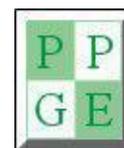




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALESSANDRA GUERRA DA SILVA OLIVEIRA

**PEDAGOGIA ANTIRRACISTA JUNTO A UMA TURMA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO CARLOS: PROCESSOS
EDUCATIVOS DECORRENTES**

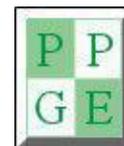


SÃO CARLOS -SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALESSANDRA GUERRA DA SILVA OLIVEIRA

**PEDAGOGIA ANTIRRACISTA JUNTO A UMA TURMA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO CARLOS: PROCESSOS
EDUCATIVOS DECORRENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

SÃO CARLOS -SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Alessandra Guerra da Silva Oliveira, realizada em 27/05/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior (UFSCar) Profa.

Dra. Aida Victoria Garcia Montrone (UFSCar) Profa.

Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar) Profa.

Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos (UNISAL)

Profa. Dra. Joana D'Arc de Oliveira (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às crianças e famílias que
participaram do estudo, gratidão pelo carinho,
acolhimento e colaboração para que esse trabalho
ganhasse vida!
Agradecimento por toda amorosidade e boniteza.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser um pai amoroso de infinita bondade que abre portas mesmo onde não existem.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por oportunizar meu crescimento acadêmico e formação.

A Minha Mãe, Divanir Guerra, que me apoia em todas minhas loucuras e sonhos.

Ao meu esposo, Carlos Henrique, que esteve ao meu lado em todos os momentos, e compreendeu toda as ausências devido as horas de estudos.

Aos meus Filhos, Rebeca e Caique, que me inspiram, dão força, para que eu nunca desista de lutar por eles e por uma sociedade mais justa e equânime, onde as crianças possam crescer em igualdade de condições sociais e raciais.

Ao meu orientador, professor Dr. Luiz Gonçalves Junior, que sempre inspira e aceitou minha proposta de pesquisa, me apoia, Suleia e incentiva a continuar escrevendo por algo que eu acredito. Que mais pessoas possam vivenciar aprendizagens e diálogos ricos como me foi proporcionado na academia. Meus sinceros e eternos agradecimentos!

Aos/às professores/as da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, que me ajudaram a refletir sobre a necessidade da descolonização dos saberes – de buscar a nossa verdadeira história.

As professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação e defesa da tese: Aida Victoria Garcia Montrone, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, Vivian Parreira da Silva, Valéria Oliveira de Vasconcelos, Tatiane Cosentino Rodrigues e Joana D’Arc de Oliveira, mulheres que admiro pela trajetória acadêmico e luta, minha gratidão pelas críticas, contribuições e provocações que ajudaram nas reflexões e melhorias na qualidade do trabalho.

Agradeço os professores que aceitaram compor a banca como suplentes, Fábio Ricardo Mizuno Lemos e Osmar Moreira de Souza Junior na qualificação e defesa, gratidão pela disponibilidade e disposição em colaborar.

Ao diretor da escola onde realizei o estudo e a professora colaboradora Rosana Almeida, por ter aceitado participar e me apoiar em todas as vivências realizadas com as crianças.

Agradecimento especial às crianças colaboradoras da pesquisa: Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor, Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna (nomes fictícios) e familiares pelos momentos de interações e trocas de experiências, pois sem elas e eles não teríamos conseguido desenvolver o estudo.

Agradeço a disponibilidade, generosidade e presença.

As educadoras que colaboraram nas vivências e formações, em especial, as queridas: Ayodele Floriano Silva, Vivian Parreira, Mariana Correa, agradeço parceria, inspiração e apoio nas práticas realizadas: Ubuntu!

Ao querido prof. Dr. Paulo Rogério Silva que aceitou fazer as correções deste texto, minha gratidão e carinho pela disponibilidade e prontidão em colaborar.

Às minhas queridas amigas de trabalho, coordenadoras da Educação Infantil do município: Keity Godoy, Alice Mucheroni, Vanessa Amorin e Kalisa da Silva, agradeço pela boniteza das ações, pelas palavras de força e incentivo que me deram no percurso da pesquisa, agradeço pela generosidade e incentivo.

À Câmara Municipal de Vereadores/as do Município de São Carlos, representada pela vereadora Raquel Auxiliadora, pelo compromisso político, social e iniciativa ao criar o Selo Carolina Maria de Jesus, instituído por meio de um Decreto Legislativo, ação que visa incentivar ações de inclusão do tema “História e Cultura Afro-brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino, a qual a versão preliminar deste estudo recebeu premiação, homenagem na categoria profissional da educação, que se destacou por ações de implementação da promoção da igualdade racial no âmbito da educação, ano 2022, e que no ano subsequente tive a honra de fazer parte da banca de apreciação dos trabalhos desenvolvidos.

A todos/as que contribuíram, de modo direto ou indireto, para tornar essa proposta uma realidade, a nossa mais profunda gratidão.

Agradecimento que se estende a todas as mulheres negras que vieram antes de mim. Minha gratidão por fazer desta caminhada algo menos duro e mais encantador.

Gratidão e abraços!

RESUMO

Compreendemos as crianças como sujeitos autônomos, ativos, protagonistas que produzem culturas em todas as relações e práticas sociais que vivenciam. Nesta perspectiva o objetivo deste estudo foi compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada *na e para* a Educação das Relações Étnico-Raciais, junto a crianças em uma turma referência da Educação Infantil no município de São Carlos, por meio de vivências envolvendo jogos, brincadeiras e rodas de conversa, observando a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), bem como a Resolução CME 005/2009, do Conselho Municipal de Educação da cidade de São Carlos (São Carlos, 2009). A metodologia do estudo foi qualitativa, com inspiração na fenomenologia, tendo como procedimento de coleta de dados registros sistemáticos das observações em diários de campo. Na construção dos resultados estabelecemos as seguintes categorias: A) Ser mais e se sentir acolhida nas diferenças; B) Educar e educar-se *na e para* a Educação das Relações Étnico-Raciais; C) Afeto, memórias e ancestralidade. Consideramos que o conhecer e se reconhecer na história e cultura africana e afro-brasileira, a autoestima positiva, a valorização dos cabelos, o respeito às diferenças, o sentimento de pertencimento étnico-racial, a valorização e orgulho da ancestralidade, foram sendo construídos no coletivo, se firmando como processos educativos. Destacamos que a continuidade das práticas pedagógicas antirracistas, durante todo o ano, o trabalho colaborativo (crianças, familiares, docentes), com formação docente continuada potencializam as ações realizadas que buscam práticas mais humanizantes e enaltecem as aprendizagens de nossas crianças. Ações conjuntas que nos fazem refletir sobre a importância de um novo projeto de escola e sociedade, no qual a união de todas as instâncias e pessoas de diferentes segmentos seja crucial, para que o respeito e o acolhimento às diferenças estejam presentes nas práticas pedagógicas, currículos escolares e políticas públicas.

Palavras-chaves: Processos Educativos. Pedagogia Antirracista. Educação das Relações-Étnico-Raciais. Educação Infantil.

ABSTRACT

We understand children as autonomous, active subjects, protagonists who produce cultures in all the social relationships and practices they experience. From this perspective, the objective of this study was to understand the educational processes resulting from dialogical and anti-racist pedagogical practices, in an intervention based on and for the Education of Ethnic-Racial Relations, together with children in a reference Early Childhood Education class in the city of São Carlos, through experiences involving games, games and conversation circles, observing Law 10.639/2003 (Brazil, 2003) which made the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture mandatory, of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic- Racial (Brazil, 2004), as well as Resolution CME 005/2009, of the Municipal Education Council of the city of São Carlos (São Carlos, 2009). The study methodology was qualitative, inspired by phenomenology, with the data collection procedure being systematic records of observations in field diaries. When constructing the results, we established the following categories: A) Being more and feeling welcomed in differences; B) Educate and educate yourself in and for the Education of Ethnic-Racial Relations; C) Affection, memories and ancestry. We consider that knowing and recognizing oneself in African and Afro-Brazilian history and culture, positive self-esteem, valuing hair, respect for differences, the feeling of ethnic-racial belonging, appreciation and pride in ancestry, were being built in the collective, establishing themselves as educational processes. We highlight that the continuity of anti-racist pedagogical practices, throughout the year, collaborative work (children, family members, teachers), with continued teacher training enhance the actions carried out that seek more humanizing practices and enhance the learning of our children. Joint actions that make us reflect on the importance of a new school and society project, in which the union of all instances and people from different segments is crucial, so that respect and acceptance of differences are present in pedagogical practices, curricula school and public policies.

Keywords: Educational Processes. Anti-racist Pedagogy. Education of Ethnic-Racial Relations. Child education.

RESUMEN

Entendemos a los niños como sujetos autónomos, activos, protagonistas que producen culturas en todas las relaciones y prácticas sociales que viven. Desde esta perspectiva, el objetivo de este estudio fue comprender los procesos educativos resultantes de prácticas pedagógicas dialógicas y antirracistas, en una intervención basada en y para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, junto a niños de una clase de referencia de Educación Infantil en la ciudad de São Carlos, a través de experiencias de juegos, juegos y círculos de conversación, observando la Ley 10.639/2003 (Brasil, 2003) que hizo obligatoria la Enseñanza de la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña, de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Étnico-Racial (Brasil, 2004), así como la Resolución CME 005/2009, del Consejo Municipal de Educación de la ciudad de São Carlos (São Carlos, 2009). La metodología del estudio fue cualitativa, inspirada en la fenomenología, siendo el procedimiento de recolección de datos el registro sistemático de las observaciones en diarios de campo. Al construir los resultados establecimos las siguientes categorías: A) Ser más y sentirse acogidos en las diferencias; B) Educarse y educarse en y para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; C) Afecto, recuerdos y ascendencia. Consideramos que en el colectivo se fueron construyendo el conocerse y reconocerse en la historia y la cultura africana y afrobrasileña, la autoestima positiva, la valoración del cabello, el respeto por las diferencias, el sentimiento de pertenencia étnico-racial, el aprecio y el orgullo por la ascendencia, constituyéndose como procesos educativos. Destacamos que la continuidad de las prácticas pedagógicas antirracistas, durante todo el año, el trabajo colaborativo (niños, familiares, docentes), con la formación docente continua potencian las acciones realizadas que buscan prácticas más humanizadoras y potencian el aprendizaje de nuestros niños. Acciones conjuntas que nos hagan reflexionar sobre la importancia de un nuevo proyecto de escuela y sociedad, en el que la unión de todas las instancias y personas de diferentes segmentos sea crucial, para que el respeto y la aceptación de las diferencias estén presentes en las prácticas pedagógicas, los currículos escolares y las políticas públicas.

Palabras clave: Procesos Educativos. Pedagogía antirracista. Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Educación Infantil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações com os descritores “Educação das relações étnico-raciais”, “Educação Infantil” entre os anos 2019 a 2023.....	28
Tabela 2 – Levantamento por Categorias	33
Tabela 3 – Autodeclaração de cor/raça dos docentes do município- ano base 2021	114
Tabela 5 – Organização do atendimento às crianças da Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Carlos	115
Tabela 6 – Dados dos/as participantes colaboradores/as do estudo com nome fictício escolhido pelas crianças (2022).....	125
Tabela 7 – Autoidentificação e identificação feita pelos pais, mães e familiares, quesito cor / raça	128
Tabela 8 – Vivências realizadas na Intervenção	131
Tabela 9 – Histórias/ livros utilizados nas vivências realizadas na Intervenção	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Bairro Cidade Aracy em São Carlos	112
Figura 2	Desenho planta baixa da CEMEI	113
Figura 3	Foto da frente da instituição	113
Figura 4	- Objetivos da Pesquisa e Intervenção	120
Figura 5	- Categorias Temáticas	142
Figura 6	- Ser Mais e se sentir acolhida nas diferenças	143
Figura 7	- Vivência Identidade	147
Figura 8	- Produzindo nossas tintas	157
Figura 9	- Vivência Samba de Coco	160
Figura 10	- Vivência de Capoeira	163
Figura 11	- Adinkra Sankofa	171
Figura 12	- Caixa de Memórias Afetivas	172
Figura 13	- Bolo vovó Ana	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** – Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEFPE** – Centro de Formação dos Profissionais da Educação
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CGP** – Comitê Gestor da Pandemia
- CLHV** – Comissão Local de Heteroidentificação para Verificação da Autodeclaração
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE/MEC** – Conselho Nacional de Educação
- CONASS** – Conselho Nacional de Secretários de Saúde
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais
- FUNABEM** – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- HTPC** – Horário de trabalho pedagógico coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- NEIM** – Núcleo de Educação Infantil Municipal
- NEVS** – Núcleo Executivo de Vigilância em Saúde (NEVS)
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático Literário
- PPGE/UFSCar** – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PSPE** – Práticas Sociais e Processos Educativos
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SMAGP – Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – REFLETINDO SOBRE MINHA FORMAÇÃO	14
INTRODUÇÃO – LUGAR DE FALA	25
1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA INVESTIGAÇÃO	62
1.1 Apreensões sobre Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE)	62
1.2 Autoras e autores com quem dialogamos	67
1.3 Sulear e Descolonizar	68
1.4 Considerações sobre as Pedagogias Participativas	74
2 RAÇA, RACISMO E DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL	81
2.1 Compreendendo o surgimento dos conceitos raça e racismo	81
2.2 Discriminações e racismo no Brasil	84
2.3 Educação nas e para as relações étnico-raciais	90
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	94
3.1 Concepção de Crianças, educação nos povos originários	94
3.2 Políticas públicas voltadas para a Educação Infantil	96
3.3 Documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil	102
3.4 Documentos orientadores da Educação Infantil no município de São Carlos	108
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	110
4.1 Apresentando o contexto da pesquisa: Nossa escola	110
4.2 Pesquisa e Intervenção	118
4.3 Procedimentos de aproximação: inserção, acolhimento, e o pesquisar com crianças	120
4.4 Conhecendo as crianças – colaboradoras do estudo	125
4.5 Procedimentos da Intervenção- Vivências realizadas com as crianças	131
4.6 Procedimentos da pesquisa	138
5 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO E TECENDO RESULTADOS	142
A) Ser Mais e se Sentir acolhida nas diferenças	143
B) Educar e Educar-se nas e para a Educação das relações étnico-raciais	155
C) Afeto, memórias e ancestralidade	168
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	178
APÊNDICE I – Diários de Campo	197
APÊNDICE II – Termo Assentimento Livre e Esclarecido	230
APÊNDICE III – Termo Autorização da Escola	231
APÊNDICE IV – Termo Consentimento Livre e Esclarecido	232

APÊNDICE V – Matriz Nomotética	233
ANEXO I – Parecer Comitê de Ética	234

APRESENTAÇÃO – REFLETINDO SOBRE MINHA FORMAÇÃO

“Quem sou eu? Eu sou realmente quem sou? Eu sou realmente tudo que poderia ser?”

(Maulana Karenga)

Antes de adentrarmos na descrição da nossa pesquisa, torna-se importante discorrer sobre as tramas e motivações que me possibilitaram realizar este estudo que aborda a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Inquietações que surgiram ao longo da minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Iniciarei as reflexões me apropriando dos dizeres de Karenga, professor estadunidense de estudos africanos, que discorre que, em algum momento das nossas vidas, precisamos refletir sobre quem somos e pensar sobre os caminhos que devemos seguir.

Quem sou eu? Sou filha caçula de três irmãos. Pai pardo, metalúrgico, natural de Taiaçu, cidade do interior do estado da Bahia; mãe parda, doméstica, natural de Parapuã, município do interior do estado de São Paulo.

Nasci na cidade de São Carlos, estado de São Paulo. Em minha família, não tenho lembrança de conversarmos sobre racismo, discriminações e pertencimento étnico-racial.

Em minha trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, realizados em escolas públicas, constatei – como assim abordam as autoras brasileiras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), Eliane Cavalleiro (2000) e Djamila Ribeiro (2019)¹ – que a história do nosso povo negro nas escolas somente aparecia quando se tratava de tráfico de escravizados/as, abolição da escravatura e referenciais negativos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Não me recordo de discussões acerca de minhas origens, sobre a percepção de ser negra em uma sociedade racista, machista e patriarcal. Minha negritude foi invisibilizada e inferiorizada, revelada como algo negativo e feio, sem ter a devida consciência e percepção da realidade social e racial em que vivia.

Com Fulvia Rosemberg (2006), pesquisadora brasileira, compreendemos que as instituições de educação, quase sempre, são percebidas pelas crianças como um ambiente agressivo que, ora se manifestam indiferentes à discriminação racial (elegendo um currículo, material didático e livros de literatura, com histórias que desqualificam e desumanizam povos

¹ A título de elucidação, adotamos no estudo identificar as autoras e autores com quem dialogamos com nome e sobrenome na primeira vez que os citamos no texto, identificando a nacionalidade delas/es, prática menos usual pelas normas técnicas, pois consideramos que essa forma de citação mostra um tratamento respeitoso e menos impessoal.

e culturas), ora omitem e silenciam as contribuições dos negros/as na formação cultural do Brasil.

A autora Chimamanda Ngozi Adichie, nigeriana, no livro *O perigo de uma história única* (2019), nos faz refletir sobre esse projeto de desumanização, sobre o poder de contar uma história sobre um povo e essa ser a versão definitiva dos acontecimentos; e nos alerta que a história única foi e é usada para inferiorizar, difamar, tirar dignidade das pessoas, justamente porque “[...] cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos” (2019, p. 26). Mas, ainda na mesma obra, a autora nos acalma, mostrando que as histórias também podem ser usadas com potencialidade de empoderar, humanizar e restaurar dignidades.

Eu sou realmente quem sou? Foi na escola, na educação infantil e no ensino fundamental, que me vi diferente das outras crianças, descobri a racialização e a discriminação sem entender que estava sendo vítima de relações opressoras, discriminatórias e racistas a partir de minhas características fenotípicas: meu cabelo, minha cor e meu corpo, foram apontadas com negatividade, consideradas como feias. Minha mãe cortava meus cabelos e os deixavam curtinhos para facilitar os cuidados, apreensão que eu odiava, pois tirava minha feminilidade. Desejava ter cabelos longos e lisos, como de algumas amigas mais próximas. O ambiente escolar, por sua vez, não proporcionava nada que me fizesse orgulhar de minhas raízes.

Recebi, assim como relatado por Djamila Ribeiro (2019) no livro *Pequeno manual antirracista*, apelidos pejorativos por causa da cor da minha pele, curvatura e corte dos meus cabelos; era chamada de “neguinha”, “guarda-chuva”. Essas práticas me fizeram ser uma criança acanhada, calada, de poucas amigas, não gostava de dialogar e estar com muitas pessoas.

Na adolescência deixei meus cabelos crescerem e comecei a alisá-los com produtos químicos fortes, sem entender os danos que o processo poderia trazer. Fui crescendo, me formando e, em meio a tantas dúvidas e falta de referências positivas da beleza negra e diálogos, a única certeza que eu tinha, desde muito cedo, era aquilo que eu não queria ser – parar de estudar e trabalhar em serviços domésticos na casa de outras famílias, como minha mãe e todas as mulheres da minha ascendência assim fizeram; eu não queria este trabalho “hereditário” e predestinado para as mulheres negras da nossa sociedade.

Tais questões também foram levantadas por Joyce Fernandes (2016), brasileira, no documentário *Eu, empregada doméstica*, no qual a historiadora, mulher negra, fala do que aprendeu e sentiu com sua experiência de trabalhar como empregada doméstica, profissão

que exerceu por sete anos. Fernandes não somente explana sobre as práticas racistas e discriminatórias que sofreu, como também traz relatos de outras que, assim como ela, sofreram e ainda sofrem racismos. E enfatiza que “a senzala moderna é o quartinho da empregada”, denunciando o quanto ainda, na atualidade, as domésticas continuam sendo tratadas como escravas, muitas delas morando nos quartos dos fundos de mansões, sem condições básicas de trabalho, como higiene e alimentação adequada.

Abro parênteses para dizer que respeito todas as mulheres que exercem a profissão de serviços domésticos, ocupação que recebeu um olhar diferenciado com a promulgação da Lei Complementar nº 150/2015 (BRASIL, 2015), anunciada pela presidenta Dilma Rousseff, que regulamenta as jornadas de trabalho, horas de descanso, remuneração e obrigatoriedade de se garantir o registro com carteira assinada – lei considerada um avanço na legislação brasileira, mas que, infelizmente, na prática, não foi o suficiente para garantir para muitas dessas profissionais condições dignas de trabalho e valorização, respeito social.

Voltando à trajetória da minha formação e em busca de uma qualificação, em 2002, após o término do ensino médio, realizado em escola pública no período noturno (pois já trabalhava em um escritório prestando serviço terceirizado na área de telemarketing), fiz um curso preparatório para os vestibulares, de caráter popular, oferecido pela UFSCar. O curso preparatório em questão, criado em 1999 na UFSCar, era voltado para alunos/as de escolas públicas e estudantes negras/os, de baixa renda, impossibilitados de frequentar os cursinhos da iniciativa privada. Nas aulas fui desejando continuar os estudos e me conscientizei na interação com os pares que a graduação era possível.

Em 2004, com 25 anos, passei no vestibular e ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em Araraquara-SP, onde me formei em 2007. Estudava no período noturno e trabalhava em período integral como agente educacional em uma escola da Educação Infantil no mesmo município. O salário que recebia amparava meus estudos, sustento e permanência em outra cidade e na universidade, pois tive que me mudar para Araraquara.

O silenciamento das questões étnico-raciais se manteve na graduação. Não tive disciplinas sobre essa temática e as discussões sobre racismo, discriminações não foram abordadas, mesmo com a promulgação da Lei 10.639, em 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas educacionais (BRASIL, 2003) e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004 (BRASIL, 2004). Por falta de discussões e consciência racial crítica, não busquei

grupos de pessoas negras no campus, mas a percepção quanto à existência de poucas pessoas negras no espaço universitário me incomodava, embora me sentisse feliz por ter conquistado o direito de estar naquele lugar.

Após o término da graduação, passei em um concurso em São Carlos-SP e comecei a exercer a profissão docente na Educação Infantil, etapa educacional na qual prossigo atuando, porém agora, desde 2020, como coordenadora pedagógica. Nas escolas onde trabalhei, como docente, presenciei muitas professoras se silenciarem diante de práticas racistas e discriminatórias. E, infelizmente, os trabalhos desenvolvidos nas escolas das infâncias, com a temática das relações étnico-raciais, ocorria apenas em datas comemorativas, como por exemplo no dia da abolição da escravatura e da consciência negra. Realizando esta reflexão, confesso que, em alguns momentos, no início da docência, as práticas racistas não me eram percebidas, não eram vistas com a real importância e seriedade, por falta de conhecimento e de um olhar e consciência crítica. Na coordenação pedagógica, após leituras, estudos e militância, luto por uma educação antirracista junto as professoras, professores, crianças e famílias, propondo diálogo e formações com a temática da educação étnico-racial continuamente.

Eu sou realmente tudo que poderia ser? Casei-me em 2009 e, no ano seguinte, me tornei mãe; e junto com a maternidade surgiu um sentimento de vazio gritante, uma necessidade existencial de buscar minhas identidades.

Almejando continuar os estudos, mas não acreditando que conseguiria, em 2012 participei de um curso de Ação Afirmativa (AA) denominado “Equidade no acesso de populações sub-representadas a cursos de mestrado”, oferecido pela UFSCar, com apoio das fundações Ford e Carlos Chagas, que tinha como objetivo promover a preparação acadêmica para seleção em programas de mestrado para pessoas negras e de baixa renda.

Na época eu ainda não compreendia, mas o curso em questão foi um divisor de águas, pois tive o privilégio de conviver com pessoas negras e, assim, compartilhar momentos maravilhosos e riquíssimos que me fizeram mudar como pessoa e mulher negra, a partir de vivências que proporcionaram crescimento e busca da construção do meu pertencimento étnico-racial.

Comecei a apreender, como Neusa Santos Souza (1983, p. 77), escritora brasileira, “[...] que ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir-a-ser. Ser negro é tornar-se negro”. E com a autora compreendi o quanto é doloroso ser negro em uma sociedade de hegemonia branca, onde uma das estratégias para ascensão sociais utilizada por algumas pessoas negras é a negação e o apagamento da própria identidade. Nesse sentido, Souza

(1983) nos faz refletir sobre o processo eminentemente político de enegrecer, sobre a possibilidade de construção de uma identidade negra, um romper com paradigmas impostos e internalizados historicamente, pelos quais aprendemos com as pessoas próximas a nós, principalmente nossos familiares, a desvalorizar, marginalizar e inferiorizar o modo de ser e agir das pessoas negras.

É na experiência sentida, partilhada, que as transformações podem acontecer; e foi justamente por meio da vivência e participação no grupo do curso de ação afirmativa, que percebi uma mudança de mentalidade e uma conscientização quanto à busca de direitos, possibilitando-me reflexões sobre os meus valores e os referenciais provindos de minha origem, bem como a identificação das discriminações e preconceitos sofridos em minha infância, adolescência e idade adulta. Reconheci-me negra, de modo afirmativo, apreciando a beleza da minha negritude ao conviver com meus pares, na coletividade.

Nesse processo, busquei minhas raízes, deixei de alisar meus cabelos e passei a aceitar minhas heranças ancestrais e a ser exemplo para minha filha e outras mulheres negras, que, assim como eu no passado, não aceitavam seus fenótipos de forma positiva. Esse processo de assentimento, descrito por Ribeiro (2019) e pela pesquisadora brasileira, Camila Simões Rosa (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias*, procuraram exatamente compreender a relação da mulher negra com sua estética, analisando de que forma o cabelo interferiu ou ainda interfere na construção de sua identidade ao longo da trajetória de vida. Ou seja, ao realizar esse processo investigativo, as pesquisadoras relatam seus próprios processos identitários de aceitação.

Com essa experiência pude compreender a sombra do opressor em tudo que fazia, ao me sentir feia, incapaz e por achar que a vida acadêmica não era para mim, marcas históricas deixadas pela colonização. Passei por um processo que Paulo Freire, patrono da educação brasileira, chama de transcendência: “é o homem e mulher, e somente ele e ela, capaz de transcender” (Freire, 2011, p. 56). A transcendência, para o autor, representa a possibilidade de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, para uma tomada de consciência da situação em que se vivência, como também para uma melhor compreensão da própria existência, que nos projeta a pensar em mudanças e diferentes existências – ainda que saibamos que essa “[...] conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta” (Freire, 2011, p. 15).

Comecei a questionar o porquê do silenciamento das questões étnico-raciais em minha família e na minha trajetória escolar, refletir criticamente sobre minha identidade e

realidade social. Percebi, assim como descrito por Freire (1992), que o silenciamento da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a ausência de discussões sobre racismo e discriminações nas escolas, trata-se de um projeto social e politicamente intencional. O autor ressalta que os conteúdos passados nos currículos das escolas não são neutros e nem ingênuos, e que o sistema educacional vigente em nossa sociedade considera que “qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente” (Freire, 1992, p. 57).

Eliane Cavalleiro (2000), pesquisadora brasileira, discorre que o silêncio sobre as questões raciais nas diversas instituições sociais, principalmente na família e na escola, favorece que se entenda a diferença como desigualdade, prática que reforça, avigora ainda mais o racismo e as discriminações. A partir de então, alguns questionamentos me fizeram pensar nas crianças e suas infâncias. Por exemplo, de que maneira as crianças negras e não negras compreendem e reconhecem seu pertencimento étnico-racial e suas identidades? De forma positiva? Como as crianças negras e não negras, em nossas escolas, estão se formando para a convivência respeitosa das diferenças? Que projeto de sociedade estamos construindo com nossas crianças nas escolas?

As reflexões e perguntas realizadas conectaram-se às experiências que vivenciei e me fizeram escolher, enquanto objeto de pesquisa, pela temática da educação das relações étnico-raciais. Essa escolha, de certo modo, me ajudou a transpor e exteriorizar, em minhas próprias investigações, parte das transformações que estavam ocorrendo comigo. Com o curso preparatório de ação afirmativa, desconstruí vários valores negativos que me foram introduzidos e superei o sentimento de incapacidade, inferioridade.

Em 2013, prestei e passei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), com 34 anos, na linha de pesquisa que tanto me identificava, Práticas Sociais e Processos Educativos. Desenvolvi uma pesquisa que buscava compreender os processos educativos decorrentes do brincar com brincadeiras que envolviam a história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil. Tive a honra de ser orientada, no primeiro ano do mestrado, pela professora Dra. Sonia Stella Araújo Olivera, mulher que estimo e admiro pela trajetória acadêmica e pelo posicionamento político e luta por uma educação mais democrática e equânime. Após um ano, ela se desvinculou do programa de pós-graduação e o professor Dr. Luiz Gonçalves Junior conduziu a orientação da pesquisa. Ambos os pesquisadores influenciaram e inspiram minha trajetória acadêmica na Universidade.

Com o estudo denominado *Educação das relações étnico-raciais: processos*

educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil, desenvolvido em uma creche, com crianças bem pequenas de 2 e 3 anos, constatamos que, através da realização de vivências em africanidades, ocorreu um aumento da interação e diálogo entre as crianças, o fortalecimento da autoestima e a valorização da identidade étnico-racial de cada uma delas. Por outro lado, também verificamos que as práticas relacionadas com a educação das relações étnico-raciais, desenvolvidas com as crianças na turma referência, eram feitas de forma fragmentada, sem uma continuidade (Oliveira, A., 2015).

Não posso deixar de reconhecer que as referências e aprendizagens do “*curso equidade*”² se juntaram com as realizadas no decorrer do mestrado, nas trocas com as crianças e vivências realizadas com as professoras, professores e colegas da linha de pesquisa.

Com o término do mestrado em 2016, tive o meu segundo filho e continuava trabalhando como docente da Educação Infantil. O sonho em continuar os estudos foi adiado, mas nunca esquecido. A semente foi plantada e floresceu após cinco anos prestando processos seletivos em vários programas universitários da região de São Carlos-SP. Em 2020, com 41 anos, passei no doutorado em Educação, também no PPGE/UFSCar, campus São Carlos, com o mesmo orientador, professor Dr. Luiz Gonçalves Junior, e na mesma linha de pesquisa que realizei o mestrado, através da Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação para pessoas negras (UFSCar, 2020).

Queria sublinhar que tudo que conquistei na Universidade foi, especialmente, fruto das Políticas Públicas das Ações Afirmativas; só consegui realizar o sonho de fazer curso de graduação, mestrado e, atualmente, estar cursando o doutorado, por conta das ações afirmativas que participei, vivenciando e me fortalecendo com meus pares, com pessoas que, assim como eu, sofreram discriminações e cresceram sob a ideologia do convencimento de que a educação escolar não era para nós, pessoas negras. Mas muitos/as de nós resistiram, lutaram para conquistar os espaços acadêmicos.

Ainda em 2020, tive a honra de escrever, com alguns participantes, amigos e amigas do “*curso equidade*”, o artigo intitulado *Processos educativos desvelados no conviver: curso equidade* (Oliveira; et. al, 2020), por meio do qual pudemos relatar a experiência de estudar e fortalecer nossa negritude.

A aspiração e ingresso no doutorado veio acompanhado à crise pandêmica da COVID-19, causada pelo agente etiológico SARS-CoV2, que surgiu inicialmente na cidade de Wuhan, China, em novembro de 2019, e se espalhou pelo país e pelo mundo, chegando ao

² Trata-se do mesmo curso citado anteriormente: “*Equidade no acesso de populações sub-representadas a cursos de mestrado*”.

Brasil em fevereiro de 2020 (Camacho; et al., 2020).

Situação inusitada e desesperadora, que exigiram medidas imediatas de todos governantes e população em busca da sobrevivência. Nas palavras de Krenak (2020, p. 5): “tudo parou, tudo mudou num piscar de olhos, a vida não é a mesma. Novas formas de viver tiveram que ser criadas para podermos sobreviver ao Coronavírus, tão pequeno que não conseguimos enxergar a olho nu”. Trago o autor Ailton Krenak (2020), líder indígena e ambientalista, por conta dos diversos apelos em seu livro *O amanhã não está à venda*, fazendo-nos refletir sobre o contexto pandêmico, as novas possibilidades de ver o mundo e outras tantas questões fundamentais para a nossa sobrevivência (o governo, o capitalismo, a devastação ambiental), ponderando se de fato somos ou não uma humanidade que realmente se importa com a vida.

O mundo parou inicialmente em 2020. No Brasil, o governo adotou o distanciamento e isolamento social como estratégia de enfrentamento da pandemia, já que não tínhamos vacinas para a doença. Mas logo em seguida preferiu priorizar a economia e minimizar os efeitos da COVID-19. O (des)governo brasileiro passou a não seguir as recomendações feitas pela Organização Mundial de Saúde e pelo seu próprio Ministério da Saúde³, inclusive no que tange à compra e aplicação de vacinas, quando estas surgiram.

Ainda com Krenak (2020), sabemos que a economia é uma atividade criada pela humanidade e sua existência depende da nossa sobrevivência. Logo, segundo o autor, “se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância” (2020, p. 10).

Sigamos refletindo sobre a nossa existência: segundo uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS), no ano de 2020, no Brasil, morreram por COVID-19 um total de 194.949 pessoas e, em 2021, 195.848, em sua maioria pessoas negras, escancarando e acentuando as desigualdades sociais e raciais em nossa sociedade.

Os dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontam que, enquanto 55% de negros morreram por COVID 19, a proporção entre brancos foi de 38%; também ressaltam que, além do não acesso ao atendimento médico, observou-se o aumento da violência doméstica contra mulheres negras, e o crescimento da violência policial. O estudo discorre que o vírus não faz distinção de cor e raça, mas aponta que a falta de acesso ao sistema de saúde e demais áreas sociais, como moradia, saneamento básico etc., contribuíram à exposição a doença.

³CALGARO, Fernanda. Governo Bolsonaro e as vacinas contra a Covid: veja a cronologia e entenda as polêmicas. Disponível em :<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/17/governo-bolsonaro-e-as-vacinas-cronologia.ghtml>. Acesso em fev.2024.

Durante a pandemia balas perdidas acertaram e eliminaram os mesmos alvos, as pessoas negras das periferias, e entre as vítimas estavam nossas crianças. Nos noticiários, mídias sociais, eram trazidas as informações de que as crianças negras se encontravam “no lugar errado e na hora errada” – o que é no mínimo contraditório, porque essas crianças estavam justamente em suas comunidades, em suas casas, em suas escolas. Aproveito para questionar: qual é o lugar certo, apropriado para essas crianças estarem e a cor da sua pele não ser um alvo previamente marcado? Jenifer Gomes, 11 anos; Kauan Peixoto, 12 anos; Kauã Rozário, 11 anos; Kauê Ribeiro dos Santos, 12 anos; Ágatha Félix, 08 anos; Ketellen Gomes, 05 anos e outras tantas crianças que não foram noticiadas e que não tiveram seus direitos sociais respeitados⁴. Como não lembrar de Miguel Otávio, menino negro de 05 anos, que morreu após cair de um prédio de luxo no Recife⁵. A criança acompanhava sua mãe ao trabalho no apartamento dos patrões, já que as creches estavam fechadas por causa da pandemia de COVID-19. Enquanto a mãe desceu para passear com o cachorro, Miguel ficou aos cuidados da patroa. O menino, na tentativa de ir ao encontro da mãe, caiu do nono andar, trazendo suspeitas de negligências por parte da patroa.

Além do racismo escancarado e do descaso com as vidas, enfrentamos o desrespeito com a natureza, com desmatamentos desenfreados da vegetação e devastação generalizada dos recursos naturais e minerais. Presenciamos um momento histórico de crises (sanitária, ambiental, humanitária), aliadas a um (des)governo político que trouxeram perda de esperanças e frustrações.

Como consequência, a UFSCar adotou medidas de enfrentamento da pandemia, onde as atividades acadêmicas e administrativas foram suspensas em março de 2020 e só retornaram, de forma remota, em julho de 2020, seguindo orientações da Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020). Senti-me privilegiada e favorecida, pois pude realizar as disciplinas de modo virtual e tinha acesso aos meios tecnológicos (computador, *internet*), porém, cansada e exausta por ter que realizar as atividades acadêmicas em consonância com o trabalho e serviços domésticos, ocasionando sobrecarga de funções e a dificuldade de organização do tempo e do espaço da pesquisa com meus familiares.

Nas aulas virtuais interagi com meus pares, com os professores e professoras nas disciplinas, fizemos trabalhos, reflexões coletivamente sem, no entanto, nos conhecermos

⁴ AUN, Heloisa. A sociedade não está preocupada com a morte de Ágatha. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/a-sociedade-nao-esta-preocupada-com-a-morte-de-agatha/>. Acesso em fev.2024.

⁵ COSTA, Camilla. Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', diz historiadora. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110>. Acesso em fev.2024.

pessoalmente.

No trabalho, a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) formuladas para a Educação Infantil, tínhamos o desafio de pensar em estratégias, juntamente com as/os docentes, para propor vivências e brincadeiras aos bebês e crianças pequenas, no modo virtual, de modo a garantir a continuidade dos processos educativos de aprendizagens e desenvolvimento, respeitando as especificidades desta etapa educacional.

Tais reflexões foram apresentadas no estudo realizado por Padula (2021), que além das anuências descritas, também abordou sérias dificuldades na Educação Infantil no contexto pandêmico, como exigir que as famílias assumissem um papel pedagógico, o que ocasionou uma desqualificação do trabalho docente e desconsiderou que a educação das crianças pequenas precisam ser vivenciadas, isto é, que possui tempo, espaço e materiais próprios para acontecer. Além disso, a autora também notou que a pandemia invisibilizou as desigualdades sociais e raciais das crianças e famílias.

No livro *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*, Maria Ap. Monção e Luciane Barbosa (2021) propõem reflexões sobre a marginalização e o desrespeito à Educação Infantil, pois, em meio ao contexto pandêmico, a preocupação inicial dos governantes era garantir os 200 dias letivos; depois a proposta era reabrir as escolas, escalonadamente, iniciando com as creches e pré-escolas, ignorando os altos índices de contaminação e mortes diárias, desvalorizando a vida de nossos bebês, crianças pequenas e profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil.

Em meio às adaptações e mudanças, minha família e eu enfrentamos a COVID-19: ainda sem vacinas, todos/as contraímos a doença e o medo da morte nos rodeou. Entre idas e vindas ao hospital, continuei estudando e me fortalecendo; e tivemos sorte de não entrarmos na estatística, como pessoas negras mortas.

Na disciplina *Ócio, Bem-Viver e Educação*, ministrada pelo meu orientador Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, realizamos importantes reflexões sobre o bem-viver e sobre nossa ancestralidade. Dialogar com autores e autoras como Alberto Acosta (2016), Airton Krenak (2020), Boaventura de Sousa Santos (2010), Anibal Quijano (2010), Daniel Munduruku (2019), Paulo Freire (1987, 1992) e Sônia Guajajara (2020), promoveu um aconchego e nos ajudou – tanto eu como outros/as educandos/as – a superar o desalento da pandemia, como também a esperar por novos modos de ver a vida, por novas formas de nos colocar na natureza e no mundo e, enfim, descolonizar nosso ser.

As vivências pessoais, profissionais, acadêmicas e contextos, brevemente apresentados, fortaleceram o desejo de continuar pesquisando sobre a educação das relações

étnico-raciais na Educação Infantil, partindo das seguintes questões orientadoras: “Que processos educativos podem decorrer de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais? Que percepções e interpretações as crianças dão as práticas vivenciadas?”.

Neste sentido, visamos colaborar com a implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, na perspectiva da Lei 10639/03 (Brasil, 2003) que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), bem como a Resolução CME 005/2009, do Conselho Municipal de Educação da cidade de São Carlos (São Carlos, 2009); realizar práticas pedagógicas antirracistas com as crianças onde elas possam conhecer e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e suas contribuições na formação de nossa sociedade; refletir sobre como os documentos que orientam o trabalho desenvolvido na Educação Infantil do município abordam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A seguir destas minhas motivações para a realização da presente investigação, trajetória pessoal, profissional e acadêmica, apresentaremos, no próximo tópico, a introdução, objetivo e interrogação da pesquisa.

INTRODUÇÃO – LUGAR DE FALA

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça sempre glorificarão o caçador”.

(Provérbio africano da Nigéria)

Compreendemos o conceito de “lugar de fala” como aquele trazido pelos ensinamentos africanos e por Ribeiro (2019b), ou seja, como as múltiplas concepções e visões de mundo, pelos quais o contexto que ocupamos socialmente torna-se capaz de gerar interpretações a partir deste próprio lugar. E quem narra as histórias, detêm o poder.

O presente estudo, desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), pela linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), apreende as crianças como sujeitos autônomos, ativos e protagonistas que produzem culturas em todas as relações e práticas sociais que vivenciam. E para tanto, no contexto da educação das relações étnico-raciais, defende as práticas pedagógicas antirracistas como mecanismo de transformação social e modos de ser e estar no mundo.

A tese objetivou compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, junto a crianças em uma turma referência da Educação Infantil no município de São Carlos (SP), por meio de vivências envolvendo jogos, brincadeiras, danças, contações de histórias e rodas de conversa, realizadas na perspectiva da Lei 10.639/2003 para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Buscamos com a intervenção e pesquisa responder às seguintes questões: quais processos educativos podem decorrer de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais? Que percepções e interpretações as crianças dão às práticas vivenciadas?

A proposta que apresentamos não é a de “denunciar” ou trazer à tona as práticas racistas e preconceituosas que ocorrem nas escolas das infâncias, onde as questões étnico-raciais são silenciadas e omitidas (até mesmo porque, nesse sentido, já existem diversos estudos, como os realizados, pós década de 80, por Cavalleiro, 2020; Oliveira, 2014; Santiago, 2014), mas sim a de “anunciar”, falar por nós, de modo propositivo, refletindo sobre as

contribuições das ações e práticas realizadas e buscando a valorização e descolonização da história e da cultura afro-brasileira e africana, ações essas que trazem contribuições para a Educação das relações étnico-raciais e práticas sociais mais humanizantes. Freire (1987, 1992) nos atenta que não devemos apenas apontar, denunciar situações que nos oprime, mas anunciar a transformação, nova mentalidade e formas de viver a situação. Por isso, pretendemos na investigação discorrer sobre os processos educativos e aprendizagens que podem acontecer quando vivenciamos práticas antirracistas com nossas crianças.

Em concordância com as reflexões trazidas pelos pesquisadores e pesquisadoras da linha de pesquisa PSPE (Práticas Sociais e Processos Educativos), a tese apresenta a proposta de desenvolver uma pesquisa qualitativa, através de uma intervenção com brincadeiras, jogos, vivências pautadas na Educação das relações étnico-raciais, de modo a compreender os processos educativos decorrentes destas ações, a partir do ponto de vista e do lugar de fala daquelas que de fato vivenciam e sentem na pele essas práticas, ou seja, a partir dos olhos das nossas crianças.

Atuar em prol das práticas antirracistas na Educação Infantil é defender uma educação onde o diálogo e a escuta atenta e ativa encontram-se como práticas cotidianas e efetivas, capazes de estabelecer relações horizontais e mais humanizantes; uma educação onde todos e todas têm direitos e vozes, numa perspectiva atrelada a um projeto de sociedade no qual as crianças são respeitadas em suas diferenças e especificidades (Freire, 1987; Silva, 1987; Oliveira *et al.* 2014; Denzin; Gonçalves Junior, 2018; Oliveira, A.; Gonçalves Junior, 2015; Mendes Belmonte; Gonçalves Junior, 2020).

Etapas da pesquisa e organização dos capítulos

No que diz respeito à descrição de como a pesquisa foi organizada, dividimos o estudo em três etapas:

- **Etapa 1** - levantamento bibliográfico: leitura e análise das contribuições dos estudos já realizados na interface da Educação das relações étnico-racial e Educação Infantil;
- **Etapa 2** - realização da intervenção: interações e brincadeira na perspectiva da lei 10639/03;
- **Etapa 3** - análise dos dados coletados: compreensão do fenômeno, praticando a escuta ativa dos processos educativos decorrentes das vivências realizadas.

Quanto à organização dos capítulos, em consonância com o percurso metodológico

utilizado, a tese está organizada em cinco capítulos, além da apresentação, introdução e considerações no final do trabalho.

Na apresentação realizamos uma reflexão sobre as motivações e questionamentos em realizar a pesquisa. Em seguida, na introdução, trazendo os *Caminhos já trilhados*, onde apresentamos um levantamento bibliográfico, situamos os objetivos, questões orientadoras da pesquisa e a organização geral da proposta investigativa.

No primeiro capítulo, *Referências teóricas da investigação*, ponderamos sobre as referências que embasaram o estudo, autoras e autores com quem dialogamos, além de descrevermos nosso posicionamento político e social de Sulear e Descolonizar, com considerações sobre as Pedagogias Participativas.

No segundo, *Raça, racismo e desigualdades raciais no Brasil*, trazemos considerações sobre o surgimento do conceito raça, racismo, como também falamos sobre as discriminações e o racismo no Brasil a partir do recorte promovido pela Educação das relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, *Educação Infantil no Brasil*, discorremos sobre a Educação Infantil, sobre as Políticas públicas voltadas para esta etapa educacional e as contribuições dos documentos orientadores municipais de São Carlos para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

No quarto, *Trajetória metodológica*, apresentamos o contexto da pesquisa: a escola, apresentação das crianças colaboradoras do estudo, como também discorremos sobre os procedimentos de aproximação, pesquisa e intervenção.

No quinto e último capítulo, *Refletindo sobre o processo e tecendo resultados*, abordamos com profundidade as categorias e os processos educativos que foram desencadeados ao vivenciar práticas pedagógicas e dialógicas antirracistas na escola. Em seguida, nas considerações preliminares dialogamos e refletimos sobre os processos educativos decorrentes do estudo e principais contribuições.

Caminhos já trilhados: contribuições dos estudos realizados

Nesta seção apresentamos um levantamento bibliográfico realizado junto ao *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do “Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia” (IBICT), pesquisas publicadas em português, entre os anos de 2019 e 2023, com os descritores: “educação das relações étnico-raciais” e “Educação Infantil”. A escolha do banco de dados foi devido à sua amplitude, confiabilidade, relevância acadêmica e

social no Brasil (Santos; Souza, 2016). Com essa revisão bibliográfica objetivamos refletir sobre os estudos que já foram ou são desenvolvidos com a temática da educação das relações étnico-racial na Educação Infantil, lacunas e contribuições para o presente estudo.

Foram encontrados 65 estudos; após a leitura de todos os resumos, selecionamos apenas as pesquisas que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Desta maneira, das 65 pesquisas, não realizamos uma leitura detalhada de apenas 17 pesquisas, pelos seguintes motivos: 01 (uma) delas apareceu como duplicada, 07 (sete) foram realizadas no ensino fundamental, 03 (três) em ambiente não escolar, 02 (duas) em universidades e 04 (quatro) discorriam sobre gênero e não abordavam a educação das relações étnico-raciais. Ao total realizamos a leitura e reflexão de 48 (quarenta e oito) pesquisas: destas, 42 eram dissertações e 06 teses.

Os trabalhos foram organizados na Tabela 1, de acordo com o ano de publicação e, posteriormente, apresentamos no corpo do texto suas principais ideias.

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações com os descritores “Educação das relações étnico-raciais” e “Educação Infantil” entre os anos 2019 e 2023

Ano	Autor/autora	Título	Tipo	Instituição
2019	FONSECA, Suellen Souza	Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista	Dissertação	UFOP
2019	GARCIA, Vanessa Ferreira	Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)	Dissertação	UFSCar
2019	LIMA, Fernanda Alencar	Educação Infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Dissertação	UFRPE
2019	COSTA, Rosilene Silva Santos da	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	Tese	UFPB
2019	TORRES, Isanês da Silva Cajé	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	Dissertação	UFAL
2019	REGO, Thabyta	Relações étnico-raciais na Educação	Dissertação	UFG

	Lopes	Infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes.		
2019	BONFIM, Simone dos Santos	Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino e africanidades-Ilha Solteira/SP	Dissertação	UNESP
2019	RODRIGUES, Renata	Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais	Dissertação	UFMT
2019	SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Dissertação	UFJF
2019	BRAGA, Lia Franco	Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil	Dissertação	UFRN
2019	PEREIRA, Sara da Silva	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!”	Dissertação	UFP
2019	SILVA, Jussara Alves da	Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas	Dissertação	UFJF
2020	SIQUEIRA, Rosane de Azeredo Cunha	Currículos quilombossenzalas: uma proposta afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil	Dissertação	UFF
2020	ROSA, Solange Aparecida	A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016	Dissertação	UFPR
2020	SANTOS, Elândia dos	Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte	Dissertação	UFMG
2020	FERREIRA, Solange Oliveira	Descolonizando as propostas curriculares na Educação Infantil: Uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero	Dissertação	UNIFESP
2020	PIRES, Sandra Regina	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Dissertação	UFSC
2020	PEREIRA, Artur Oriel	Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as	Dissertação	UNICAMP

		crianças pequenas na Educação Infantil		
2020	CARVALHO, Aline Cesar	Princesas, guerreiras e revolucionárias: Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil	Dissertação	UFBA
2020	COSTA, Vanessa Rosa da	Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea	Dissertação	UFRGS
2021	SOUZA, Marli de	Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais	Dissertação	UFSC
2021	SANTANA, Crisley de Souza Almeida	Educação para as relações étnico-raciais: O que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Dissertação	UFMS
2021	RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa	Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia	Dissertação	UFG
2021	MIRANDA, Rogger Diego	Educação das relações étnico-raciais e infância: Semiformação e a atuação dos professores	Dissertação	UFMS
2021	ANDRADE, Aldia Mielniczki de	Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR	Dissertação	UFPR
2021	DOIN, Rafael Romeiro	O corpo (des)conhecido na docência da Educação Infantil: narrativas docentes	Dissertação	UFSCar
2021	SANTOS, Raíssa Francisco dos	A protagonista da história: a literatura infantil negra	Dissertação	UNICAMP
2021	SOUSA, Roberta Dias de	Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil	Dissertação	UERJ
2021	COSTA, Juliana Fonseca	O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de Educação Infantil	Dissertação	PUC SP

2021	PADULA, Isabella Brunini Simões,	“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19	Dissertação	UNICAMP
2021	LIMA, Luciene Tavares da Silva	Memórias e saberes de Caiana dos crioulos na formação de professores: modos e formas de aprender na educação escolar quilombola	Dissertação	UEPE
2021	DOMINICI, Isabela Costa	Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades	Tese	UFMG
2021	BARRETO, Daniela Coutinho	“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças	Dissertação	UEFS
2021	SANTOS, Natália Lopes dos	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar	Dissertação	UNICAMP
2022	SILVA, Luciana Costa da	Nem mulata, nem doméstica: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada pelo projeto A Cor da Cultura	Dissertação	UFF
2022	GOMES, Adriana Bom Sucesso	Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG	Dissertação	UFMG
2022	ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da	Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre	Tese	UFPR
2022	OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	Dissertação	PUC
2022	SILVA, Keise Barbosa da	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	Dissertação	UFRPE
2022	SILVA, Ayodele Floriano	Personagens negras infantis: retalhos de histórias	Dissertação	UFSCar
2022	SOUZA, Fernanda Costa e	A literatura afro-brasileira para a infância: de mulheres para meninas	Dissertação	UFSC

2022	RUBIO, Jussara de Oliveira Rodrigues	Literatura infantil de temática étnico-racial na produção acadêmica do século XXI	Tese	USP
2023	RODRIGUES, Lillian Ferreira	Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico antirracista	Dissertação	UFV
2023	MELO, Amanda Guerra	Racismo religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo	Dissertação	PUC SP
2023	AMARAL, Elisa Amanda Santos do	bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma Educação Infantil antirracista	Dissertação	UFSCar
2023	FRANÇA, Raul Cabral,	Escola que faz escola: inovações emancipatórias em uma escola pública de Educação Infantil	Tese	UNICAMP
2023	CAETANO, Janaína Oliveira	Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil: elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares	Dissertação	UFF
2023	CHAVES, Rosa Silvia Lopes.	Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades	Tese	UNIFESP

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Após a apresentação do título das pesquisas, ano de publicação e universidade onde o estudo está vinculado, apresentaremos a seguir algumas reflexões, constatando as lacunas, aproximações e contribuições com nossa tese. Para facilitar a leitura e análise, organizamos as pesquisas por categorias temáticas e, assim, observamos que:

- 12 (doze) dos estudos discorreram sobre Currículos e Práticas pedagógicas antirracistas: Bonfim (2019), Braga (2019), Silva (2019), Rosa (2020), Ferreira (2020), Souza (2021), Andrade (2021), Costa (2021), Rocha (2022), Santos (2022), Amaral (2023), França (2023);
- 12 (doze) dos estudos foram realizadas sobre a Literatura Infantil: Torres (2019), Pereira (2019), Costa (2020), Carvalho (2020), Santos (2021), Barretos (2021), Oliveira (2022), Silva (2022), Souza (2022), Rubio (2022), Caetano (2023), Chaves (2023);

- 10 (dez) estudos foram realizados com o tema da formação e percepção docente em se trabalhar com a EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais): Fonseca (2019), Lima (2019), Garcia (2019), Rego (2019), Santana (2021), Ribeiro (2021), Miranda (2021), Doin (2021), Sousa (2021), Fonseca (2021), Gomes (2022);
- 07 (sete) abordaram a escuta ativa e as percepções das crianças com o trabalho da EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais): Souza (2019), Santos (2020), Pires (2020), Pereira (2020), Dominici (2021), Silva (2022), Silva (2022);
- 03 (três) das pesquisas abordaram a educação quilombola: Siqueira (2020), Costa (2019), Lima (2022);
- 01 (um) dos estudos abordou racismo e religião: Melo (2023);
- 01 (um) sobre os impactos do Covid 19: Padula (2021);
- 01 (um) pesquisou os brinquedos para se trabalhar EREER: Rodrigues (2023).

De acordo com a Tabela 2:

Tabela 2 – Levantamento por Categorias

Categoria	Título	Quantidade
1	Currículo e Práticas pedagógicas antirracista	12
2	Literatura Infantil	12
3	Formação e percepção docente, EREER	10
4	Escuta ativa e as Percepções dos bebês e crianças em se trabalhar a EREER	07
5	Educação quilombola	03
6	Brinquedos, EREER	01
7	Racismo e religião	01
8	Impactos Covid 19	01

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Vale ressaltar que as pesquisas analisadas foram realizadas predominantemente por mulheres – apenas 04 dos 48 estudos foram realizados por homens. Constatação feita também em duas pesquisas que analisaram os estudos realizados em EREER (Educação das Relações étnico-raciais): a primeira pesquisa, de Silva (et al.; 2018), intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*, ao analisar os estudos em EREER realizadas no Brasil entre 2003 e 2015, constatou que 88 % das dissertações e 80% das teses foram realizadas por

mulheres; a segunda, de Silva (2018), no artigo *Educação das Relações Étnico-Raciais em instituições escolares*, também conclui o aumento da produção desta temática com autoria e orientação prevalentemente feminina.

Embora as pesquisas de Silva (et al.; 2018), como também de Rosemberg (2012), constatem que os estudos desenvolvidos sobre a ERER têm aumentado historicamente, ainda assim são poucos, evidenciando, ao mesmo tempo, a marginalização da Educação Infantil ao mostrar que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais nessa etapa da educação são escassas. Rosemberg (2012) destaca, inclusive, uma discriminação etária quanto atendimento escolar: quanto menor a idade das crianças, menos são consideradas ou visibilizadas. Nessa direção, ainda de acordo com Rosemberg (2012), as pesquisas vêm demonstrando processos de exclusão, principalmente, de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental, uma vez que os estudos relacionados à Educação Infantil, como já mencionado, ainda são raros e recentes – e os poucos realizados, concentram-se na pré-escola.

São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos (Rosemberg, 2012), conclusão que vai ao encontro do levantamento que realizamos, que indicou a existência de apenas 03 estudos realizados com bebês (Santos, 2021; Andrade 2021, Dominici, 2021). Essas abordagens denotam que, mesmo diante de alguns avanços das pesquisas na área, ainda há inúmeros desafios para que realmente haja uma real ampliação e aprofundamento no campo.

Outras constatações são que os procedimentos metodológicos mais utilizados foram de caráter qualitativo; apenas Bonfim (2019) se utilizou de estudo qualiquantitativo. Destacamos também que os estudos se inspiraram em pesquisas etnográficas, entrevistas, relatos e questionários, além de diários de campo, observações e atividades pedagógicas, como brincadeiras e vivências em africanidades, também realizadas por Silva (2018). Verificamos que a metodologia de um dos estudos foi inspirada na fenomenologia (Braga, 2019), mostrando proximidade com a nossa tese.

Compreensões das pesquisas por categorias

Categoria 1 – Currículo e práticas pedagógicas antirracista.

Bonfim (2019), na dissertação *Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino e africanidades - Ilha Solteira/SP*, propôs um levantamento da visão de mundo existente a respeito de temas como preconceito e discriminação raciais, posição do negro na sociedade brasileira e a Legislação Educacional

envolvendo africanidades junto aos atores educacionais: professoras, especialistas, educadoras de creche e equipe gestora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), da rede pública municipal de Ilha Solteira. A pesquisa apresenta abordagem qualiquantitativa, de natureza aplicada, e concilia exploração, descrição e explicação, valendo-se para isso de referências bibliográficas, legislação educacional e fontes documentais. Com os dados, a autora constatou a urgência e a necessidade de se investir em formação continuada das gestoras e educadoras: muitas educadoras não conheciam a Lei 10639/03 e relataram não saber trabalhar com a EREB; além disso, 70,1% das entrevistadas afirmam já terem presenciado práticas racistas nas escolas.

Braga (2019), no estudo *Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil*, realizou experiências de performances dos corpos brincantes de crianças na Educação Infantil, estimuladas por elementos da cultura africana, através do universo das deusas e dos deuses orixás, com centralidade na nação Iorubá. Os processos de criação nesta pesquisa em Artes Cênicas, envolveram um grupo de crianças de 05 a 06 anos e contaram com a participação das duas professoras responsáveis pela turma, bem como de outras profissionais da referida instituição. Foram desenvolvidas observações, entrevistas com adultos, diálogos com as crianças e oficinas artísticas com mediação lúdica. A pesquisa foi inspirada na fenomenologia, sendo que os desenhos das crianças, as fotografias e os registros em vídeo enriqueceram as narrativas e proporcionaram uma maior aproximação com o fenômeno vivenciado. Segundo a autora, ocorreram trocas e aprendizados durante todo desenvolvimento das oficinas; as crianças expressaram curiosidade sobre as/os orixás a partir das intervenções; foram construídas e manifestadas pelas crianças expressões de reconhecimento, respeito, valorização, encantamento, afetuosidade, identificação e empoderamento.

Silva (2019), no estudo *Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas*, trouxe, como objetivo principal, as africanidades através da promoção, experimentação e vivências afro referenciadas. A discussão teórico-metodológica pautou-se em três abordagens: a) a Pretagogia, de Sandra Haidée Petit; b) a Pedagogia, de Allan da Rosa; c) a Pedagogia Griô, de Lilian Pacheco, todas as abordagens analisadas à luz da Antropologia do imaginário de Gilbert Durand. Como resultados preliminares, a autora constatou que no contato com as brincadeiras e canções africanas, desde a Educação Infantil até a formação de professores, há possibilidades de (re)educação para as relações étnico-raciais de modo gradual e numa perspectiva do encantamento e valorização da ancestralidade africana e sua contribuição para a formação de identidades e autoconceitos positivos em relação à negritude, bem como o

respeito à diversidade intercultural.

Rosa (2020), na pesquisa intitulada *A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016*, objetivou identificar a política de formação continuada, com o propósito de formar professoras/es para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais. O recorte temporal foi o período de 2013 a 2016 e foi utilizada, como ferramenta metodológica para essa pesquisa a análise qualitativa e a análise documental de legislações educacionais do município. Foram realizadas também 08 (oito) entrevistas semiestruturadas com os seguintes perfis profissionais: 02 (duas) chefes de departamentos e 06 (seis) coordenadoras/es de área/disciplina que desenvolvem a formação continuada no município. Baseada no estudo das fontes, documentos e nas entrevistas realizadas, a autora constatou que entre os anos de 2013 e 2016 aconteceram ações de formação continuada que se referem à educação para as relações étnico-raciais. Os dados coletados indicam que, mesmo sem uma política sistematizada de aplicação da legislação antirracista, a EREER não está ausente do currículo do município, seja a partir da organização curricular ou, ainda, pelas ações isoladas de algumas professoras e professores. Um dos limites da pesquisa foi não ter realizado entrevista com as/os professoras/es, já que isso daria um panorama maior da efetivação da política pública; outra limitação constatada foi a não formação específica das/os coordenadoras/es de área que realizavam a formação continuada no município.

Ferreira (2020), na pesquisa *Descolonizando as propostas curriculares na Educação Infantil: Uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero*, propôs por objetivo investigar as estratégias de construção e organização curricular na Educação Infantil, trazendo para o debate as relações étnico-raciais e de gênero. Para tanto, investiga os limites e os desafios da organização de propostas educativas baseados nas datas comemorativas, analisando as possibilidades de um planejamento educativo que desconstrua as desigualdades e represente a diversidade cultural brasileira. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir da análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores/as educacionais. A proposta metodológica utilizou a documentação pedagógica de uma Instituição de Educação Infantil, como meio de suportes fotográficos representativos, de fragmentos do cotidiano educativo, para auxiliar nas entrevistas. A pesquisa buscou trazer subsídios para a construção de diretrizes e indicadores curriculares descolonizadores, que contribuam para a valorização da diversidade, para a constituição da identidade de gênero e, enfim, para uma maior visibilidade para as relações étnico-raciais, respeitando as infâncias e a pluralidade cultural brasileira.

Souza (2021), no estudo *Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais*, realizado na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, procurou compreender e analisar como a Matriz dialoga com a política curricular nacional para a educação das relações étnico-raciais; além disso, também buscou mapear nos projetos pedagógicos das unidades educativas e nos planejamentos das professoras como tem sido apropriada e (re)significada a Matriz, com o objetivo de levantar elementos indicativos do atual estado de implantação nas unidades educativas da rede. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório de campo com aplicação de questionários e estudo documental. Os resultados da análise dos documentos nacionais indicam orientações gerais, com pouca atenção e definição dos conhecimentos, tempos e espaços curriculares à educação para as relações étnico-raciais. Nos documentos municipais para a Educação Infantil as temáticas relacionadas à diversidade e relações étnicas começam a ser incorporadas com maior expressividade a partir das Orientações Curriculares de 2012, culminando na publicação da Matriz ERER em 2016. Em uma amostra mais ampla, com questionário enviado a gestoras, percebeu-se que o trabalho com a Matriz ERER ainda é pouco expressivo nos Núcleos de Educação Infantil Municipal; percebeu-se que parte das equipes pedagógicas apresenta alguma dificuldade para desenvolver alternativas de ampliação da compreensão da comunidade educativa sobre essa questão, bem como para incluí-la de modo mais efetivo no currículo real. Nos Projetos Políticos Pedagógicos e Planejamentos analisados neste estudo, há indicativos de práticas antirracistas e discussões para inclusão da temática racial nas unidades de Educação Infantil.

Andrade (2021), na dissertação *Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR*, pretendeu analisar por meio de quais processos a branquitude se revela e se materializa nas relações educativo-pedagógicas, no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba-PR, com foco em uma turma de crianças entre 01 ano e 01 ano e 11 meses de idade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve dois momentos: o primeiro, de observação-participante junto às crianças e às professoras; e o segundo, devido ao isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19, no qual se realizaram rodas de conversa online com as professoras. Utilizaram-se, como instrumentos de pesquisa, o diários de campo, fotografias, vídeos e conversas.

Para a compreensão dos dados, Andrade (2021) optou pela metodologia da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos. Os dados revelaram que a branquitude normativa se materializa na organização dos espaços, na seleção de materiais e de brinquedos

da instituição e, sobretudo, nas interações entre adultos e crianças. Foi possível constatar o privilégio de ser criança branca nesse local, no tratamento mais afetivo dispensado a elas pelas professoras em situações do cotidiano, tais como atribuições de apelidos carinhosos, ressaltando a identidade branca e complacência em relação a comportamentos considerados transgressores para crianças não brancas. A pesquisa também identificou, entre as professoras, a prevalência de racialização apenas de crianças negras, o não reconhecimento de si como pessoas brancas e, ao mesmo tempo, a funcionalidade do “Pacto Narcísico”, para explicar as relações estruturadas pela branquitude normativa e o medo como componente relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais. E, por fim, um aspecto importante da pesquisa foi identificar que o conceito de branquitude era desconhecido pelas professoras, e que o processo da pesquisa provocou inquietações e o “despertar da racialidade” nessas profissionais, que se mostraram interessadas em aprender sobre o tema no sentido de qualificar sua prática profissional.

Costa (2021), no estudo qualitativo denominado *O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de Educação Infantil*, teve como campo de pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, cujo Projeto Político Pedagógico está baseado na pedagogia para as relações étnico-raciais e de gênero, sustentabilidade e combate ao consumismo. Teve como objetivo geral explicitar os indicadores que possibilitaram à escola ser reconhecida como espaço de referência para a promoção de uma pedagogia antirracista. Como objetivos específicos, procurou-se compreender como se deu a elaboração coletiva do PPP na escola pesquisada, bem como identificar as propostas do documento que foram postas em prática; identificar os fatores que propiciaram a continuidade das propostas elaboradas coletivamente; entender como se deu o acompanhamento das ações, bem como as relações interpessoais que fortaleceram o grupo na elaboração do trabalho coletivo; e constatar as ações propostas que reverberaram no autoconhecimento dos profissionais envolvidos.

A metodologia usada por Costa (2021) foi a análise e discussão do último documento redigido pela equipe escolar, bem como de entrevistas na modalidade reflexiva, com três educadoras que estavam em atuação na escola. Os resultados demonstraram como a escola se constituiu como referência e apontaram para os seguintes indicadores: a construção de relações interpessoais pautadas na igualdade e no respeito às diferenças; a intencionalidade do fazer pedagógico; a disponibilidade dos integrantes das escola para as mudanças propostas; a conscientização de que todas as profissionais da escola estão investidas na função de educadoras; e o PPP como um documento vivo, em constante reflexão, e não em um

documento elaborado como uma exigência administrativa.

Assim como o estudo realizado por Costa (2021), França (2023) na tese *Escola que faz escola: inovações emancipatórias em uma escola pública de Educação Infantil*, apresenta um estudo de caso sobre a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, da cidade de São Paulo (SP). A pesquisa em questão visou responder, a partir da experiência desta escola, como se constitui um projeto educativo inovador e emancipatório em uma escola pública. Para compor o estudo de caso, foram feitas um total de 16 visitas à escola entre 2019 e 2020, para observação, participação em reuniões e entrevistas. Foi reunido/produzido um total de 132 itens para análise, como documentos da escola, relatos escritos, fotos e transcrições de entrevistas e de mensagens pessoais. O tratamento e organização do material empírico utilizou a metodologia de codificação e o suporte do software ATLAS.ti 8. Sua análise pautou-se pela abordagem de pesquisa descrita como Paradigma Indiciário. O estudo de caso é apresentado em três partes: na primeira, uma narrativa de como é o projeto educativo da escola atualmente, destacando e descrevendo em detalhes os aspectos considerados inovadores. Na segunda, a fim de entender como esse projeto educativo se constituiu, uma análise dos principais processos que caracterizaram a sua história. Na terceira, traz quatro lições aprendidas com essa experiência, relacionadas à discussão sobre inovação educacional: materializar concepções avançadas é inovar; reforma e inovação podem ser interdependentes; para tudo mudar, algo precisa ser constante; e institucionalização é uma cultura compartilhada e documentada. Aponta, por fim, limites, contradições e potencialidades das análises sobre a inovação na escola pública apresentada pela pesquisa.

Santos (2021) na dissertação intitulada *O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar*, acompanhou oito bebês negros e negras que ingressaram em creches da rede pública no ano de 2019, tendo como principal objetivo a ação de compreender, no contexto das relações étnico-raciais, o que significa ingressar bebês negros e negras nos ambientes de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em cinco centros de Educação Infantil situados em quatro municípios, três no estado de São Paulo e um no estado da Bahia. Para realização da coleta de dados foram utilizadas entrevistas, questionários abertos e fechados, registros filmicos e fotográficos e a cartografia de bebês proposta por Tebet (2013). O estudo constatou que, além de acolher pessoas recém-chegadas ao espaço da creche, é necessário promover o acolhimento étnico-racial nesses espaços desde o primeiro contato com as famílias, para que as identidades raciais sejam preservadas e respeitadas dentro e fora do espaço doméstico. A chegada dos

bebês negros e negras no contexto da Educação Infantil permite insurgir novos modos de se relacionar com as diferenças existentes em uma sociedade plural e romper com estruturas de dominação. No entanto, para que isso aconteça, a pesquisadora descreveu que é necessário que toda a comunidade escolar tome ciência da presença do racismo estrutural e de seus efeitos nos espaços sociais.

Amaral (2023), no estudo denominado *bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma Educação Infantil antirracista*, aborda as contribuições da obra Trilogia do Ensino, de bell hooks, para a Educação Infantil na perspectiva antirracista. O objeto de pesquisa foi composto pelos livros “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), “Ensinando comunidade: uma pedagogia da Esperança” (2021) e “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2020). O estudo buscou responder se há contribuições da Trilogia do Ensino de bell hooks para a Educação Infantil na perspectiva antirracista. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, em que a autora realiza um levantamento bibliográfico e analisa a legislação que orienta a Educação Infantil no Brasil, por meio da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016). A análise da Trilogia do Ensino revela que os escritos de bell hooks apresentam contribuições relevantes para Educação Infantil na perspectiva antirracista: ao passo que o Eros carrega o significado da aceitação e consideração à subjetividade de cada estudante, o Amor, como evidencia bell hooks, sempre nos moverá para longe da dominação.

Após leitura dos estudos citados, compreendemos que a maioria foi realizada a partir de levantamentos bibliográficos; e ao discorrerem sobre currículo e práticas antirracistas, as metodologias mais utilizadas foram: entrevistas, diálogos com gestoras e docentes, sem considerar as vozes dos bebês, crianças e famílias. Apenas dois dos estudos abordaram a percepção das crianças (Santos, 2021; Andrade, 2021) e, destes dois, apenas um (Santos, 2021) considerou, por sua vez, a percepção das famílias em se trabalhar com a ERER.

Consideramos as apreensões das famílias e as vozes das crianças como fundamentais para a implementação e consolidação das práticas antirracistas nos ambientes escolares. Embora não podemos desconsiderar que, no período pandêmico da COVID-19 (2020-2021), devido ao isolamento social, as escolas ficaram fechadas e muitas/os pesquisadoras/es tiveram que adaptar o percurso metodológico, para assim dar continuidade aos estudos bibliográficos.

Categoria 2 – Literatura Infantil.

A pesquisa-ação intitulada *Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da*

literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió, de Torres (2019), objetivou compreender, por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares na Educação Infantil favorecem a construção do pertencimento étnico-racial de crianças negras. Os dados indicaram que as práticas educativas na instituição investigada não abarcavam satisfatoriamente a temática do pertencimento étnico das crianças, o que acarretava um silêncio estrondoso, colaborando para a manutenção de hierarquias sociais e das relações de poder pertinentes a estas. O desenvolvimento das ações, diante da metodologia escolhida, comprovou que as crianças de 04 e 05 anos compreendiam relações de hierarquia em posições sociais, e seus elementos de negociação diante da classificação étnica e racial apresentavam, na maioria, clareza em relação à classificação racial e seus fenótipos. Havia nítidos processos de resistência, entretanto, na maioria, as crianças negras não possuíam um arsenal de memória/história que estabelecesse uma relação de empoderamento mediante o conhecimento da história e culturas negras. As educadoras demonstraram fragilidade na formação anterior diante da temática investigada e comprovaram o reflexo da precarização docente no desenvolvimento da pesquisa. A literatura infantil, mesmo não sendo objeto da pesquisa, demonstrou-se forte aliada do fortalecimento de identidade étnica e racial positiva das crianças negras, e comprovou a potência transformadora de práticas curriculares descolonizadas, com referenciais positivos.

Pereira (2020) no estudo etnográfico *Amigas: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na Educação Infantil*, realizado com vinte três crianças de cinco anos de idade num Centro Municipal de Educação Infantil, buscou compreender como as crianças pequenas negras e brancas articulam as suas práticas de amizade interseccionadas por raça, gênero, classe e idade no espaço da pré-escola. A análise revelou que, as relações entre as crianças pequenas e pequenininhas e a percepção que elas têm sob suas identidades étnico-raciais e de gênero, se constituem no contato com as diferenças quando estão nos banheiros sem divisão por sexo, no parque, entre outros. Também foi identificado que, para construir e manter as suas amigadas, as crianças negras e brancas articulam a proteção, os interesses em comum, afeto, corpo, raça, gênero, classe e idade. As demonstrações de amizade têm uma intensidade variável conforme a presença adulta e a organização do trabalho educativo. Na convivência cotidiana, as crianças construía sentimentos com a realidade, transformavam os sentidos propostos a cada momento em que brincavam juntas, praticavam a amizade e dinamizavam culturas infantis.

Carvalho (2020), na dissertação *Princesas, guerreiras e revolucionárias:*

Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil, procurou observar como a literatura infantojuvenil brasileira contemporânea tem proposto lugares de protagonismo feminino, que rompem com estereótipos físicos e comportamentais comumente condicionados ao feminino. Seis obras literárias infantojuvenis de autoria feminina, publicadas no Brasil, foram escolhidas: *A pior princesa do mundo* (Anna Kemp, editora Paz e Terra), *Por que só as princesas se dão bem?* (Thalita Rebouças, editora Rocco), os dois volumes de *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (Elena Favilli e Francesca Cavallo, Vergara & Ribas editoras), *Meu crespo é de rainha* (bell hooks, editora Boitatá) e *Rainhas* (Ladjane Alves Souza, editora EDUFBA). Ao analisá-las, buscou-se fortalecer o debate acerca da importância da literatura infantojuvenil para a construção do imaginário, e de uma educação feminista e antirracista para a formação de uma consciência crítica desde a infância.

Costa (2020), no estudo de mestrado *Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea*, teve como objetivo analisar os protagonismos de meninas negras na literatura infantil, em um acervo de 10 obras literárias infantis contemporâneas. Os protagonismos encontrados foram analisados com base metodológica da análise cultural, o que implica observar e compreender a identidade cultural do indivíduo a partir de seus valores, princípios e história de vida. Foram identificadas três unidades de análise: “Cachinhos, crespinhos, birotos e coquinhos”: por que o cabelo é uma questão para as meninas negras?; “Cor de pele de quem?” O colorismo na literatura infantil; “Família não se separa nunca, só estica no tempo”: entre idealizações de família e maternidade e as estatísticas de abandono paterno. A autora percebeu que há um exercício de empoderamento e qualificação das meninas negras protagonistas nas obras literárias contemporâneas. Porém, é necessário desmistificar alguns *scripts* que se repetem no acervo pesquisado e que identificam um padrão de traços fenotípicos das protagonistas negras das histórias com relação à sua pertença racial. A autora verificou que o acervo escolhido carregava muitas qualidades de repertório, mas ainda é preciso que histórias de literatura infantil diversificadas sejam apresentadas às crianças desde pequenas, abordando diferentes temas, como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

A pesquisa bibliográfica de Santos (2021), *A protagonista da história: a literatura infantil negra*, teve por objetivo contribuir, sob os aportes da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais, para a educação das meninas negras brasileiras e para a formação das professoras de creche. A proposta apresentada busca apurar os livros de literatura presentes no edital do PNLD Literário 2018 – MEC (Programa

Nacional do Livro Didático Literário do Ministério da Educação), e verificar se o programa disponibiliza livros que contêm meninas negras como protagonistas. Dentre os 37 (trinta e sete) títulos disponibilizados para a escolha das professoras da Educação Infantil em Creche, a pesquisa encontrou apenas 3 (três) livros com negras protagonistas das histórias. Para a pesquisa, fica evidente que tal política pública invisibiliza o corpo da criança negra, especialmente das meninas negras, desvelando a necessidade de discussão e reformulação do PNLD Literário, para que seja concernente à diversidade cultural brasileira.

Barreto (2021), na dissertação qualitativa *Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história! Conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças*, objetivou compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil, de Feira de Santana/BA. Para atingir esse objetivo, a pesquisadora acompanhou as atividades, a rotina, os valores, interesses do grupo, assim como os processos de socialização das crianças. O estudo selecionou histórias infantis pretas com autoria de autores baianos negros que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros e/ou princípios de cosmovisão africana, e apresentou como as crianças percebem os processos de construção da identidade e de uma autoimagem positiva. Como estratégia de investigação, foi utilizado o aporte da etnografia para contemplar a pesquisa com crianças, adotando os referenciais teóricos e metodológicos da Pretagogia e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Embasada nas pesquisas antirracistas e decoloniais sobre/com crianças e infâncias, denominado pela autoria de Sociologia das Infâncias Brasileiras. Como resultado, a pesquisa apontou que as brincadeiras surgem como via de reprodução do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, reproduzindo assim hierarquias, valores, costumes e crenças, através do jogo de faz de conta com seus pares e, desta forma, se apropriando de elementos que podem interferir em suas construções identitárias. O estudo percebeu que as literaturas infantis pretas foram essenciais no diálogo com as crianças e mostraram-se potentes por suas inúmeras possibilidades de encontro e identificação.

Oliveira (2022), no estudo qualitativo *As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil*, teve como objetivo entender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na Educação Infantil. Realizou-se a pesquisa em duas etapas: entrevistas semiestruturadas individuais com 10 professoras e análise de 6 livros de literatura infantil sugeridos pelas participantes do estudo.

As docentes entrevistadas atuavam na Educação Infantil, das redes pública e privada de ensino, de municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro. As obras literárias foram escritas após a promulgação da Lei 1.0639/03, apresentando personagens femininas negras como protagonistas, abordando como tema central a identidade racial negra e contribuindo para o (re)conhecimento e a valorização racial da criança negra. Os dados foram coletados a partir de encontros virtuais, que aconteceram de maneira síncrona, em agosto de 2021. Adotou-se a estratégia metodológica de “bola de neve”. Os resultados apontaram que a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam e promovem a educação para as relações étnico-raciais e indicaram que são possíveis diálogos em sala de aula que promovam o letramento racial crítico, a partir do uso de livros de literatura infantil. As narrativas das educadoras evidenciaram que as obras literárias, ao tratarem de temáticas da história e culturas afrodescendentes e apresentarem personagens negras protagonistas e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade étnico-racial, contribuem para o (re)conhecimento racial das crianças negras, o seu processo de construção identitária e sua autoestima de maneira positiva.

Silva (2022), na dissertação *Personagens negras infantis: retalhos de histórias*, buscou analisar e interpretar as experiências das personagens infantis negras dos livros de literatura infantil contemporânea presentes no acervo do projeto Literatura Infantil Negra e a Primeira Infância. Como procedimento metodológico, partiu de uma pesquisa bibliográfica constituída de quatro formas de leituras: leitura exploratória e leitura seletiva do acervo, leitura analítica e leitura interpretativa dos livros selecionados. Na terceira e quarta leitura foram analisados e interpretados os seguintes livros: *Cheirinho de neném* (Santana, 2011), *Quero ser do meu tamanho* (Sátiro, 2011), *Alice vê* (Rosa, 2013), *O cabelo de Cora* (Câmara, 2013), *O mundo no black power de Tayó* (Oliveira, 2013), *Iori descobre o sol – O sol descobre Iori* (Faustino, 2015), *Amoras* (Emicida, 2018), *Bucala: a pequena princesa do quilombo de Cabula* (Nunes, 2019), *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* (Emicida, 2020) e *Meia Curta* (Félix, 2020). As experiências centrais das personagens infantis negras encontradas foram: medo de escuro, mudança de preferência, tornar-se irmã mais velha, percepção corporal, discriminação racial e negritude. Ao final, foi possível concluir que essas experiências apresentaram dois padrões. O primeiro envolve um conjunto de experiências que poderiam ser vivenciadas por personagens infantis de diferentes pertencimentos étnico-raciais, por exemplo, o medo do escuro. O segundo padrão se relaciona com as experiências ligadas ao racismo, que atinge diretamente as personagens infantis negras, e a negritude, como enfrentamento a essa forma de violência com a

valorização da estética e da cultura negra.

Souza (2022), no estudo *A literatura afro-brasileira para a infância: de mulheres para meninas*, vislumbra analisar livros escritos por mulheres negras com representação de personagens femininas negras, a partir de um mapeamento da literatura para a infância que enalteça o protagonismo autoral da mulher negra e de personagens representativas de meninas e mulheres também negras. O mapeamento trouxe à cena 78 (setenta e oito) títulos produzidos por 38 (trinta e oito) escritoras e 45 (quarenta e cinco) ilustradoras/es. Desse conjunto, a autora selecionou três livros para análise com base em três categorias a) Fenótipos, b) Famílias, c) Moradia. Além das categorias para escolha dos livros, utilizou-se três fios condutores que orientam a pesquisa: a) títulos que não tenham sido recorrentes em trabalhos acadêmicos; b) temáticas que dialogam, porém com narrativas diferentes; c) e títulos que abordam mais de uma categoria selecionada. Desse modo, os títulos selecionados são: *Os nove pentes da África* (de Cidinha da Silva); *Palmas e Vaias* (de Sonia Rosa) e *Entremeio sem babado* (de Patrícia Santana). No mapeamento e na análise das narrativas fica perceptível uma ampliação da literatura afro-brasileira, produzida por mulheres negras e com personagens meninas/mulheres. No entanto, é importante um avanço com mais reconhecimento dessas escritoras negras, ampliando o protagonismo de personagens negras. Para tanto, são fundamentais as políticas públicas de promoção da igualdade racial, a inserção dos títulos no espaço escolar e até os questionamentos de conteúdos e práticas pedagógicas – pois só assim poderemos constatar se existe a construção de uma educação antirracista.

Na tese *Literatura infantil de temática étnico-racial na produção acadêmica do século XXI*, Rubio (2022) investigou como a temática étnico-racial se apresenta no interior da literatura infantil brasileira, decorrente da obrigatoriedade legal instituída pela Lei nº 10.639/03 para o ensino de literatura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. O resultado do levantamento de dados realizado nas plataformas digitais CAPES, BDTD-IBICT e SciELO indicou, de maneira geral, um ascendente interesse acadêmico pelo tema da literatura infantil durante as primeiras duas décadas dos anos 2000. Contudo, a verificação título a título revelou que uma parte muito pequena dessa produção destacou a literatura infantil como foco central, indicando que essa temática ainda luta por reconhecimento na área acadêmica. Desse modo, o panorama obtido pelo levantamento de dados sobre a produção de literatura infantil de temática étnico-racial no mesmo período indicou situação semelhante, havendo crescente interesse pelo tema após a promulgação da Lei nº 10.639/03, em seus mais variados aspectos, mas foram poucas as pesquisas que indicaram em seus títulos o foco específico na literatura infantil africana / afro-brasileira /

negra. Esses resultados, juntamente com a constatação de que existem poucas disciplinas obrigatórias nos cursos de formação de professoras na área da Educação, que tratam da literatura infantil e da educação para as relações étnico-raciais, revelaram o lugar de subalternidade que ainda ocupam essas temáticas nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia. O estudo compreende que ambas as temáticas foram relegadas historicamente a um patamar de inferioridade pelo campo acadêmico e que hoje, uma menos que a outra, certamente coexistem com a luta por seu reconhecimento.

A dissertação *Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil: elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares*, escrita por Caetano (2023), teve por objetivo elaborar um livro de literatura infantil sobre a líder quilombola Dandara dos Palmares e um material complementar com estratégias de leitura e sugestões de atividades para os profissionais da Educação Infantil, tendo como base a perspectiva afrocentrada e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Como metodologia foram utilizadas: a) a pesquisa bibliográfica para fundamentar a elaboração do livro; b) a pesquisa documental; c) a análise comparativa do livro com outros de temática negra; d) e a validação de conteúdo através do uso de questionários para verificar a recepção dos materiais por um grupo de voluntárias/os, composto por docentes e coordenadoras/es pedagógicos de duas instituições educacionais, localizadas no estado do Rio de Janeiro. Analisando-se as respostas das/os participantes que avaliaram o material, as quais foram bastante positivas e adequaram-se aos critérios de validação estabelecidos, observou-se que o livro e o material complementar estão adequados para serem disponibilizados ao público infantil no sentido de contribuir para a diversidade cultural e racial no âmbito educacional.

Chaves (2023), na tese *Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades*, objetivou refletir sobre o processo de valorização e fortalecimento das identidades das meninas negras, a partir da literatura negra brasileira infantil contemporânea. Também buscou analisar as possibilidades de representação, identificando como as narrativas, mensagens e materialidades acerca das personagens meninas negras podem favorecer a visibilidade e a afirmação de suas identidades raciais e de gêneros. A pesquisa tem como base os resultados de investigações que revelam como as perversas experiências de discriminação racial, na pequena infância, estão entre os elementos centrais para a construção de um processo de reconhecimento identitário. Os procedimentos metodológicos delineiam-se por meio da realização de 05 (cinco) entrevistas com mulheres negras, profissionais que atuam na Educação Infantil – professoras e/ou gestoras – e 04 (quatro) escritoras negras de literatura infantil, buscando compreender as formas de representatividade de meninas negras e sua

relação com os processos de construção identitária nas infâncias. A pesquisa contou também com 01 (uma) entrevista realizada com a rapper MC Soffia, a fim de trazer a voz de uma jovem menina negra cuja produção artística cultural é destinada às meninas negras. Os resultados ajudaram a refletir sobre as possibilidades de autorrepresentação e a criação de espaços seguros para a infância. Apontaram para a transformação nas possibilidades do trabalho educativo com as literaturas infantis, para a construção de práticas emancipatórias que problematizam as formas de sub-representação e que reconheçam a diversidade racial na sua dimensão afirmativa e valorativa, como parte do direito à existência e da dignidade humana.

Ao analisarmos os estudos realizados na categoria literatura infantil, percebemos que em 07 (sete) estudos foram realizados levantamentos bibliográficos e, outra vez, percebemos a marginalização dada as vozes das crianças; apenas 03 (três) pesquisas foram realizadas com as crianças – as demais, apenas com as educadoras. Com os estudos a literatura demonstrouse forte aliada no fortalecimento da identidade étnica e racial positiva das crianças negras, e comprovou a potência transformadora de práticas curriculares descolonizadas com referenciais positivos.

Categoria 3 – Formação e percepção docente em se trabalhar com a ERER.

Fonseca (2019), na dissertação intitulada *Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista*, buscou compreender como as educadoras da Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG orientavam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais. O estudo analisou o perfil social e profissional das educadoras, a fundamentação teórica sobre as relações étnico-raciais que sustentavam suas práticas educativas e quais conhecimentos possuíam sobre a temática. O estudo verificou também a presença do tema nos documentos institucionais. A metodologia utilizada tinha um caráter qualitativo, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora constatou que, apesar da obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003, as ações com foco para as relações étnico-raciais são percebidas na prática apenas em eventos pontuais, o que configura que sua implementação não foi, de fato, efetivada. Deriva dessa situação a necessidade de promover a qualificação em esfera administrativa e pedagógica, no contexto das políticas públicas educacionais, para abrir espaço para a discussão da temática, evidenciando a importância e a complexidade que ela abarca no âmbito do espaço escolar da Educação Infantil.

Garcia (2019), na pesquisa *Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)*, analisou como a educação das relações étnico-raciais era compreendida pelas professoras da Educação Infantil das escolas municipais de Sorocaba (SP). A pesquisa teve metodologia qualitativa e base teórica nos Estudos da Infância no Brasil, articulada com pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais. As etapas metodológicas ocorreram por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas sobre a educação das relações étnico-raciais, enfocando as bases motivacionais, possibilidades e desafios na implementação de práticas de valorização à igualdade racial. Juntamente com a pesquisa bibliográfica e documental das metas previstas no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) e no Plano Municipal da Primeira Infância (2016 a 2026), foi feito um recorte do panorama da cidade, com o fim de traçar indicadores sobre como se articula a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, as dificuldades enfrentadas e as ações realizadas pelas professoras. A análise dos dados das professoras indicou que o aprofundamento para ações, formações e propostas coletivas são considerados dificuldades. Nesse contexto, as ações de promoção da igualdade racial ocorreram, em sua maioria, por iniciativa de professoras que buscam materiais externos e formação com recursos próprios.

Rego (2019), na dissertação *Relações étnico-raciais na Educação Infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes*, procurou compreender e analisar as repercussões da elaboração e implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas concepções e ações docentes desenvolvidas em Centros Municipais de Educação Infantil do município de Goiânia. A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa qualitativa de campo, realizada por meio de estudo de casos, analisando questionários respondidos por apoios técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e por grupos de professoras das instituições selecionadas, projetos de trabalho, relatórios mensais e PPP das instituições participantes, considerando o período entre 2015 e 2017. A pesquisa revelou que a implementação da EREER tem acontecido em maior ou menor profundidade, a depender do envolvimento do coletivo de profissionais em cada instituição; e também que há profissionais que possuem conhecimento teórico acerca do tema e outros que ainda não aprofundaram seus estudos sobre a educação das relações étnico-raciais. Enfatizou a necessidade de investimento do Estado em processos formativos sobre a temática nos cursos de formação inicial e continuada e em condições materiais específicas para o trabalho dessa natureza.

Santana (2021), na pesquisa qualitativa realizada no município de Santa Mercedes,

intitulado *Educação para as relações étnico-raciais: O que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista*, buscou identificar, nos discursos das professoras da Educação Infantil, de que maneira a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido desenvolvida em suas práticas. As técnicas para a coleta de dados deram-se por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPPs) da instituição e entrevistas semiestruturadas. As análises das entrevistas, realizadas com professoras que trabalhavam com as crianças entre quatro e cinco anos de idade (Pré I e Pré II), indicaram que as práticas em torno da temática vêm sendo estabelecidas por meio de contradições e avanços. As contradições ocorrem nas concepções das professoras que limitam suas práticas a atividades pontuais e sobre o entendimento do que vem a ser o compromisso com a igualdade racial. Já os avanços em seus discursos mostram que, nas práticas, mesmo que de forma sutil, são realizadas ações nas quais as docentes atuam em prol da valorização da criança negra, estabelecendo recortes de experiências que possibilitam o trabalho com a EREER. A pesquisa demonstrou a necessidade de um aprofundamento contínuo na formação continuada docente, sobretudo no campo teórico da Sociologia da Infância e nas relações étnico-raciais.

Ribeiro (2021), na dissertação *Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia*, analisou e refletiu sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER) e infância. Destacou-se como problema central da pesquisa: quais concepções os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, têm sobre as relações étnico-raciais e se estas concepções (ou ausência de concepção) mantêm conexão com o processo formativo no curso e/ou dependem exclusivamente das vivências constituídas em outros contextos de vida. Os objetivos específicos foram: discutir sobre o processo de consolidação histórico-social do debate sobre as questões raciais e as suas implicações legais e culturais; analisar e problematizar a formação de professores/as da Educação Infantil em nível superior nos cursos de Pedagogia; analisar e compreender o processo de apropriação dos conhecimentos sobre relações étnico-raciais na infância; e analisar a proposta do curso de Pedagogia da FE/UFG, destacando as possibilidades de formação para a assunção de debates e conceitos da EREER. A investigação embasou-se no método materialista histórico-dialético (Marx, 2003; 2017; Barbosa, 1997; 2006). Foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando compreender os estudos e as pesquisas acerca das relações étnico-raciais, com foco na infância e na formação inicial docente e nos cursos de Pedagogia. A investigação contou também com a etapa empírica da pesquisa, na qual se construiu um questionário proposto aos educandos do curso de

Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG). Posteriormente, fizeram-se entrevistas semiestruturadas, com o intuito de se compreender as concepções de ERER, na qual se basearam suas práticas pedagógicas. A autora discorre que as/os discentes possuem distintas concepções sobre relações étnico-raciais e racismo, muitas vezes pautadas em suas vivências cotidianas. Outro apontamento é que as/os discentes do curso de Pedagogia evidenciaram uma categoria importante, o silenciamento, que ocorre em momentos que não se fala nem bem e nem mal, ou quando se apontam tais problemáticas, aborda-se de forma superficial e sem o desejo de transformação.

Miranda (2021), na pesquisa *Educação das relações étnico-raciais e infância: Semiformação e a atuação dos professores*, apresentou como objetivo investigar o impacto das práticas do estudo de “História e Cultura Afro-Brasileira” no cotidiano escolar, analisando as implicações da inclusão no âmbito da Educação Infantil, no que se refere à formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais. A análise teórica que fundamenta a pesquisa se dá pelo conceito de semiformação (*Halbbildung*), compreendido enquanto parte da reprodução da vida sob o monopólio da “cultura de massas” e da razão instrumental, como também pelos referenciais da “Cultura e História Africana e Afro-brasileira”, que trouxe outras possibilidades de análise. Metodologicamente, a pesquisa tem sua estrutura documental e analítica sobre as relações étnicas e raciais. Como resultados, compreende-se, a partir de Jürgen Habermas e sua “ética da discussão” (na qual as questões morais são objeto de debates), que uma norma ética só é válida quando for objeto de um livre diálogo. A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas auxilia no autoconhecimento e aceitação da identidade de jovens e crianças negras, além de contribuir para a igualdade étnico-racial desde a infância.

Doin (2021), na pesquisa *O corpo (des)conhecido na docência da Educação Infantil: narrativas docentes*, buscou compreender como as professoras e professor entrevistados tratavam as implicações da corporalidade em suas práticas na Educação Infantil e como isso se dava no cotidiano da atuação docente nos espaços de creches e pré-escolas. A pesquisa se classificou como qualitativa, com a abordagem (auto)biográfica, utilizando como dispositivo a narrativa oral. Foram entrevistadas/os para esse trabalho 05 (cinco) docentes do estado de São Paulo: 03 (três) mulheres cisgênero, 01 (uma) mulher transgênero e 01 (um) homem cisgênero. A riqueza do conteúdo dessas entrevistas mostrou dados importantes da relação dos “corpos” docentes com sua vida, formação e atuação profissional.

Sousa (2021), no estudo *Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil*,

teve como proposta trazer a reflexão sobre a autoidentificação étnico-racial de professoras negras e as possíveis relações entre essa identificação e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares que atuam, sendo estas, turmas de Educação Infantil no município de Itaboraí/RJ. A pesquisa é de cunho qualitativo e, nesse sentido, contou com 06 (seis) professoras negras que aceitaram o convite para participar dos encontros, que ocorreram entre os meses de janeiro e março de 2020. Os caminhos metodológicos percorridos envolveram: a produção do memorial de formação, na qual as vivências pessoais da autora dialogaram com questões raciais que atravessam nossa sociedade; um levantamento e estudo bibliográfico envolvendo a história das lutas e as conquistas das pessoas negras em nosso país; uma breve contextualização da história do município de Itaboraí, lembrando seu passado escravagista; uma abordagem sobre o atendimento à Educação Infantil e a formação continuada para os/as docentes deste segmento; e a realização de rodas de conversa com professoras negras, utilizando a própria conversa como metodologia nos encontros, e a formação como aporte teórico-metodológico da pesquisa, buscando um diálogo franco e aberto sobre as vivências e práticas dessas professoras a fim de narrarem os processos de vida e formação. Os diálogos com as professoras negras possibilitaram reconhecer o entrelaçamento entre os processos de autoidentificação étnico-racial e práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com uma educação antirracista que apesar de não ocorrerem muitas vezes de forma intencional, estão presentes nas práticas dessas professoras a partir de suas experiências de racismo e preconceito, enquanto mulheres professoras negras.

Fonseca (2021), na pesquisa *Ancestralidade afro-brasileira na educação infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista*, discutiu algumas vivências de divulgação da cultura africana, afro-brasileira e indígena para pensar a EREER na Educação em Ciências, bem como, o relato de experiência sociopoética ocorrida com profissionais de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) de Florianópolis/SC, que apresenta um percurso de mulheres negras na liderança. Para compor os resultados a pesquisa buscou responder como as vivências afro-brasileiras da Educação Infantil poderiam favorecer a intencionalidade antirracista na Educação em Ciências. A partir de um quadro teórico de infância oxumística e exumística, foi elencado categorias de análises: a) a eugenia de todo dia, que revive o conceito biológico de raça na educação; b) corpos humanos livres: o afeto como método educativo; c) o método da visão e a contra-hegemonia; d) histórias, representações e cores: um estudo representativo na Educação em Ciências.

Com os resultados constatou o aumento de personagens negros/as, brincadeiras e histórias de origem africana, afro-brasileira e indígenas no contexto educativo aproxima o

currículo formal e vivido do contexto social das crianças do NEIM. Essas vivências podem favorecer o antirracismo na Educação em Ciências, quando conhecemos mais sobre quem produz e como se produz o conhecimento hegemônico, buscando em nossas falas docentes a versão da história que não foi contada, que podem romper o perfil de neutralidade acadêmica e interseccionar as pessoas cientistas, suas perguntas e métodos. Verificou-se que o grupo do NEIM trabalha de diversas maneiras e apresenta um currículo imagético escurecido. As mídias de divulgação afrodiáspóricas, como vídeos de contação de histórias, livros literários e informativos do núcleo são potenciais materiais para a Educação em Ciências. Por fim, também se observou que a trajetória de mulheres negras na liderança do NEIM foi de influência positiva para os currículos da instituição.

Na dissertação *Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG*, Gomes (2022) buscou identificar e compreender as estratégias metodológicas utilizadas pelo Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Buscou-se entender a expressiva adesão de professoras da Educação Infantil em formações promovidas pelo Núcleo de Estudos da Regional Leste, além de fortalecer e ampliar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais em formato de gestão compartilhada, como estratégia de formação continuada de professoras/es. Os sujeitos da pesquisa foram professoras da Educação Infantil, participantes do Núcleo entre os anos de 2017 e 2020. A pesquisa foi de natureza qualitativa, contemplando três fases: a primeira, de cunho exploratório; a segunda, de imersão em campo com aplicação de questionários, entrevistas, conversas informais e análise documental; a última fase, tratou-se da escrita da dissertação e do recurso educativo. Dentre os resultados, destacou-se os conhecimentos e os saberes que emergem das práticas formativas vivenciadas. Neste processo, as africanidades brasileiras foram colocadas em evidência e orientaram as estratégias de formação. Os dados coletados apontaram compreensões, expectativas e demandas das docentes em relação ao trabalho das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Dentre as estratégias que mais foram significativas para as professoras pesquisadas, destacam-se: os relatos de vida e das práticas pedagógicas das participantes; as rodas de conversa; o repertório das artes de matriz afro-brasileira, o trabalho com a literatura e a vivências de campo. O trabalho coletivo e colaborativo, como princípios de organização das formações docentes estruturadas em rede, também fez parte dos resultados encontrados.

Os estudos analisados na categoria compreendem a falta de formação inicial e continuada como o maior desafio a ser enfrentado para implementação da Lei 10639/03, além

de trazer o trabalho em eventos e datas pontuais como uma necessidade decolonial e quebra de paradigmas emergencial. A falta de recursos e materiais também foram abordados como entraves para a efetivação de práticas antirracistas.

Categoria 4 – Escuta ativa e as Percepções dos bebês e crianças em se trabalhar a ERER.

Souza (2019), na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico *A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar*, investigou como estão ocorrendo as relações étnico-raciais na escola e na família de um grupo de crianças da Educação Infantil. Foi realizada uma observação participativa numa turma de Educação Infantil, com crianças de 05 a 06 anos, no qual a professora já realizava um trabalho relativo à Lei 10.639/03. Posteriormente, foi aplicado um questionário aos responsáveis das crianças e, a partir das respostas, foram selecionados/as 04 (quatro) responsáveis para uma entrevista sobre a temática. Nas entrevistas, apesar de suas particularidades, notou-se que todos/as mostraram a importância de a escola trabalhar com um novo olhar, privilegiando a sua dimensão cultural, realizando práticas simbólicas e valorizando as diferenças. Observou-se, nesta pesquisa, a necessidade urgente do trabalho das relações étnico-raciais ser iniciado desde a primeira infância e se prolongar por outros espaços além do escolar e o familiar.

Santos (2020), no estudo *Corpo e cabelo negro: (re)significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte*, buscou compreender como as crianças de 03 e 04 anos (re)significam o corpo e o cabelo negro nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte/MG. Por conseguinte, analisou como se estabeleceu entre as crianças a estética, os cabelos e os corpos negros como definidoras ou não de seus percursos identitários. A pesquisa almejou mapear as interações estabelecidas pelas crianças na instituição escolar, procurando identificar as suas significações sobre o corpo e o cabelo negros a partir de 03 (três) eixos de interações: criança/criança, criança/adultos/as e criança/artefatos culturais. A pesquisa ainda analisou como as crianças (brancas e negras) se relacionam quanto ao pertencimento racial. A abordagem foi qualitativa, desenvolvendo um estudo com as crianças a partir das observações, conversas informais, registro em diários de campo, filmagens, fotografias e análise documental. A autora utilizou como documentos as pastas individuais das crianças, as fichas de matrículas e as fichas de anamnese. A pesquisa foi realizada em uma turma de 20 (vinte) crianças regularmente matriculadas; destas, 17 (dezesete) famílias autorizaram a participação

das crianças e 16 (dezesesseis) crianças participaram da pesquisa até o final. A pesquisa foi realizada em 05 (cinco) fases, sendo a primeira dedicada à exploração e escolha do campo a ser investigado. A aproximação com o campo de pesquisa foi a fase seguinte, período destinado à conversa com os profissionais da escola e professoras, para a apresentação da pesquisa às famílias e para o início da pesquisa empírica. Na terceira fase, aconteceu a coleta dos dados empíricos. A categorização e análise dos dados produzidos no campo e parte da escrita da dissertação compuseram a quarta fase da pesquisa. A quinta fase compreendeu a escrita da dissertação. A pesquisa nos permitiu perceber que, pelas experiências proporcionadas nas interações, as crianças construíam novas significações sobre o seu pertencimento racial e (re)significaram aqueles que possuíam. Juntamente com a autora, concluímos com essa pesquisa que, pelo toque nos cabelos, crianças brancas e negras percebiam suas diferenças e, pela cultura de pares, interpretavam as pistas, que somadas às interações com os adultos e com os artefatos, contribuíram para a construção de novos saberes. Dentre os principais resultados estão também os dados fornecidos pelos documentos da Instituição, que levou o autor a compreender o contexto familiar e as significações que as crianças estavam construindo sobre si e que, em alguns casos, constatar quais significações não condiziam com as informações fornecidas pelos pais, mães e responsáveis.

A pesquisa de Pires (2020), *Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si*, versa sobre o que as crianças negras dizem a respeito dos seus pertencimentos étnico-raciais, objetivando contribuir com a elaboração de conhecimentos e sentidos construídos ao estudar as infâncias negras contemporâneas, e assim fortalecer sua defesa. Aprender com meninas negras e meninos negros, inseridos no Núcleo de Educação Infantil Municipal da Rede de Ensino de Florianópolis/SC, na pré-escola, bem como observar e registrar suas diversificadas formas de expressão e comunicação durante suas interações e brincadeiras, reforça a relevância e a necessidade da revisão e atualização de estudos e conhecimentos que passam a ser elaborados não mais sobre, mas com as crianças negras – visando entender a constituição identitária e de pertencimento das crianças negras. Com subsídio metodológico da etnografia, sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, a pesquisa utilizou um estudo interpretativo, o qual levou em conta os dados coletados em diários de campo acerca de expressões verbais e não verbais das crianças negras, tais como: imagens dos desenhos elaborados durante as brincadeiras e/ou interações, narrativas e o compilado das análises dos documentos disponíveis na Unidade Educativa e do Projeto Político Pedagógico. Como resultado do estudo, a autora apresentou que os dizeres das crianças negras sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, expressavam saberes identitários de matriz

africana. A expectativa é que a investigação contribua para expandir os estudos sobre os direitos das crianças negras e, no que reverbera o conjunto de ações, também ajude na formação inicial e continuada dos/as professores/as e no respaldo de instrumentos jurídico-normativos no aprimoramento de propostas pedagógicas para a infância, em prol de mudanças significativas para a sociedade.

Pereira (2019), na dissertação *A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!”*, teve como proposição a análise de como crianças pequenas, com idade entre 03 e 04 anos, experienciaram processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Por meio de pesquisa-ação, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais/PR (CMEI), entre os anos de 2017 e 2018. A entrevista com a professora regente, a observação-participante e a escuta das crianças envolvidas no processo de pesquisa mostraram que: o acervo da unidade escolar nem sempre priorizava pela qualidade literária, sendo que os livros de temática da cultura africana e afro-brasileira eram quase que inexistentes; as crianças não tinham contato com a diversidade étnico-racial nos materiais que tinham acesso; elas se relacionavam positivamente com as histórias, inferindo sobre as mesmas e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa; houve diferença de apreensão entre meninos e meninas; as crianças reconheceram as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário étnico-racial para designá-las; as crianças negras se identificaram positivamente com a personagem do livro; algumas crianças negras apresentaram uma identidade étnico-racial positiva e que se mostraram felizes em se reconhecerem como negras. Além disso, as crianças desenharam a metodologia em parceria com a pesquisadora.

Os resultados encontrados com o estudo mostraram a importância das crianças terem acesso a obras como personagens negras protagonistas. Assim, juntamente com a autora, concluímos que essa pesquisa contribui para a construção e valorização de uma identidade negra positiva para todas as crianças, na qual o acesso a essa literatura propicia às crianças negras a sensação de pertencimento, aceitação e valorização, uma vez que elas se veem representadas nas histórias; além de propiciar às crianças não-negras a possibilidade de interagirem com a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças.

O estudo *Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades*, de Dominici (2021), foi desenvolvido a partir de questões sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês, a fim de fazer uma análise contrastiva, que é uma das propostas de

orientação teórico-metodológica da pesquisa. De acordo com a autora, escolhe-se dois bebês como casos expressivos, de acordo com os seguintes critérios: (I) necessidade de romper com os paradigmas que não consideram o desenvolvimento dos bebês por gênero, aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e familiares; (II) consideração dos diferentes usos da linguagem pelos bebês, seja ela falada, escrita, do desenho, dos gestos, das expressões faciais, dos olhares, do choro, do abraço, dos afetos; (III) e, por fim, a produção de discurso/linguagem em uso a partir das relações desses bebês com os demais bebês, professoras e pesquisadoras, tendo como foco as seguintes questões: Com quem? Onde? Quando? Por quê? Sob quais condições?

A autora defende que, para se compreender a constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, foi necessário percebê-los em sua totalidade. A compreensão holística dessa totalidade é um passo para compreender que o ser humano não é a soma de suas partes, mas o encontro delas em uma unidade dialética, que pressupõe *afeto, cognição social situada, culturas, linguagens em uso* (ACCL), constituindo um ser social que se individualiza nesse encontro. Sendo assim, a tese defende que o processo de constituição das subjetividades de Valéria, Henrique e dos bebês é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção. Sobre a Ser irmã mais nova, estabelecer relações em sua família e suas professoras, elaborar estratégias para ter atenção do adulto, ser comunicativa, manifestar interesse pelos momentos de alimentação, vivenciar eventos de letramentos na escola e em casa e se interessar pela comunicação escrita, gestual e falada, são marcas do processo de constituição da subjetividade de Valéria. Ser filho único, ser incentivado a ajudar nas tarefas de casa, ter com seus familiares momentos de leitura de estórias, brincadeiras, ter preferências alimentares, ter uma prática cultural para o momento do sono são marcas da constituição da subjetividade de Henrique. Tais marcas, que os diferenciam, se encontraram no espaço coletivo da EMEI Tupi e se entrelaçaram, possibilitando a Valéria e Henrique, bem como aos outros bebês, se reconhecerem como pessoas diferentes umas das outras e potencializarem aquilo que os afetava, aproximando-os e distanciando-os no processo coletivo de individualização.

Silva (2022), na dissertação *Nem mulata, nem doméstica: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada pelo projeto A Cor da Cultura*, buscou compreender como as professoras de uma escola da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói/RJ se apropriam e utilizam as representações das meninas e mulheres negras dos programas do projeto *A Cor da Cultura*, destinado ao ensino e à valorização da História e da Cultura negras no cotidiano escolar e no combate ao racismo em uma perspectiva

interseccional. Foi realizado um levantamento do material produzido pelo projeto, levando em consideração os seus dois componentes orientadores (a produção audiovisual e a formação de professoras), além de uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de Niterói, através de entrevistas em profundidade com as professoras que nela atuam com o segmento infantil. Ao final, a autora analisou, com base nos conceitos discutidos nesta pesquisa, os dados colhidos junto às entrevistadas sobre como o Projeto *A Cor da Cultura* foi aplicado e desenvolvido na rede de ensino.

A pesquisa de Silva (2022), intitulada *Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras*, almejou investigar junto a protagonistas do processo educativo na Educação Infantil (crianças e professoras) como a Educação para as Relações Étnico-raciais contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, considerando as perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada. Como objetivos específicos, foi proposto: (1) Analisar situações de socialização no contexto escolar, nas quais as crianças expressam noções e designações sobre o corpo negro e o cabelo crespo; (2) Identificar que atribuições as crianças dão às representações do corpo negro e do cabelo crespo; (3) Compreender como a formação inicial das professoras da Educação Infantil contribui para que a Lei nº 10.639/03 seja implementada em suas práticas pedagógicas; (4) Identificar as experiências e narrativas das professoras sobre corpo negro e cabelo crespo, a partir dos encontros/oficinas de formação pedagógica, numa perspectiva decolonial e afrocentrada.

O trabalho se delinea como uma pesquisa qualitativa, que seguiu dois caminhos metodológicos: o estudo de caso com as crianças do Grupo 4 do CMEI da Rede Municipal do Recife/PE; e a pesquisa-intervenção com professoras da Educação Infantil a partir do grupo focal *online*. As considerações e resultados desta pesquisa revelaram uma escola que tem (re)produzido práticas racistas e discriminatórias ao reafirmar cotidianamente o lugar subalternizado da/o negra/o na sociedade, com discursos que vão desde o conteúdo escolar até as práticas de cuidado direcionadas aos corpos que atendem à norma eurocêntrica. O que a investigação buscou evidenciar foi justamente a urgência de políticas públicas na Educação Infantil, voltadas para a diversidade étnico-racial, que reconheçam e dialoguem com as lutas históricas da população negra, bem como para o investimento na formação de professoras/es numa perspectiva de uma educação antirracista.

Categoria 5 - Educação quilombola.

Siqueira (2020), no estudo denominado *Currículos quilombossenzalas: uma*

proposta afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil, desenvolvido em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Niterói/RJ, após treze anos de produção junto à comunidade escolar de um projeto que procurou ressignificar a cultura afro-brasileira. Para isso, a autora utilizou-se de diálogos, realizados em rodas de conversa, nos quais um grupo de professoras pôde considerar a complexidade que envolve pensar o currículo com as crianças pobres e negras. Os elementos contidos nesta dissertação trouxeram a possibilidade de perceber a existência de currículos quilombossenzalas como uma metáfora que não estava prevista, mas que foi se apresentando durante o percurso, nas falas das professoras, à medida que vida e formação se entrelaçaram às propostas cotidianas, ao se pensar as possibilidades de trabalho com a Lei 10.639/2003.

A tese de Costa (2019), intitulada *Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais*, objetivou analisar as representações sociais de professoras, gestoras e equipe pedagógica de Educação Infantil sobre o racismo e suas manifestações na escola e como se dá o seu enfrentamento. O pressuposto assumido na tese é o de que a discriminação racial se manifesta na Educação Infantil, inclusive em uma escola quilombola, localizada na comunidade de Paratibe, em João Pessoa/PB. A pesquisa buscou responder as seguintes questões: como se apresentam as representações sociais de professoras(es), gestoras, equipe pedagógica sobre a discriminação étnico-racial e o racismo e de que forma se incorporam aos discursos e práticas educativas desses profissionais nesta escola? Como as professoras, gestoras e equipe pedagógica tratam cotidianamente a questão do preconceito, racismo e discriminação étnico-racial na Educação Infantil? Como se dá a mediação dessas profissionais na Educação Infantil em discussão e/ou conflitos étnico-raciais? As análises revelaram que os profissionais da instituição enfrentam dificuldades na condução de um trabalho que dê maior visibilidade às crianças negras e as trate com igualdade de direitos como são tratadas as crianças brancas, em que a invisibilidade da criança negra se apresenta como um impeditivo para a superação da discriminação racial sofrida por muitas delas. Segundo o estudo, apesar de todo o avanço na legislação brasileira ainda é preciso percorrer um longo caminho para que se tenha um sistema educacional mais justo e igualitário que ensejem ações pedagógicas antirracistas que contribuam para a vivência plena de cidadania das crianças negras.

Lima (2021), na dissertação *Memórias e saberes de Caiana dos crioulos na formação de professoras: modos e formas de aprender na educação escolar quilombola*, investigou como os saberes das/os idosas/os da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, mediatizados pela memória, contribuem com a formação das professoras de Alagoa

Grande/PB; e como a memória e os saberes da tradição local desenvolvem práticas educacionais que possibilitam a aprendizagem no contexto da Educação Escolar Quilombola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, em interface com a pesquisa bibliográfica, com abordagem da história oral, através da entrevista temática e da técnica da observação participante. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Firmo Santino da Silva, em Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande/PB. Os sujeitos foram 05 (cinco) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, do turno da manhã, e 05 (cinco) idosas/os moradores da respectiva comunidade. Com base nos estudos realizados, a autora concluiu que as memórias das pessoas idosas do quilombo são educativas, porque são saberes que possibilitam formar docentes para uma prática educacional, capazes de dialogar com os conhecimentos escolares e com os saberes da comunidade. Durante todo o trajeto, as discussões ascenderam para a realização de oficinas pedagógicas temáticas, que resultaram na elaboração de um produto educacional, um Caderno Pedagógico, que teve como objetivo contribuir com a educação escolar na comunidade, através de ações pedagógicas desenvolvidas com docentes.

As análises evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, diante dos conflitos enfrentados pela criança negra, estão ancoradas em aspectos: raciais, sociais e culturais. Revelaram, também, que os profissionais da instituição enfrentam dificuldades na condução de um trabalho que dê maior visibilidade às crianças negras e que as trate com igualdade de direitos, como assim são tratadas as crianças brancas. Constatou-se que essa invisibilidade da criança negra se apresenta como um impeditivo para a superação da discriminação racial sofrida por muitas delas. Os resultados apontam para o paradoxo de que, apesar de todo o avanço na legislação brasileira, ainda é preciso percorrer um longo caminho para que se tenha um sistema educacional mais justo e igualitário, que adeque ações pedagógicas antirracistas que contribuam para a vivência plena de cidadania das crianças negras.

Categoria 6 – Brinquedos para se trabalhar ERER.

Rodrigues (2019), na dissertação *Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá/MT: implicações para o estudo das relações raciais*, buscou analisar a presença/ausência de bonecas negras no espaço da brinquedoteca dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá/MT (CMEIs), partindo do pressuposto de que o brincar tem papel importante no desenvolvimento e no processo de socialização das crianças. Do ponto de vista metodológico, o estudo foi referenciado na

abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória explicativa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário, registros fotográficos, observações e caderno de campo. Os dados foram organizados observando-se os seguintes aspectos: estrutura dos CMEIs, brinquedoteca, espaços do brincar, presença/ausência de bonecas negras nas brinquedotecas de 05 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá/MT. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os CMEIs de Cuiabá não apresentam quantitativamente o brinquedo boneca de forma satisfatória; quanto à representatividade das crianças atendidas, o que denota que a presença de bonecas negras no contexto da Educação Infantil, em Cuiabá, ainda é um assunto a ser discutido.

Categoria 7 – Racismo e religião.

Mello (2023), na dissertação qualitativa *Racismo religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo/SP*, buscou investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso. A pesquisa utilizou como fontes livros, artigos científicos, teses, documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, periódicos virtuais e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras de quatro escolas localizadas na Diretoria Regional do Ipiranga, do município de São Paulo. O estudo constatou que o racismo religioso é um dos desafios para a implementação da Lei 10.639/03; e quando há trabalhos com intencionalidade pedagógica visando dirimir os equívocos do imaginário social relacionados às religiões de matriz africana, há efetivamente a construção de uma escola democrática e equânime, em que todas se sentem pertencentes e valorizadas.

Categoria 8 – Impactos COVID-19.

Padula (2021), no estudo *Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19*, analisou como a pandemia de COVID-19 afetou a Educação Infantil, considerando as diferenças de raça, gênero, classe e idade. O trabalho de campo foi conduzido em uma pré-escola pública em São José dos Campos, interior de São Paulo, entre março de 2020 e abril de 2021. Os procedimentos metodológicos durante a semana presencial incluíram: observação participante e registros em diários de campo. Durante o trabalho de campo remoto, os procedimentos foram modificados e incluíram entrevistas fechadas e semiestruturadas, fotografias e análise de documentos. Durante o desenvolvimento do estudo remoto, foi

possível constatar: que parte das propostas remotas enviadas às crianças não contemplavam a especificidade da Educação Infantil, desconsiderando os tempos, espaços e materiais próprios para que ela ocorra; que a obrigatoriedade e a grande quantidade de propostas remotas sobrecarregaram as mulheres nas atividades de cuidado; que as propostas enviadas, muitas vezes, desconsideraram as desigualdades entre as crianças; que o foco da rede de ensino foi o de conter perdas e manter os direitos de aprendizagem; que os currículos e as propostas pedagógicas apresentaram apenas fragmentos da discussão sobre as relações étnico-raciais e de gênero, indicando a invisibilidade da temática nas práticas educativas; que o retorno presencial sem vacina não respondeu às especificidades da etapa, pois colocou em risco a vida de crianças e das professoras, estabelecendo uma lógica higienista na Educação Infantil. Durante o trabalho de campo presencial, alguns episódios indicaram: como gênero, raça e idade atravessam as culturas infantis na pré-escola, criando privilégios, mas também resistências, na forma como as crianças vivenciam as diferenças. A pesquisa recorre à Pedagogia da Infância e à etnografia como ferramentas teórico-metodológicas; e à perspectiva interseccional no âmbito do Pensamento Feminista Negro como ferramenta de análise para pensar as diferenças em inter-relação.

Apreendemos com as pesquisas analisadas que a implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil requer o trabalho participativo e formativo de todos os atores educacionais, tornando-se necessário, assim, o envolvimento das crianças, escola (todas as servidoras e funcionários), docentes, famílias em todas as práticas e ações realizadas, como também o próprio diálogo da comunidade escolar com pessoas do movimento negro, que se faz emergente e necessário.

Iniciaremos as reflexões sobre as referências que deram sustentação e orientação à nossa investigação no capítulo abaixo.

CAPÍTULO 1 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA INVESTIGAÇÃO

Após a apresentação dos questionamentos e motivações que me levaram a realizar esta pesquisa e de ter trazido a revisão da literatura, abordo nesta seção as referências teóricas que fundamentaram esta investigação. Iniciamos as reflexões deste capítulo com as compreensões sobre processos educativos em práticas sociais adotadas neste estudo; em seguida, apresentamos as autoras e autores com quem propomos diálogo – devido à simetria de concepções e ideias; e, por fim, descrevemos sobre a proposta de romper com práticas racistas, tradicionais que não respeitam a autonomia e a participação de nossas crianças nas vivências realizadas nas escolas das infâncias.

Destacamos que, a partir deste capítulo, será utilizada a primeira pessoa do plural, pois aprendemos que o ato de pesquisar é realizado a várias mãos e trocas, entre várias pessoas.

1.1 Apreensões sobre Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE)

Ao iniciarmos os estudos na linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos, buscamos, assim como outras tantas investigações que foram e estão sendo desenvolvidas, refletir sobre como as pessoas se educam em diferentes práticas sociais, a partir de perspectivas de pessoas marginalizadas pela sociedade, invisibilizadas historicamente. Realizamos nossa investigação com crianças de 5 a 6 anos.

Concebemos as práticas sociais como construções sociais, constituintes de nossa humanização, práticas educativas que se edificam nas relações que estabelecemos com outras pessoas ou grupos, num contexto histórico, econômico e cultural que podem ocorrer em diferentes espaços e vivências, com objetivos bem definidos. As experiências vividas são interconectadas com o que aprendemos em outras situações (Oliveira *et al.*, 2014). As práticas sociais, ainda de acordo com Oliveira *et al.* (2014), são desenvolvidas com o propósito de:

- repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida;
- suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidades;

- buscar o reconhecimento dessas necessidades pela sociedade;
- controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla;
- propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las;
- garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis;
- corrigir distorções e injustiças sociais;
- buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade;
- pensar, refletir, discutir e executar ações (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33-34).

Recorremos a Cavalleiro (2000) para enriquecer a reflexão sobre as práticas sociais e o propósito de compartilhar conhecimentos, valores e tradições, uma vez que para a autora, em sua investigação, o processo de socialização se inicia com nosso nascimento e percorre por toda a vida. Ao nascer, a criança é integrada em uma sociedade, interioriza um mundo já posto e que lhe é apresentado com uma configuração já definida, com bases políticas e sociais construídas anteriormente à sua existência. São nas interações e nas relações com familiares e pessoas próximas, nas práticas sociais vivenciadas por elas, que a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores, hábitos, tradições a respeito da sociedade e do seu grupo social.

Ainda de acordo com Cavalleiro (2020), a socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas e sentidas, e com seu crescimento ocorre a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida, a família e, posteriormente, a escola serão os mediadores responsáveis por apresentar novas experiências e novas práticas, onde ela atribuirá significados ao mundo social. Cada criança possui as suas singularidades e, assim, como produtora ativa e não mera receptora de culturas, construirá suas atitudes e comportamentos sociais. As experiências escolares ampliam e intensificam a socialização e práticas sociais das crianças, a partir da quais ela estabelecerá novas relações e novos modos de leituras do mundo, fora de sua família, com outras crianças e adultos. Com a ampliação das relações, amplia-se o contato com a diversidade étnico-racial e as divergências culturais – que, de acordo com a autora, a despreocupação, o silenciamento das questões étnico-raciais, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores.

Segundo Cavalleiro (2020, p. 18), “nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice e versa”. Divergências que, para um dos lados (família ou escola), podem ser consideradas práticas normais, mas, para o outro, podem ser compreendidas como práticas impróprias e inoportunas.

Oliveira *et al.* (2014), assim como Cavalleiro (2020), também nos lembram sobre a necessidade das discussões a respeito das questões raciais, pois, através das práticas sociais, os indivíduos podem tanto disseminar conhecimentos, crenças, hábitos, tradições e valores que visam à autonomia, humanização e conscientização do eu-no-mundo, como também disseminar e manter preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade, que desumanizam.

Oliveira *et al.* (2014, p. 33) abordam que as práticas sociais “tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes”. Nesse sentido, as/ os autores/as nos fazem refletir sobre a herança histórica da prática social do tráfico negreiro e da escravidão, que ocorreu nas Américas; e de onde, por um lado, conseguimos compreender o desenraizamento de culturas e crenças, pelo qual os negros e negras africanos, ao serem trazidos forçosamente, tiveram que aprender, dolorosamente, novos modos de ser e viver, mas que, por outro lado, neste contexto social, ocorreram resistências, lutas e enraizamento, alguns povos escravizados conseguiram manter suas culturas e crenças vivas.

Com Oliveira *et al.* (2014, p. 35), compreendemos que em todas as práticas sociais há processos educativos; portanto, todas as práticas – e aqui falamos de práticas humanas – são educativas e podem se constituir em ações de grupos ou comunidades que visam “a transformação de realidades que se identificam como injustas, discriminatórias e opressivas”. Podem ser usadas para corrigir e/ou combater práticas desumanizantes.

A Prática Social escolhida para a realização desta pesquisa, desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, com crianças de 05 a 06 anos, foi a interação e as brincadeiras pautadas *na* e *para* a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2010), documento que orienta o trabalho e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, traz as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, no qual a brincadeira é compreendida como atividade principal e inerente à infância. É a partir das interações (entre os pares, crianças e adultos/os, crianças e espaços, materiais) que a criança se forma e se compreende como indivíduo singular, mas também, como integrante de um coletivo.

As brincadeiras e as interações pautados *na* e *para* a educação das relações étnico-raciais são apreendidas e significadas neste estudo como: viver experiências juntas e juntos, estabelecendo relações de confiança, diálogo e respeito às diferenças, ambiente pelo qual ninguém é mais sábio que ninguém e onde podemos aprender, ensinar e trocar saberes que marcam nossa essência. Ou seja, almejamos possibilitar brincadeiras e interações no ambiente escolar, na qual as crianças possam se educar no contato entre si, com as/os adultos/os que as cercam e com os diferentes espaços e objetos que manuseiam.

O brincar, segundo Elvira Souza Lima (1992), neurocientista brasileira, é uma atividade humana, que envolve o indivíduo e sua cultura. É através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo. Noutras palavras, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural. A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros em suas relações recíprocas; para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objetos em seu contexto – isto é, o uso cultural dos objetos, linguagem e fenômeno que ocorrem a sua volta.

Ao discorrer sobre os jogos de faz de conta, Lima (1992) aborda que as crianças podem assumir diferentes papéis, dependendo das experiências pelas quais ela passa, que enriquecem seu repertório e nutrem seu imaginário. Partindo desta concepção, podemos então dizer que se as crianças vivenciam práticas racistas e discriminatórias nas práticas sociais que estabelecem, elas poderão produzir e reproduzir igualmente essas práticas. Porém, se vivenciam práticas sociais que respeitam e valorizam as diferenças das pessoas com quem convivem, então também é evidente que poderão crescer valorizando-se e respeitando as outras pessoas, ou seja, atribuindo um novo significado às práticas sociais, o que expressa seu caráter ativo e participativo na trajetória de seu próprio desenvolvimento.

É através das Práticas Sociais que são desencadeados os Processos Educativos. Segundo Oliveira *et al.* (2014), os processos educativos são inerentes e decorrentes de práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares, são as aprendizagens que ocorrem entre as pessoas mais e menos experientes, nas relações que elas estabelecem. Essas aprendizagens se interconectam: “o aprendido em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 38).

Os processos educativos, na pesquisa, referem-se às aprendizagens que ocorreram com a própria prática da Educação das Relações Étnico-Raciais, nas interações e brincadeiras vivenciadas e pautadas, intencionalmente, nas pedagogias antirracistas, com as crianças colaboradoras do estudo, no ambiente escolar.

Os processos educativos, desvelados nas vivências que respeitem e valorizem o pertencimento étnico-racial e as identidades das crianças negras e não negras, poderão servir de apoio e referência para novas aprendizagens, como também serem assim assimilados, incorporados e transmitidos nas diferentes relações que as crianças estabelecerem em todos os espaços que frequentam. Vivenciando práticas pedagógicas planejadas *na* e *para* a Educação das Relações Étnico-Raciais, as crianças poderão exercer a cidadania, ser

dialógicas, ativas, participativas, conscientes de seus direitos; poderão, enfim, modificar valores e posturas que lhes foram impostos socialmente.

Em consonância com as ideias apresentadas, compartilhamos alguns dos processos educativos desencadeados em práticas sociais pautadas na educação das relações étnico-raciais, desenvolvidos no ambiente escolar com crianças e adolescentes, e amplamente estudados em nossa linha de pesquisa (PSPE).

Algarve (2005), na dissertação *Cultura negra na sala de aula: um cantinho de africanidades pode elevar a autoestima das crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?*, realizada com crianças do 4º ano do ensino fundamental, no município de São Carlos/ SP, observou que, ao iniciar seu estudo, existia a presença de práticas preconceituosas e discriminatórias: as crianças se rotulavam, colocando apelidos pejorativos umas nas outras, não se respeitavam e agrediam-se verbalmente. No decorrer do estudo, a autora verificou processos educativos nos quais as crianças foram adquirindo uma conscientização sobre as práticas racistas e discriminatórias que desenvolviam: deixaram de ofender umas as outras e as relações estabelecidas no ambiente escolar melhoraram. Todas as crianças se sentiram valorizadas e respeitadas. As crianças negras tiveram seu pertencimento étnico-racial fortalecido e valorizado e as não negras reconheceram e valorizaram a história e a cultura africana. Com o cantinho de africanidades (espaço material criado com a participação ativa das crianças, com a exposição permanente de objetos que mostravam a cultura e a história do povo negro e a realização de vivências em africanidades desenvolvidas durante o ano letivo), “a discriminação deixou de ser assunto do discriminado para ser assunto de todos” (Algarve, 2005, p. 140).

Em harmonia com Algarve, Denzin (2018), em seu estudo de doutoramento realizado com crianças e adolescentes, com idade entre 06 e 12 anos, intitulado *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades*, buscou identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais, em parceria dos projetos sociais *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer* (da Universidade Federal de São Carlos) e *Mais Que Futebol* (da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos).

A partir da investigação realizada, Denzin (2018) observou que a realização de uma intervenção com Africanidades possibilitou processos educativos referentes a espaços de diálogo e problematizações que contribuíram para conhecer e reconhecer outras formas de ser e estar no mundo, praticando o respeito às diferenças na convivência em grupo. Segundo a

autora, em situações que abordaram as percepções relacionadas aos próprios/as participantes, a outrem e à diversidade, o estudo reconhece as práticas educativas como espaço privilegiado para que este diálogo aconteça; e ressalta a perspectiva africana de Educação, como “processo educativo de tornar-se pessoa em meio a uma comunidade” (Denzin, 2018, p. 169).

Silva (2020), na tese *Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais*, realizada com crianças de seis a sete anos, em uma escola do município de São Carlos (SP), teve como objetivo compreender como ocorrem os processos educativos decorrentes de uma intervenção de jongo. Aborda que os processos educativos vivenciados com as crianças e com a professora se fundamentaram na partilha, no afeto, na colaboração e no reconhecimento das potencialidades do jongo como pedagogia antirracista. Deste modo, estes processos educativos se mostraram como caminhos metodológicos potentes para a implementação da Lei 10.639/03.

Algarve (2005), Denzin (2018), Silva (2020) e demais estudos realizados que se comprometem com as práticas antirracistas, assim como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), nos fazem refletir sobre a relevância de trabalhar nas escolas e demais instituições as questões étnico-raciais, e também como essas práticas sociais podem contribuir nas aprendizagens, processos educativos que fortalecem a construção das identidades positivas, no pertencimento étnico-racial das crianças e na luta do combate ao racismo e às discriminações.

1.2 Autoras e autores com quem dialogamos

Nesta seção apresentamos algumas considerações sobre os referenciais teóricos que deram base e sustentação para esta pesquisa qualitativa.

Compreendemos, como Silva (2013), que as referências teóricas trazem elucidações, posicionamentos, princípios ideológicos e científicos que apoiam e direcionam os escritos e reflexões e ajudam a pesquisadora e o pesquisador em suas investigações. São as autoras e autores com que dialogamos e recebemos orientação que nos servem de ponto de partida para a construção de novas significações. Ainda com Silva (2013, p. 76-77), sabemos que as referências teóricas “dão sustento ao desejo de fazer do ato de pesquisar oportunidade e instrumento de luta por igualdade entre todos os cidadãos, de combate a discriminações e racismo”.

Com Silvio Sánchez Gamboa (2012), pesquisador brasileiro, entendemos que o posicionamento, as compreensões do pesquisador ao desenvolver um estudo não são neutros; e, pelo fato de estar inserido em um determinado contexto social, ele “[...] deve ter

consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas” (Gamboa, 2012, p. 23).

Partindo destes dizeres, assumimos um compromisso político, social de descolonizar e Sulear as reflexões e diálogos realizados nesta tese, assim como proposto pelas Epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2010), pela Pedagogia e Filosofia da Libertação (Freire, 1987, 1992; Fiori, 1987; Dussel, 1977, 2015) e pelos aportes teóricos advindos da Educação das relações étnico-raciais, com autoras e autores intelectuais negros, cuja a trajetória acadêmica inspiram e que, pela luta política social, reverenciamos e respeitamos, como: Petronilha Silva (1987, 2011, 2013, 2018), Nilma Gomes (2011, 2012), Cavalleiro (2000), Djamila Ribeiro (2019), Kilomba (2019), Silvio Luiz Almeida (2021).

Para as discussões sobre a Educação Infantil, convidamos autores e autoras que defendem as Pedagogias Participativas e buscam romper com as práticas tradicionais de educação, entre elas e eles: Freire (1987), Zilma Ramos de Oliveira (2005), Moysés Kuhlmann Junior (1998), Rosemberg (2005), Julia Oliveira-Formosinho (2013, 2019).

1.3 Sulear e Descolonizar

Descolonizar, neste estudo, é compreendido como ressignificar, romper e transcender as ideias e valores que nos foram impostos pela colonização e colonialidade, conscientizando-nos das relações de dominação e opressão que vivenciamos, para assim lutarmos e implementarmos ações por mudanças e transformações.

Ernani Fiori (1987), filósofo brasileiro, explicita que, em sociedades como a nossa, cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia vigente e hegemônica é a pedagogia das classes dominantes, através da qual são passados os seus valores, crenças e ideais.

Edgardo Lander (2005), Anibal Quijano (2002; 2010), Walter Mignolo (2005), Enrique Dussel (2015), entre outros pesquisadores latino-americanos, ajudam-nos a refletir sobre a colonialidade e a dominação das consciências e corpos, que ocorreram com a colonização territorial em nossa sociedade. Seus estudos revelam que, além do legado de desigualdade, injustiça sociais, relações de dependência e opressão dos colonizadores sobre os colonizados, existe um legado epistemológico do eurocentrismo, que nos impede de compreender a realidade a partir do mundo em que vivemos e das epistemes que nos são próprias.

Segundo Anibal Quijano (2002), sociólogo peruano, o conceito de colonialidade é usado para acreditarmos na imparcialidade de crenças, não considerar os modos de pensar e produzir que não sejam europeus, de não pensarmos na reprodução da relação colonial e imperial, ocorre assim um esquecimento da colonialidade e implicações sociais; o autor discorre que só a descolonização do ser e do saber levará a uma mudança.

Grada Kilomba (2019), escritora que reside em Berlim, mas possui raízes em São Tomé e Príncipe e Angola, discorre em seus escritos sobre a necessidade da “desobediência epistêmica”. Ressalta que sem a desobediência não há contraposição à colonialidade e às relações de desigualdades e discriminações. Em sua obra, a autora pondera que o conhecimento é colonizado e nos faz refletir sobre quais os conhecimentos são tidos como válidos e aceitos no meio acadêmico. Afirma que “descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento é uma tarefa não só enorme, mas urgente” (Kilomba, 2019, p. 53)

Segundo a autora, o centro acadêmico, a universidade, não é imparcial, é um espaço que tem cor, é branco, e nega a voz aos/às negros/as: “[...] a academia não é um espaço neutro nem mero espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e saber, é também espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51). E complementa que “logo, o que encontramos na academia não é uma verdade científica objetiva, mas sim resultado de relações desiguais de poder de «raça»” (Kilomba, 2019, p. 53). Assim a epistemologia, os conhecimentos, os discursos dos sujeitos não negros continuam no centro do poder, sendo considerados normas universais, mantendo assim a violência, interesses e posicionamentos hierárquicos, discriminatórios e preconceituosos. Nesta perspectiva, compreendemos que muitos saberes científicos, que nos foram interiorizados e que acreditamos ser europeus, são oriundos de África, muitas vezes história contada na perspectiva do colonizador, que invisibiliza as origens dos saberes.

Reflexões que almejam a descolonização dos saberes, como as realizadas por Kilomba (2019), já vêm sendo realizadas por intelectuais negras no Brasil, como as propostas por Lélia Gonzalez (1984), pensadora e feminista negra, que em seus escritos evidencia as experiências de mulheres negras na América Latina e no Caribe e faz críticas à hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Afirma que quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, perante o qual o modelo valorizado, válido e universal de ciência é o branco e o patriarcal, que inviabiliza e inferioriza outras experiências de conhecimentos. Gonzalez (1984), em seus estudos, promove reflexões sobre a ausência de mulheres negras e indígenas no feminismo hegemônico e critica essa insistência das intelectuais e ativistas em somente reproduzirem um feminismo europeu, sem dar a devida

importância sobre a realidade das mulheres em países colonizados. A autora também aborda como a linguagem dominante, da norma culta, pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui e marginaliza sujeitos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A autora nomeou como “pretuguês” a valorização da linguagem falada pelos povos negros africanos, escravizados no Brasil. Segundo a autora:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do L nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (Gonzalez, 1984, p. 238.)

Lélia Gonzalez faz denúncias às epistemologias dominantes e seu uso como mecanismo de exclusão e desumanização das pessoas.

Dialogando com Gonzalez (1984), Kilomba (2019), Quijano (2002) e demais autores e autoras citadas que buscam romper com a colonialidade dos saberes, Elisa Nascimento (1996) revela, em um estudo realizado, as vastas e complexas contribuições das diversas nações africanas, ao longo da história, para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade. Mas esses saberes e conhecimentos foram silenciadas e, em alguns casos, apropriados, roubados pelos europeus e apresentados para todos e todas como próprios. Exemplos clássicos são observados na origem da escrita da humanidade, saberes na medicina, agricultura, astronomia, matemática, geometria, engenharia, conhecimento naval. A autora discorre que, desde 2.600 a.C., os antigos egípcios já elaboravam navios de grande porte, utilizavam remo e vela e já conheciam as rotas marítimas, bem antes dos europeus, além de possuírem um calendário no qual já realizavam a contagem dos dias (Nascimento, 1996).

Partindo destas reflexões, nos deparamos com a crueldade da colonização e da colonialidade, processo pelo qual os colonizadores se apropriaram dos saberes e conhecimentos dos colonizados, impondo ideias de que eram e são inferiores, inviabilizando saberes e tirando-lhes a humanidade.

Por conta dessas questões levantadas neste estudo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais (Brasil, 2014) propõem, no item *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*, que o ensino da Cultura Africana deverá abranger:

as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2014, p. 18-19).

Ou seja, observamos a proposição de ações e práticas antirracistas que visam a descolonização, contra distorções e equívocos de culturas negadas e invisibilizadas historicamente.

Outro compromisso assumido nesta pesquisa diz respeito ao conceito de Sulear. Conceito usado por Márcio D’Oliveira Campos (1999), físico brasileiro, e por Freire (1992) ideia que vem contestar a expressão “nortear”, usada para designar a orientação ou o modelo padrão de que os saberes e conhecimentos dos países do hemisfério norte dão aos demais países do sul, ideologicamente apresentado como únicos e verdadeiros, e historicamente usado para reforçar os juízos de valor de superioridade / inferioridade, centro / periferia. Tal perspectiva é, inclusive, representada geograficamente, na qual o hemisfério Norte é apresentado acima do Sul, influenciando diretamente nossas percepções, interpretações, a orientação espacial, a elaboração do globo terrestre, os mapas e materiais didáticos apresentados nas escolas.

Campos (1999) nos atenta que o pesquisador uruguaio Joaquín Torres García, em 1943, desenhou o mapa da América “de cabeça para baixo”, mostrando o mundo de outra perspectiva, a partir do Sul – Uma metáfora pictórica que já criticamente, por meio da arte, anunciava e refletia acerca do *sulear*, de olhar desde outra perspectiva, a partir de referências próprias.

Sonia Stella Araujo-Oliveira (2014), em seu artigo *Exterioridade – o outro como critério*, traz o debate das projeções cartográficas de nossos continentes, reflexões realizadas nos estudos de Eduardo Galeano, nos quais, afirma a autora, os mapas mundi que utilizamos como padrões situam propositalmente a Europa no meio do mundo e promove uma imagem distorcida, desvirtuando assim os tamanhos e formas das massas continentais, em que os hemisférios localizados no norte parecem ser maiores que os do sul, reforçando a superioridade dos mesmos. Segundo a autora, “o uso dos mapas na vertical cria a ideia do norte geográfico estar acima do sul geográfico, reforçando ideias de superioridade e inferioridade” (Araujo-Oliveira, 2014, p. 49).

Outro assunto trazido por Araujo-Oliveira (2014, p. 52) é sobre a linguagem

machista colonial, na qual o termo homem “é usado como sinônimo do gênero humano, ou professores, ou camponeses, não inclui as pessoas de gênero feminino”, o que avigora a invisibilidade e desqualificação das mulheres como sujeitos históricos.

Adotar o conceito Sulear, nesta pesquisa, demonstra nossa intencionalidade, a nossa colocação política de dar abertura a diferentes saberes, sem desqualificar, depreciar ou julgar um como sendo superior ao outro, mas procurar um diálogo entre diferentes concepções. Sulear propõe que tenhamos como referência nossas identidades, nossa realidade e contexto, no processo educacional e de leitura do mundo.

Freire (2002) discorre que, enquanto centro do poder, o Norte se habituou a fornecer orientações no campo científico ao Sul, compreensões geradas a partir da Europa e, posteriormente, da região do Atlântico Norte, regiões que se mantiveram no poder com a colonialidade.

Ao Sulear e descolonizar não inviabilizamos o diálogo com os saberes e conhecimentos europeus, mas buscamos o diálogo com autores e autoras de diferentes matrizes, que buscam relações horizontais, simétricas, mais humanizantes e dialógicas. Nessa mesma direção, no presente estudo, almejamos práticas dialógicas e antirracistas que respeitam as diferenças e buscam romper com práticas sociais discriminatórias, que marginalizam e invisibilizam a história e cultura afro-brasileira e africana.

Procuramos, assim como os estudos que já vêm sendo realizados pela Linha e Grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) – à qual esse trabalho faz parte –, produzir conhecimentos a partir da perspectiva histórica da América Latina, destacando nossas experiências, valores, culturas, nosso modo de ser e estar no mundo, que historicamente nos foi negado. Buscamos um diálogo intercultural entre culturas invisibilizadas, marginalizadas historicamente, assim como alvitado por Dussel (2015), ao propor a transmodernidade, e por Santos (2009), ao discorrer sobre a ecologia dos saberes.

Dussel (2015), ao apoiar a transmodernidade como possibilidade de mudança social, faz críticas ao sistema capitalista e à modernidade, descrevendo-os como um mito, um modelo ultrapassado que explora os ditos recursos naturais, depreda a natureza, subalterniza as práticas e subjetividades dos povos dominados e desumaniza as pessoas. O autor discorre que muitas culturas, classificadas pelos europeus como periféricas, foram colonizadas, excluídas, desprezadas, deixadas na exterioridade, no projeto de Modernidade eurocentrada. Mas ressalta que, mesmo com as relações de poder assimétricas, as culturas e as subjetividades dos povos colonizados não foram eliminadas.

Dussel (2015) aborda que o desafio que se coloca é o de estabelecer um diálogo

transmoderno e simétrico entre essas culturas (tratadas como exterioridades da Modernidade), num diálogo intercontinental, Sul-Sul: entre os pensadores da África, Ásia e América-latina, onde começaram as reflexões sobre as culturas da humanidade. Tais reflexões Dussel denomina como projeto de libertação cultural, que deveria partir da cultura popular – conhecimentos desprezados pelos dominadores, vistos como folclóricos e inferiores.

A transmodernidade é apresentada por Dussel (2015) como sendo um novo modo de viver, em que teremos que repensar os valores e modos de ser e nos relacionar no mundo. O autor cita a filosofia indígena da América Latina como transcendental, cujas bases estabelecem-se na afirmação de uma natureza distinta e mais equilibrada, ecológica, que difere daquela como a modernidade a trata, como um recurso explorável e destrutível.

Assim como Dussel (2015), Boaventura de Sousa Santos, pesquisador português, também faz críticas ao modelo social capitalista. Santos (2010), por sua vez, afirma que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis” (Santos, 2009, p. 71). Tais distinções foram estabelecidas quando foram feitas divisões cartográficas na era colonial, cujas demarcações permanecem ainda hoje, tendo em vista que essas linhas radicais dividem a realidade social em dois lados distintos: “este” lado da linha, que diz respeito ao mundo ocidental, mais especificamente à Europa, e o “outro” lado da linha, o Sul geográfico e metafórico, composto por países subdesenvolvidos.

Santos (2009) diz que o outro lado da linha, o Sul, sofreu um grande apagamento, e que sua invisibilidade é o que alimenta a existência do lado da linha composto pelos países do norte. Para o autor, o pensamento moderno ocidental ainda opera mediante linhas abissais, que separam o mundo humano do mundo subumano, em nome de princípios e práticas hegemônicas, tal como ocorria na era colonial. Com isso, o autor explicita que os conhecimentos dos países do norte estabelecem os critérios do que é aceito como verdadeiro e falso, de verdades científicas e não-científicas, concebidos como os conhecimentos relevantes e comensuráveis da ciência. Enquanto do outro lado da linha, no Sul, os conhecimentos e saberes são inferiorizados.

A premissa da diversidade está na essência da teoria desenvolvida por Santos (2009), que concebe um pensamento pós-abissal como um saber ecológico, uma ecologia dos saberes, basicamente uma contra-epistemologia, que, além do conhecimento científico, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento. Esse novo saber, seria pautado na experiência social do Sul global, ou seja, do outro lado da linha, que prevê “um aprender com o Sul usando os saberes, uma epistemologia do Sul” (Santos, 2009, p. 85). A ecologia dos

saberes confronta a monocultura da ciência moderna; no entanto, o autor acredita na copresença dessas duas perspectivas epistemológicas, uma vez que “o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é condição *sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele” (Santos, 2009, p. 85).

Não podemos deixar de dizer que o posicionamento político e social adotado no estudo se conecta com o compromisso de construir conhecimento com rigor científico e com o compromisso ético de contribuir com as mudanças sociais e relações mais respeitadas e humanizantes.

1.4 Considerações sobre as Pedagogias Participativas

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013; 2019), em seus estudos envolvendo as pedagogias participativas e infâncias, abordam que existe dois modos essenciais de fazer pedagogia, o modo de transmissão (educação tradicional) e o da participação (educação participativa). Esses dois modos de fazer pedagogia trazem divergências de concepções, de educação e de seus processos educativos, seguindo, cada qual, trajetórias opostos quando falamos em valores, princípios, metodologias, objetivos, currículos e modos de ser e estar no mundo.

Segundo o autor e autora, “a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia de participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagens” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013, p. 9). A autora e autor abordam que existe um contraste de ideias, em que precisamos observar os objetivos e atividades propostas, a imagem adotada de criança e professor/a, os espaços criados, o tempo de aprendizagens vivenciadas e registradas, o envolvimento com as famílias e a preocupação com a diversidade e inclusão (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013).

Em seus estudos, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) fazem uma comparação entre as pedagogias transmissivas e participativas e discorre que: a pedagogia transmissiva define informações essenciais e imutáveis, cuja a doação de conhecimentos faz depender a sobrevivência de uma cultura e seus sujeitos. O/a professor/a é visto como mero transmissor/a e os objetivos são baseados na transferência desse patrimônio, com o objetivo de escolarizar, compensar e acelerar as aprendizagens. A criança é vista como uma tábua rasa, que precisa memorizar os conteúdos e reproduzi-los. Nesta visão o/a professor/a é quem doa o conhecimento, notavelmente fragmentado e que não tem significação para as crianças; a

concepção de escola é isolada e fechada para o diálogo com as famílias e comunidade local. A avaliação é centrada em resultados e compara o desempenho individual com o médio.

Essa pedagogia desconsidera as complexidades, as diversidades dos processos educativos; as atividades e ações são engessadas, inflexíveis, não respeita os ritmos; as diferenças e individualidades das crianças no ambiente escolar são invisibilizadas, concepção em que todos e todas são iguais e precisam se adaptar às rotinas e práticas escolares impostas; não existe, assim, uma educação inclusiva que respeita as diferenças.

Já as pedagogias participativas, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), produzem uma ruptura e uma desconstrução com a pedagogia tradicional, promovendo uma nova concepção ou visão do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças nas experiências e a construção de aprendizagens na própria vivência experienciada. A imagem da criança é de sujeito ativo, competente e colaborador do processo de aprendizagem. O/a professor/a desenvolve o papel de “organizar o ambiente e escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013, p.13).

Nessa visão a escola é vista como ecológica e contextualizada, aberta ao envolvimento com os familiares e comunidade local; o conhecimento é holístico e integrado. A avaliação centra-se tanto em processos, quanto em resultados individuais e do grupo; existem reflexões sobre as aquisições e realizações. Existem relações horizontais, respeitadas, democráticas e inclusivas entre todos os envolvidos no processo (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019).

Reflexões realizadas anteriormente, também por Freire (1987), abordam a educação como um ato cultural e político, que pode ser tanto transmissiva, bancária, legitimadora da opressão – usada para reforçar as desigualdades entre os homens e as mulheres, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, desumanizando os sujeitos –, como também pode ser emancipadora-libertadora – nos quais os sujeitos são ativos, participativos de todas as ações, transformando pessoas e mundos em algo melhor, humanizados, contribuindo na reversão dos efeitos negativos de séculos de preconceitos e discriminações, que marcaram nossa sociedade contra povos indígenas, africanos, comunidades empobrecidas, mulheres, homossexuais etc.

Freire (1987) compreende a educação tradicional como uma educação bancária, na qual o/a educador/a deposita os conhecimentos nos/as educandos/as, cabendo a estes/as apenas receber os depósitos (saberes), memorizar, arquivar e repetir sem entender o

significado do que está sendo transmitido. Na concepção bancária, os/as educandos/as não são chamados/as a conhecer e dialogar, mas apenas memorizam mecanicamente o que recebem pronto do outro ser. Assim, de forma vertical e sem dialogicidade, esse modelo educa para a passividade, para a acriticidade e, por isso, é oposto à educação que pretende educar para a autonomia e para a participação. Freire (1987, p. 33) relata que:

Na visão bancária da Educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Na educação bancária e tradicional, as pessoas são preparadas para serem dependentes de outras. O/a educador/a ocupa o papel central do processo que, além de doar saberes, é o sujeito que pensa, que educa, que sabe, atua e escolhe os conteúdos programáticos. Os/as educandos/as, por sua vez, são vistos como objetos que nada sabem e recebem conhecimento sem vivenciar as experiências – ou melhor, aprendem apenas de experiências prontas e transmitidas.

Na educação infantil conseguimos visualizar as práticas bancárias quando os/as professores/as realizam as ações pelas crianças. Nessa modalidade, não existe a participação das crianças nas ações, muito menos o direito à fala; as práticas tornam-se mecânicas com a memorização, cópias, exercícios de tracejados de palavras, pintura de desenhos prontos. Como resultado, as crianças deixam de ser interlocutoras de suas palavras, pois o que predomina é a preocupação com a alfabetização e não a ampliação das experiências. Em relação aos espaços, as carteiras são dispostas de maneira enfileirada, de forma que as crianças não conseguem olhar uma nos olhos da outra, possibilitando ambientes que, esteticamente, se remetem às salas de aula do ensino fundamental. Quanto ao tempo, percebe-se que ele é fragmentado e define todas as ações da escola, com um tempo previamente definido para cada atividade, sem flexibilidade. Podemos dizer que ações ou propostas como essas não têm nenhum significado para as crianças. Nessa visão de educação não existe transformação, não existe um saber próprio do sujeito, humanização e nem criatividade, subtraindo das crianças a chance de se tornarem autônomas e sujeitos de suas próprias vidas.

Buscando a superação da concepção de educação bancária, Freire (1987) propõe uma educação pela qual os indivíduos se tornam sujeitos do ato de se educar. Nesta concepção, a libertação é uma práxis que implica na ação e reflexão do indivíduo sobre o

mundo em que vive, para transformá-lo. É a passagem de uma consciência acrítica e ingênua para uma consciência crítica, que visa a autonomia, o diálogo, a humanização e a libertação. Com Freire (1987, p. 38), sabemos que na educação libertadora:

O educador (a educadora) já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os —argumentos de autoridade já não valem.

Se as relações pedagógicas se constituem como um nível que pode possibilitar novas relações humanas, as relações sociais estabelecidas durante a intervenção e pesquisa almejaram proporcionar relações de respeito, horizontalidade e dialogicidade, na qual todos/as os/as participantes foram tratados/as com dignidade e equidade de direitos. Fiori (1987), filósofo brasileiro, no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire, afirma que:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que seja a proposta de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação (Fiori, 1987, p. 5).

Ainda para Fiori (1991), a libertação só ocorrerá com uma pedagogia que proporcione reflexão e conscientização da situação de opressão que o indivíduo esteja vivenciando; ou seja, a educação libertadora gera a consciência de si inserido no mundo, libertando tanto o oprimido quanto o opressor. A libertação acontece à medida que os sujeitos vão assumindo a responsabilidade de “aprender a dizer a sua palavra” (Fiori, 1991, p. 52). A Educação libertadora abre possibilidades de transformação social. Mas, para acontecer essa libertação, deve ocorrer uma conscientização do educar, entendendo que “a consciência é a existência e a história, e que [...] o homem [a mulher ou criança] não pode libertar-se se ele ou ela mesmo não protagoniza sua história e não toma sua existência em sua mão” (Fiori, 1986, p. 3).

Fiori (1991) nos explicita ainda que é por meio da educação que as pessoas (homem, mulher, crianças) se constituem e se assumem ao produzir e reproduzir o seu fazer: aborda que os seres humanos se formam e reconhecem sua existência nas relações intersubjetivas

que estabelecem uns-com-os-outros e com-o-mundo que os rodeia. O fazer história é o próprio ato de autonomia e liberdade. Para ele, a educação libertadora devolve ao sujeito sua autonomia de atuar no mundo (Fiori, 1991).

Retornando a Freire (1987), ele também aborda a necessidade de entendermos o meio em que vivemos e as forças que pretendem alienar e nos impedir de compreender a situação que nos oprime, conscientização essa que provoca uma atitude crítica de reflexão comprometida com a ação, com a práxis: “com a conscientização, uma práxis verdadeira, os homens [as mulheres e crianças] podem superar o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeitos de sua história” (Freire, 1987, p. 91).

Tanto Freire (1987) quanto Fiori (1987; 1991), em suas reflexões, buscam superar a educação dominadora e as relações de opressão e alienação que foram implantadas em nossa sociedade e influenciaram os relacionamentos e o meio em que vivemos. Convivências sociais conflituosas que adentram no ambiente escolar desde a Educação Infantil, com as crianças pequenas.

Silva (1987) primeira pesquisadora brasileira a introduzir no campo da educação os estudos sobre os negros e negras, assumindo, entre outros, os entendimentos de Paulo Freire, faz reflexões, em sua tese intitulada “*Educação e identidade de negros trabalhadores rurais do Limoeiro*”, sobre a educação e a influência que exerce sobre o sistema social, ao afirmar que:

Educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos de nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio. Nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade, grupo, classe, fazendo-a com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador (Silva, 1987, p. 65).

Assim, pode-se dizer que a educação é o ato de construir o nosso próprio modo de ser, estar com as pessoas com quem nos relacionamos, ao assumirmos com elas os destinos do nosso grupo, nossa classe social e nossa comunidade. A educação é um processo inesgotável e inacabado, que pode ocorrer em todos os espaços e práticas sociais, nas relações que estabelecemos com outras pessoas: em casa, na rua, na igreja, inclusive na escola. Pela educação, desenvolvemos nossa capacidade e potencialidade para o saber e o fazer em uma determinada sociedade.

De acordo com Silva (1987), educação é formação de identidades, é assimilação, reconstrução e compreensão de culturas e concepções diversas; a educação sofre influências

das estruturas hierárquicas e racistas de nossa sociedade, por meio das quais as ideologias dominantes são reproduzidas nas situações, relações e valores que fortalecem a uns e desumanizam a todos.

Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo / antropólogo brasileiro, também explicita ideias sobre a educação. Segundo ele:

Educação é atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e alma, ou seja, em toda extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la (Brandão, 2007, p. 63-64).

A educação abrange integralmente os seres humanos, em todas as suas especificidades e pode ocorrer em todos os espaços, além do escolar. Com Brandão (2007) compreendemos que não existe apenas um modelo e forma de educação, mas acontece de acordo com a sociedade e suas concepções, crenças, saberes e ideias. O ato de educar pode possibilitar o estabelecimento de práticas sociais opressoras, usado por sistemas centralizados no poder para controlar o saber como arma para reforçar as desigualdades entre as pessoas, ou pode ser libertador, livre, usados por todos/as, sem distinção.

Nesta intervenção e pesquisa, buscamos trabalhar por meio das interações e do brincar, com práticas antirracistas, libertadoras, descolonizadoras, com vivências que valorizam e respeitam as diferenças: o pertencimento étnico-racial das crianças e suas características, como a cor da pele, cor e curvatura dos cabelos. Almejamos proporcionar brincadeiras e experimentações nas quais as crianças pudessem, além de conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, serem sujeitos do seu pensar; ou melhor, que pudessem se descobrir e descobrir o mundo, expressar-se livremente, ter voz e produzir culturas – ou seja, de acordo com Freire (1987), *Ser Mais*.

Procuramos uma mudança nas práticas e experiências na escola quando utilizamos nesta investigação as expressões *vivências e experimentações* no lugar do termo *atividades*; os conceitos de *turma* e *sala referência* ao invés do termo *sala de aula*; como também *bebês* e *crianças* ao invés de utilizar a palavra *alunos/as*. Acreditamos que a descolonização e a ruptura com práticas tradicionais também ocorrem por meio da linguagem, pois compreendemos que os conceitos são carregados de significações que remetem às ações e práticas sociais que tendem a dominar e domesticar os corpos e mentes.

O direito dos bebês e crianças participarem de todas as ações e práticas que vivenciam já foi consagrado na *Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente*, além de ser fazer muito presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – direito esse que, na infância, precisa acontecer de maneira lúdica, progressiva, respeitando as fases de desenvolvimento de cada criança.

Portanto, acreditamos e assumimos que, por meio da educação e do diálogo, podemos transformar e reconstruir valores, atitudes e comportamentos que nos foram impostos socialmente, fazendo com que, através das brincadeiras e interações pautadas *na e para* a educação das relações étnico-raciais, as crianças possam crescer sendo cidadãs, sujeitos atuantes e participativos, conhecedores de seus direitos e deveres na sociedade. Com isso, as crianças negras e brancas poderão se desenvolver, valorizando-se e respeitando o outro, seus pares, em todas as relações e práticas sociais que estabelecerem.

Para tanto, torna-se necessário discorrer sobre o racismo e as discriminações, presentes nas práticas sociais em nossa sociedade.

CAPÍTULO 2 – RAÇA, RACISMO E DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

Iniciamos o capítulo rememorando o processo histórico, político de lutas e reivindicações dos movimentos sociais que emergiram fortemente na década de 1980 contra o racismo e discriminações, em especial, as reivindicações e exigências feitas pelo movimento negro, militantes e estudiosos/as, que se expandiram com a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), das *Diretrizes Nacionais da Educação das relações étnico-raciais* (Brasil, 2004) e da elaboração da Lei 12.288, o *Estatuto da Igualdade Racial* (Brasil, 2010). Tais reivindicações fizeram, inclusive, o racismo ser considerado crime inafiançável e imprescritível no Brasil, com pena de até 05 anos de reclusão, com as mudanças trazidas na *Constituição Federal* (Brasil, 1988), com a Lei 7.716/1989 (Brasil, 1989).

Outra conquista alcançada, em 2020, foi a de tornar os crimes de injúria racial (entendidos como ofensas à dignidade ou ao decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional) equivalentes aos crimes de racismo, com a PL 4373 (2020), que efetivamente se tornou lei em janeiro de 2023 (Lei nº 14.532/2023).

No entanto, a criação das leis contra o racismo e discriminações não fazem as práticas racistas e preconceituosas cessarem, como um passe de mágica; pelo contrário, nos ajuda a romper com o silenciamento, ampliar o diálogo e propiciar novas experiências e novas práticas.

2.1 Compreendendo o surgimento dos conceitos raça e racismo

Precisamos entender a gênese da ideia criada sobre raça, base do pensamento racista, da qual se originou a ideologia e a dicotomia da superioridade e inferioridade racial.

Para tanto, nos utilizaremos dos estudos realizados pelo antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2004), com o objetivo de buscarmos a compreensão de como o conceito raça foi elaborado e usado historicamente para classificar, inferiorizar e escravizar povos e suas culturas.

Munanga (2004), no artigo denominado *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, nos atenta que o conceito de raça foi etimologicamente usado pela primeira vez na zoologia e na botânica, para classificar as diferentes espécies de animais e vegetais. Na dimensão temporal e espacial, segundo o autor, a ideia de raça

começou a ser usado nos séculos XVI e XVII, na França, para diferenciar as classes sociais por linhagem e descendência (diferenciar nobres de plebeus) e, posteriormente, utilizado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados.

Ainda de acordo com Munanga (2004), as “descobertas” dos europeus no século XV, colocaram em dúvida o conceito de humanidade, uma vez que os colonizadores não sabiam explicar os povos e culturas distintas que encontravam em outros territórios, considerando os colonizados como sendo seres sem humanidade. Para Munanga (2004), os colonizadores se utilizavam, inclusive, da Teologia e da religião, embasados na história dos três reis magos descendentes de Adão, para justificar as três raças distintas: o negro, o branco e o amarelo.

O iluminismo trouxe a racionalidade para o centro do debate e fez com o conceito raça passasse a ser compreendido com base nas ciências naturais, como uma forma de hierarquização da diversidade humana, mediante à qual a raça branca ficou classificada como sendo superior às demais, em função de suas características físicas hereditárias. Os sujeitos de raça branca se consideravam mais aptos, intelectualmente, para dominar as outras raças, principalmente a negra – e esta, por sua vez, conseqüentemente, considerada como a mais estúpida, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão.

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental entre as chamadas raças. Com isso, a espécie humana ficou dividida em três raças, que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentaram-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio e o ângulo facial para aperfeiçoar a classificação. Já no século XX, descobriu-se que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças. Porém, as pesquisas comparativas chegaram à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes do que os pertencentes a raças diferentes. Os estudiosos desse campo concluíram que a raça não é uma realidade biológica, mas sim um conceito cientificamente criado para explicar a diversidade humana e para dividi-la em grupos (Munanga, 2004).

Neste contexto, surge a raciologia, que segundo Munanga (2004) tinha uma base doutrinária que legitimava a o sistema de dominação racial e hierarquização pela cor da pele.

Para Nilma Lino Gomes (2011), pedagoga brasileira, raça refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras.

Após as explanações trazidas pelos autores/as, podemos dizer que compreendemos a raça na mesma acepção como trazida nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004, p. 13), ou seja, como construção social e histórica, forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas e encobertas como harmoniosas. O conceito de raça está principalmente ligado a questões de aparência física e características ligadas ao corpo (morfológicas). Dessa forma, quando falamos de raça, estamos nos referindo aos fenótipos, às características visíveis e detectáveis, como cor da pele, forma do corpo, cor do cabelo, forma facial, entre outros. Já racismo, conceito criado em 1920, segundo Munanga (2004, p. 7) seria:

[...] teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos, 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.

Muitos foram e são os casos de racismo pelo mundo; e um dos mais notórios historicamente foi o *apartheid*, segregação racial que ocorreu na África do Sul e teve início no período colonial, porém introduzido como política oficial após 1948, quando a população era dividida em grupos raciais: negros, brancos, de cor e indianos; cada grupo tinha um local designado para morar, estudar e conviver. Os negros foram privados de sua cidadania e de seus direitos básicos, como saúde e educação, que eram ofertados pelo governo de modo inferior aos disponibilizados à população branca. Diante da crescente violência policial e discriminações, ocorreu o aumento das rebeliões e lutas para o fim do *apartheid* e, em 1994, sob a liderança do presidente Nelson Rolihlahla Mandela, o movimento se findou.

Com Munanga (2004) também sabemos que o conceito raça foi ressignificado no século XX pelo Movimento Negro e estudiosos, que em várias situações foi utilizado de modo positivo, com sentido político de valorização, rejeitando a ideia de que existam raças superiores e inferiores. Entendemos que não é possível extinguir o conceito e a ideia de raça, pois assim estaríamos abrindo espaço para que se fortalecesse a negação do racismo. A atuação do Movimento Negro no Brasil foi de extrema relevância para que se desenvolvesse o uso do termo raça de maneira ressignificada e politizada, pois a partir da problematização do termo é que foi possível ampliar as discussões e positivar o uso e abrangência do conceito, torna-se importante enfatizar que a atuação efetiva e de importância do Movimento Negro

ocorre na atualidade.

O conceito raça começou a ser utilizado mundialmente como uma acepção étnico-racial, não se referindo apenas a cor da pele e traços fisionômicos, mas às diferenças culturais plantadas na ancestralidade africana. Partindo destas reflexões que iremos discorrer sobre as discriminações e o racismo no Brasil.

2.2 Discriminações e Racismo no Brasil

Segundo Ribeiro (2019), para falar sobre discriminações e racismo no Brasil, temos que partir de um debate estrutural: “trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”; e a autora complementa dizendo que “devemos pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente a população branca em todos os espaços sociais, e vem tratando a negra como mercadoria, sem acesso aos direitos básicos e a distribuição das riquezas” (Ribeiro, 2019, p. 9). Nos apoiando nos dizeres de Ribeiro, falar de racismo neste estudo é refletir e dialogar sobre nosso tema de pesquisa.

Vivemos em uma sociedade pluriétnica e multicultural, formada por grupos étnico-raciais distintos – formação social, convencionalmente assumida desde 1500, com a chegada dos europeus que pretensiosamente iniciaram a organização social e política brasileira, desrespeitando tudo e todos que aqui habitavam (Silva, 1987; 2007).

Com a colonização territorial e comercial, que ocorreu na América Latina, do século XVI ao XIX, conforme Ellis Cashmore (2000, p. 131), caracterizou-se como sendo um “processo de tomar terras e recursos para exploração”, bem como expropriação e apropriação de culturas e bens. Muitos foram os interesses europeus no processo colonial: religiosos, políticos, sociais e econômicos, que mexiam, em sua totalidade, com uma sociedade e organização já existente no Brasil.

Os povos indígenas, originários que aqui viviam, cerca de 3,5 milhões de pessoas, que se dividiam em quatro grupos linguístico-culturais (tupi, jê, aruaque e caraíba), segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tiveram suas culturas, línguas, hábitos, saberes, religião postos como inferiores; além disso, foram classificados como objetos, vistos como selvagens, sem almas ou humanização. Neste processo de colonização, diante da invasão portuguesa violenta, do contágio de doenças trazidas pelos europeus e mortandade dos indígenas que buscavam se libertar da escravização, ocorreu um genocídio: por volta de 70% dos nativos foram exterminados.

Silva (2007) aborda que nas escolas criadas pelos jesuítas, eram ensinados e impostos culturalmente os comportamentos e padrões eurocêtricos, tidos como superiores; os nativos, por sua vez, tiveram que aprender o cristianismo, como religião concebida como única e verdadeira.

Com a intensificação do trabalho escravo indígena, devido às colônias portuguesas instaladas no Brasil, ocorreu o aumento de conflitos, a resistência indígena à escravização, de fugas e mortandade, justificando assim a demanda de mais mão de obra no país. Estima-se que milhões de negros e negras africanos/as foram trazidos/as forçadamente para o Brasil, para o trabalho escravo na agricultura e mineração, entre os séculos XVI e XIX (Silva, 2007).

Em 1850 o Brasil atingiu a marca de 1,7 milhão de escravizados. Essas pessoas, que foram trazidas para nosso país, viviam em duas regiões africanas: a região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do Equador, e a região oeste-africana ou sudanesa, que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria (Brasil, 2004).

Tanto com os povos indígenas, quanto com os/as negros/as africanos e afro-brasileiros, ocorreu o mesmo processo de desumanização, desenraizamento cultural e apagamento de histórias e culturas. Eles foram retirados de seu contexto cultural, no qual tinham fixado suas crenças, costumes, tradições, hábitos, e foram colocados em um contexto ao qual ainda não estavam adaptados, forçando-os ao trabalho escravo (Silva, 2007).

Segundo Dussel (1977), com a colonização, os europeus criaram em nossa sociedade um sistema-mundo, uma totalidade, bem estruturada, com leis que normatizavam, orientavam juridicamente o sistema, onde as ações de dominação eram concebidas moralmente e eticamente como certas e verdadeiras, na percepção dos dominadores. Essa totalidade, projeto de dominação dos colonizadores, refletia as camadas sociais existentes na Europa, organizadas hierarquicamente – na qual não existia igualdade entre as pessoas, mas relações hierárquicas.

Sílvio Luiz Almeida (2021), advogado, filósofo e atual ministro dos Direitos Humanos do Brasil, discorre que na colonização e escravização de povos, o processo de desumanização antecedeu as práticas discriminatórias ou genocídios, prática que perdura até a atualidade. Tentam nos tirar primeiro a humanidade e a dignidade, para assim discriminar e retirar os direitos básicos.

Freire (1987, p. 40) também discorre sobre o entendimento de humanização e desumanização. Segundo o autor:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real,

concreto, objetivo, são possibilidades dos homens e mulheres como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens e mulheres. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A desumanização é apontada igualmente pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004, p. 7), quando discorre que “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 afrodescendente brasileira até hoje”. Com o documento sabemos que as pessoas negras foram excluídas das escolas; um exemplo disso foi o Decreto 1331 de 1854, que estabelecia que os escravos não seriam admitidos nas escolas e que a instrução para adultos negros iria depender da disponibilidade das professoras, como também o Decreto 7031-A de 1878, que estabelecia diversas estratégias para impedir o acesso das pessoas negras à educação, como a oferta de vagas apenas no período noturno.

A historiadora brasileira, Wlamyra Ribeiro de Albuquerque (2016), em seus estudos aborda que a crise escravocrata já pairava antes da abolição; em 1881, quando o número de pessoas negras nascidas livres ou libertas já era maior que o número de escravizadas no Brasil, como não existiam leis explícitas de exclusão das pessoas negras, criaram-se então as restrições para a cidadania. Ao longo de todo o Império, libertos não poderiam ser eleitos, mas poderiam ser votantes, com a exigência de que o eleitor fosse alfabetizado, ocasionando assim, na prática, exclusão de grande parte da população liberta do processo eleitoral. Restrições sociais, como a exemplificada, se mantiveram mesmo após a abolição. Albuquerque (2009) afirma que o Brasil foi a última nação do ocidente a abolir a escravatura, entre o fim do século XIX e início do XX, não criando nenhuma condição para a inserção digna da população negra na sociedade.

Além das normativas de exclusão, diversas obras, políticas e instituições disseminaram, no imaginário coletivo, uma falsa democracia racial, na qual imperava a ideia do Brasil ser um país mestiço, com convívio harmonioso entre as diferentes raças.

Apontamentos realizados nos estudos realizados por Carlos Hasenbalg (1979, p. 17-18), sociólogo argentino, desde a década de 1970, que demonstram a democracia racial em nossa sociedade como um mito, crença que tem como função “legitimar a estrutura vigente

de desigualdades raciais e impede que a situação real se transforme numa questão pública”. O autor explicita que o racismo e a discriminação racial são as principais causas da pouca mobilidade social e subordinação das pessoas negras, desempenhando posições sociais inferiores que às pessoas não-negras.

O mito da democracia racial possui muita força e eficácia, pois muitos indivíduos não conseguem se conscientizar ou enxergar a desumanidade e situação de opressão em que vivem, devido sua amplitude e poder. Trata-se de uma ideologia que não atinge apenas às pessoas negras, mas todas as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, inclusive as pessoas brancas. Silva (2011, p. 47) compartilha que:

O mito da democracia racial é tão eficaz, a ponto de muitos brancos perguntarem-se como puderam viver em meio de desigualdades e injustiças, sem perceber. Tão cruel, a ponto de negros acusarem outros negros de preguiça e falta de interesse em vencer as desigualdades em que vivem, como se fosse escolha destes ficar à margem. Tão desumano, a ponto de persuadir negros de tez mais clara a identificarem-se como brancos e lutarem contra o racismo como se não fosse assunto seu, mas de pessoas com quem se solidarizam. Alguns até mesmo confessam que o fazem para assim sofrer menos.

Dizeres como os de Silva (2011) também estão presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004), ao ponderar sobre o mito da democracia racial na sociedade brasileira, que “difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse” (Brasil, 2004, p. 12).

Freire (1987), assim como Silva (2011) discorre sobre a autodesvalia, o poder das palavras negativas introjetadas nos oprimidos, que “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (Freire, 1987, p. 55).

Dessa maneira, o racismo foi sendo construído como um processo histórico, de modo sistêmico que ilustra as desigualdades raciais na contemporaneidade. Para Almeida (2021), o racismo é concebido como:

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do

grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2021, p. 32).

Para o autor, há três concepções do racismo: o racismo individual, que trata o racismo como uma atitude do indivíduo que pode ter um problema psicológico, comportamental; o racismo institucional, uma concepção mais sofisticada que considera o racismo como resultado do funcionamento das instituições, “que estabelecem normas e padrões que orientarão as ações dos indivíduos” (Almeida, 2021, p. 38); e, por fim, o racismo estrutural, que é o racismo da própria sociedade.

Almeida (2021, p. 37) apresenta que, no racismo individual, “deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos ‘homens do bem’”. O autor também afirma em seus estudos que “as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2021, p. 40). O poder é o elemento central das relações institucionais, em que se impõe regras, parâmetros discriminatórios baseados na raça, para manter sua hegemonia do poder. As pessoas negras não têm acesso a cargos gerenciais; o domínio do poder, os privilégios, se naturalizam no grupo formado por homens brancos, dizeres abordados tanto por Dussel (1977; 2015), como por Ribeiro (2019).

Almeida (2021) complementa dizendo que o racismo transcende as ações individuais e que as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social na qual o racismo é um componente orgânico: “as instituições são racistas, porque a sociedade é racista” (Almeida, 2021, p. 47).

Apreendemos que o racismo se manteve desde a era colonial e escravocrata e vem interferindo na qualidade de vida de toda a população, em todas as áreas e setores sociais. Mesmo com os dizeres do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que aborda que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, sabemos que o Brasil almeja, teoricamente, efetivar a condição de um Estado democrático, enfatizando a cidadania e dignidade da pessoa humana; no entanto, na prática, a realidade apontada pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (IBGE, 2012; 2021) demonstram o distanciamento das normativas com a real situação da população negra do Brasil.

Os dados estatísticos trazem que o Brasil não é um país de maioria branca, pois 56,20% da população brasileira se autodeclara preta ou parda (aproximadamente 45,3% se

declaram pardos e 10,6 % pretos). Contudo, esses dados não fazem com que as pessoas negras tenham as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas das pessoas brancas; a desigualdade em nossa sociedade, como mencionado por Almeida (2021, p. 48) está fundada no racismo, como algo “racial, estrutural e sistêmico”.

As pessoas negras em nosso país respondem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano: residem nos piores lugares, apresentam menos tempo de estudo, ocupam os piores empregos, recebem os menores salários e poucas são as pessoas pretas e pardas que exercem cargos gerenciais – apenas 29,9% dos cargos, de acordo com o IBGE (2012; 2021).

Ribeiro (2019), em seus estudos, também aborda a ausência de pessoas negras em cargos de gerenciamentos e chefia nas instituições. Segundo a autora não basta ter um negro/a em um espaço social para representar todos os/as negros/as e, assim, termos representatividade; temos sim que questionar e não naturalizar a presença de um/a único/a negro/a e pensarmos em garantir a proporcionalidade para além da representatividade. Se de acordo com os dados estatísticos, somos uma nação formada aproximadamente com 60% de pessoas negras, pardas e pretas, por que não temos 06 em cada 10 pessoas em cargos de gerenciamentos? Onde está o protagonismo negro? A democracia e a equidade racial?

Ribeiro (2019, p. 52) enfatiza que “a herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja racista”.

Com relação ao racismo e às discriminações, que refletem em todos os setores sociais, os dados estatísticos abordam que os únicos índices das pessoas negras que são maiores referem-se ao analfabetismo (12% a mais que as pessoas brancas nas mesmas situações), às condições informais de trabalho 47,3%, as condições de saúde com maior vulnerabilidade, com os maiores índices de mortalidade, violência policial e população carcerária. Segundo pesquisa realizada pelo *Anuário Brasileiro de segurança pública*, em 2020, das 820.000 pessoas que estão inseridas no sistema carcerário brasileiro, 67,4% são negros com idade entre 18 e 29 anos. Se formos considerar as questões de gênero no cenário geral apresentado, a situação fica mais severa e desigual, pois as mulheres negras – em comparação ao distanciamento entre homens brancos e negros – apresentam os piores índices com relação às mulheres brancas, as mais prejudicadas e marginalizadas socialmente.

Segundo IBGE (2012; 2021), na educação, por exemplo, as disparidades nas taxas de alfabetização e escolaridade entre mulheres negras e brancas é, respectivamente, 90% e 83% para as brancas, e 78% e 76% para as negras. A população negra, independentemente do sexo, recebe 50% a menos que a não negra; e quando se inclui o recorte gênero, a

remuneração da mulher negra é 23% menor que a da não negra. O estudo aponta ainda que as mulheres negras economicamente ativas estão no emprego doméstico. Os dados apontam que dos 11.053 milhões de famílias de chefia feminina com filhos/as e sem cônjuge, 62% são chefiadas por mulheres negras.

Considerando os dados apresentados e nos utilizando dos estudos trazidos por Almeida (2021, p. 52), que nos lembra que “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”, como nos apoiando nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2014), acreditamos, em nosso estudo, na importância de se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais nas escolas, para superarmos as práticas racistas e discriminatórias presentes em nossa sociedade.

2.3 Educação nas e para as relações étnico-raciais

Partindo do entendimento de Freire (1987, p. 39), de que “os homens *e as mulheres* se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, consideramos que nos formamos nas experiências e vivências que estabelecemos com outras pessoas e no meio social, econômico e cultural em que estamos inseridos. E essas vivências fornecem entendimentos, compreensões, visões de mundo que se constituem em referências para a vida.

Compreendemos a educação *nas e para as* relações étnico-raciais na mesma direção de Silva (1987) e Denzin & Gonçalves Jr (2018), ou seja, como um processo de formação humana, no qual só podemos nos educar nas relações que estamos vivenciando com outras pessoas e, assim, nos preparamos para vivenciarmos novas práticas sociais e vivências, mais humanizantes e respeitosas. Optamos por utilizar o educar ao invés de reeducar, conforme trazido pelas *Diretrizes* (Brasil, 2004), pois entendemos a educação como um processo contínuo, inacabável, transformador e libertador, que pode modificar posturas e valores racistas e preconceituosos em relações mais humanas e respeitosas (Fiori, 1991, p. 84).

Partindo dessa apreensão, pode-se dizer que a educação das relações étnico-raciais não se limita à escola, depende-se também do trabalho conjunto, de articulação entre “processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais” (Brasil, 2004, p. 13), para assim, ocorrer mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações sociais. Mudanças de posturas e valores racistas e preconceituosos que nos foram internalizados há mais de quinhentos anos.

Com Desmond Mpilo Tutu, arcebispo sul-africano, sabemos que “precisamos de outros seres humanos para aprendermos a ser humanos, pois ninguém vem ao mundo totalmente formado” (2012, p. 41). O autor complementa ao dizer: “eu existo porque nós somos, pois fomos feitos para a condição de estarmos juntos. Somos feitos para a complementariedade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência” (Tutu, 2012, p. 42).

José Castiano (2010), filósofo moçambicano, aponta que Ubuntu, princípio filosófico africano, só fundamenta como afirmação construtiva do eu na medida em que se reconhece o outro: “a nossa humanidade só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros” (Castiano, 2010, p. 158). E complementa que, para ter Ubuntu, é imprescindível que a pessoa se torne mais compreensiva e se comporte com humanismo, aprenda a respeitar, escutar e perdoar as outras pessoas.

Os dizeres da filosofia Ubuntu, “*eu sou, porque nós somos*”, vem nos ensinar que só o trabalho em comunhão com outras pessoas, nas relações e práticas sociais que estabelecemos, podem nos libertar da dominação que sozinhos não temos força para superar e transformar.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) explicitam que a EREER tem por objetivo, além da divulgação e produção de conhecimentos, também divulgar “atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade” (Brasil, 2004, p. 31).

O documento também aponta a exigência das transformações de mentalidade, de modos de pensar e agir das pessoas, além de mudanças éticas, epistemológicas e de práticas pedagógicas. Nesse processo, a escola e os/as professores/as precisam receber formação para trabalhar com as questões étnico-raciais, que, por sua vez, não podem se restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e inferiorização vivida pelos/as negros/as brasileiros/as. Por isso é necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo (Brasil, 2004; Gomes, 2011; Silva, 2013).

Essa concepção também foi abordada por Freire (1992), no livro *Pedagogia da esperança*, no qual o autor apresenta que precisamos diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. Este diálogo, denominado pelo autor de *práxis* (como atividade transformadora, consciente e intencional), deve ocorrer entre a escola, estudiosos/as das relações étnico-raciais e os grupos do

Movimento Negro, para que sejam superados equívocos e distorções entre o que se sabe e a realidade, construindo assim ações e práticas educativas que promovam o combate ao racismo e às discriminações.

Essas ações e diálogos buscamos realizar em todas as práticas realizadas na intervenção, nos momentos de formação dos/as professores/as e vivências com as crianças, ao convidar a educadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar), da capoeira, do samba de coco, todas elas comprometidas com a educação equânime e igualitária.

Buscamos desenvolver práticas educativas que possibilitassem que as crianças conhecessem e reconhecessem a história e cultura do nosso povo negro, promovendo relações de respeito e valorização da diversidade e das diferenças. Ao realizar práticas pedagógicas antirracistas, buscamos ajudar as crianças negras a fortalecerem o seu pertencimento étnico-racial; e, também, as crianças não negras a reconhecerem as contribuições dos negros para a formação de nossa sociedade, assim como sugerido pelo *Plano Nacional de Implementação* da Lei nº 10.639/2003 (Brasil. MEC, 2003).

Em 2023 solenizamos 20 anos da criação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Podemos dizer que algumas ações, mesmo escassas, vêm sendo realizadas no município no qual realizamos o estudo, que engajam e apoiam a luta antirracista por meio de práticas concretas. Entre elas, citamos: a criação do “Selo Carolina Maria de Jesus”, Decreto Legislativo nº 972/2021 (São Carlos, 2021), de autoria da vereadora Raquel Auxiliadora, premiação anual, atribuída a uma escola e um/a educador/a que se destacaram por suas ações na implementação da Lei nº 10.639/2003, com atuação de inclusão de temas sobre a história e a cultura afro-brasileira realizadas em escolas no município; a premiação “Chica Lopes”, destinada às personalidades negras que contribuíram de forma relevante para a igualdade étnico-racial na cidade; as visitas monitoradas por pessoas do movimento negro NEAB (UFSCar-São Carlos/ SP), em 2022 e 2023, voltadas às crianças da Educação Infantil, no Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira Odette dos Santos, com apoio das secretarias da Cidadania e Educação; a Feira Cultural de Afro Estima, que ocorreu no mês de novembro; capacitação com *lives* e rodas de conversa, sobre a temática racial realizadas pela coordenação municipal da Educação Infantil e pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de São Carlos (CeFPE).

Apesar das práticas apresentadas, consideramos que mais ações, políticas públicas e atividades coletivas precisam ser efetivadas, pois, a ação educativa é um ato contínuo, dialógico e conjunto, para a qual todos e todas têm muito a contribuir. Como educadoras da infância, precisamos analisar criticamente todos os materiais didáticos selecionados, os

brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras e observar as relação entre todas as pessoas nas instituições.

É na ação curricular, no cotidiano escolar, que as práticas são planejadas e realizadas, em que os bebês e as crianças pequenas aprendem a conviver umas com as outras e têm contato direto com as diferenças, expressam e adquirem valores. Nesse contexto, os preconceitos raciais também são aprendidos e nem sempre são alvo de uma séria intervenção pedagógica.

Abrimos um parêntese para compartilhar, com alegria e orgulho, que nosso trabalho recebeu o primeiro Selo Carolina Maria de Jesus do município, na categoria educador/a destaque⁶ em trabalhos desenvolvido em 2022 com a temática étnico-racial, dentre 39 trabalhos inscritos, de todas as etapas educacionais. Premiação auferida, em um evento na Câmara municipal, mas dedicada, com grande alegria e honraria, à toda comunidade escolar: crianças, pais, mães, responsáveis e educadoras. Ações como estas, valorizam e consolidam o compromisso e entrega de todos/as.

Após está explanação das referências que dão suporte ao estudo sobre o racismo e discriminações em nossa sociedade, torna-se necessário discorrer sobre a Educação Infantil, etapa educacional que escolhemos para realizar a pesquisa.

⁶ Câmara Municipal entregou Selo Carolina Maria de Jesus e Prêmio Chica Lopes de incentivo a ações de igualdade racial. 2022 Disponível em: <https://camarasaocarlos.sp.gov.br/artigo/?a=noticia&id=12344>. Acesso em fev.2024.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Fundamentado nos estudos dos/as pesquisadores/as brasileiros/as Zilma Ramos de Oliveira (2005), Moysés Kuhlmann Junior (1998) e Fúlvia Rosemberg (2005), nosso segundo capítulo compreende que a história da Educação Infantil no Brasil não pode ser descrita sem considerar sua ligação com as questões sociais e étnico-raciais, as quais constituem privilégios e vantagens para uns e barreiras e negação ao acesso a direitos básicos para a maioria pobre e negra. A história da criança no Brasil traz, em sua essência, o contexto escravagista, pelo qual tentaram apagar a história das crianças pertencentes aos povos originários – haja vista lembrar que, no período colonial, as pessoas negras e indígenas, mesmo as mais pequenas foram vistas como mercadorias; e após esse período foram concebidas socialmente como desamparadas e marginalizadas.

3.1 Concepção de Crianças e Educação nos povos originários

Kuhlmann Jr (1998), em seus estudos, verifica que os sentimentos em relação à infância já existiam no Brasil desde o século XVI. Segundo o autor, as crianças já tinham suas especificidades reconhecidas nas sociedades indígenas, antes da invasão portuguesa. No entanto, com a colonização territorial e a chegada dos jesuítas no Brasil, foi implantado um sistema de dominação no qual os jesuítas acreditavam que eram nelas que a fé e as virtudes cristãs deveriam ser transmitidas. A imposição da cultura europeia influenciou, porém não alterou a concepção que muitos povos originários tinham sobre as crianças.

Muitas comunidades e povos indígenas existentes em nossa sociedade conservaram suas particularidades, identidades e tradições na colonização territorial, e as mantêm com a colonialidade. Existe uma grande diversidade de povos, cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de ser, viver e conceber o mundo. Essa diversidade nos traz a necessidade de desconstruir a ideia de povos indígenas de modo generalizado, homogêneo, a fim de eliminar equívocos de que todos são iguais, sem distinções, ou que seus conhecimentos, culturas e tradições são atrasados.

O professor Edilson Melgueira, da etnia Baniwa, no Amazonas (2010), pondera em entrevista à rádio Câmara que não existe um consenso, entre os povos indígenas, sobre o que separa a criança da idade adulta, devido ao contexto multiétnico, composto de uma enorme diversidade cultural. O educador discorre que a concordância é que só existe a fase de criança,

que depois passa para a fase adulta; já a idade transitória varia de acordo com a cultura. A concepção de infância está ligada à ideia de liberdade e vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; ou seja, como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os pares.

Clarice Cohn (2002), pesquisadora brasileira, relata em seus estudos, que nas tradições Xikrin, grupo Kayapó que vive no sudoeste do Pará, existe uma concepção de infância que diferencia os adultos das crianças; e as crianças, por sua vez, estão no centro das relações estabelecidas na comunidade, participando de todas as atividades, da rotina aos rituais. A autora descreve que para os Xikrin, o aprendizado é realizado por meio do olho e do ouvido, ambos órgãos devem ser fortalecidos para que os indivíduos se tornem capazes de aprender. Nas crianças, permite-se uma livre observação de todas as esferas da sociabilidade, mas não se exige a plena compreensão (os órgãos estão em desenvolvimento). Quando são fortalecidos, na idade madura, as pessoas são consideradas capazes de aprender, devendo saber agir corretamente e deter conhecimentos (Cohn, 2002). A autora complementa dizendo que nestas tradições, quando as crianças nascem, dão aos pais a condição de adultos; e é pelo número de filhos que o pai ganha maior participação na oratória e a mãe maior participação nas atividades coletivas (Cohn, 2002).

Alceu Zoia e Odimar J. Peripolli (2010), em um estudo realizado entre 2007 e 2009, buscaram evidenciar como vivem e como são educadas as crianças indígenas da comunidade Terena do Norte, de Mato Grosso. E observam que:

Nessa comunidade, como também em outras do universo indígena, o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma ininterrupta, não se separa a vida em momentos específicos para a educação. Toda a atividade deve ser encarada como momento de realização de aprendizagens (Zoia; Peripolli, 2010, p. 13).

Todas as atividades e experiências são concebidas como momentos de realização de aprendizagens. As crianças se fazem presentes em diversos momentos, auxiliando nas lutas e reivindicações dos adultos (Zoia; Peripolli, 2010). Os autores também falam que os sujeitos da comunidade são considerados crianças até os 09 e 10 anos, pois, após esta idade deixam de ser inocentes e de ter liberdade de agir sem culpa. As aprendizagens, os processos educativos, acontecem em todos os lugares, onde todos os membros educam todos: “é de responsabilidade da comunidade a transmissão dos saberes tradicionais do povo para as

futuras gerações. Nesse processo, entende-se que a escola não é o único espaço de transmissão dos conhecimentos” (Zoja; Peripolli, 2010, p. 14).

As concepções de crianças, infâncias e processos educativos, em alguns aspectos, são similares com as das comunidades africanas. Com os estudos de Silva (1987), sabemos que nas culturas e tradições africanas, apesar da variedade e diversidade existentes entre os povos, há características culturais comuns, entre elas: a responsabilidade pela formação da criança, que é de todos na comunidade (Ubuntu), em que os conhecimentos são passados dos mais velhos para os mais novos, nas experiências e relações que eles estabelecem uns-com-outras. O nascimento de uma criança é o acontecimento mais importante na comunidade africana; ao nascer uma criança, pensa-se que um antepassado vive nela através dos fluídos vitais que lhes são transmitidos.

Concepções e apreensões sobre as crianças negras, indígenas e infâncias, muitas vezes, invisibilizadas nos livros didáticos e estudos, se resumem em trazer as apreensões do período colonial ou abordam as concepções das crianças e infâncias europeias de modo generalizado, como apontado por Kuhlmann Jr (1998).

3.2 Políticas públicas voltadas para a Educação Infantil

Com Oliveira (2005) sabemos que, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições de ensino praticamente não existia no Brasil; a educação das crianças era de responsabilidade das famílias. A autora afirma que existia uma alta taxa de mortalidade infantil e abandono de crianças, como por exemplo, no meio rural (no qual residia a grande parte da população do país). Por conta disso, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual de mulheres negras e indígenas pelos colonizadores. Já na zona urbana, os bebês abandonados pelos familiares, por vezes filhos/as, vistos socialmente como “ilegítimos/as”, de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas dos expostos⁷” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

A autora aborda que, no final da década de 1880, com a abolição da escravatura e Proclamação da República, foram criadas algumas entidades de amparo buscando a proteção

⁷ **Rodas do exposto**- existentes e utilizadas no Brasil colônia de 1825 a 1961 foi inventada na Europa medieval, caixa dupla de formato cilíndrico, adaptada em muros das instituições de caridade, em que pais que por algum motivo não podiam criar seus filhos os deixavam aos cuidados do Estado e que, supostamente, deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais ou criados em famílias substitutas.

à infância, espaços destinados aos filhos/as das pessoas escravizadas. Simultaneamente criaram-se creches, asilos e internatos, dirigidos aos cuidados das crianças pobres.

Com o movimento escolanovistas⁸ surgiu a pretensão do Estado em projetar uma sociedade moderna no Brasil. Em 1875 e 1877 foram criados os primeiros jardins de infância privados, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Alguns anos depois, as primeiras instituições públicas para as crianças dos extratos sociais mais abastados. Oliveira (2005) aborda a polêmica trazida com os jardins de infância, pois “se estes espaços tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelos cofres públicos” (Oliveira, 2005, p. 93).

Em 1882, no governo de Rui Barbosa, ocorre um projeto de reforma da instrução no país: os jardins de infância são colocados como primeira etapa do ensino primário, diferenciando estas instituições das salas de asilo das escolas infantis, destinados apenas para a proteção dos filhos das mães trabalhadoras. Segundo Oliveira (2005, p. 93), ocorria o “fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos”.

Oliveira (2005) aborda que muitos/as educadores/as apoiavam o movimento escolanovista e preocupavam-se com a qualidade do trabalho pedagógico. Com isso, em 1923, criou-se a primeira regulamentação do trabalho da mulher, na qual se previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Em 1922, no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Kuhlmann Jr (1998) apresenta que, nos anos 1930, já existiam no Brasil instituições públicas de proteção à criança, mas foi na década de 1940 que as ações governamentais se concretizaram com um foco na filantropia, no higienismo, na puericultura, ações pelas quais o cuidado e a saúde eram questões centralizadas.

Com relação ao Estado de São Paulo, as escolas maternas foram regularizadas em 1925. Em seguida, em 1935, foram criados os parques infantis nos bairros operários que atendiam as crianças de diferentes grupos etários, no contraturno das escolas, com fins recreativos. Nessa época, os interesses da burguesia, dos/as trabalhadores/as e do Estado era o mesmo, o de promover políticas públicas que regulamentassem o atendimento à infância. Na

⁸ **Movimento escolanovista**- surgiu para propor mudanças no sistema de ensino (método tradicional), colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel, defendiam a educação democrática, gratuita e laica, no Brasil Rui Barbosa foi o precursor das ideias, além de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro.

década de 1950, a maioria das creches era de responsabilidade de sociedades filantrópicas e tinham como objetivo suprir as necessidades advindas da pobreza (Kuhlmann Jr, 1998).

Kuhlmann Jr (1998) aponta que, em 1964, foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), tendo como proposta uma educação compensatória, que buscava a redução do fracasso escolar das crianças das classes desfavorecidas. O plano continuou na década de 1970, com a atuação da Legião Brasileira de Assistência.

Ainda de acordo com o autor (Kuhlmann Jr, 1998), o primeiro ato voltado à infância em âmbito estadual ocorreu em 1966. Sem abandonar totalmente os princípios higienistas e assistencialistas, foi defendido no I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo o conceito de creche como um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora; outra defesa foi sobre a necessidade de contar com profissionais especializadas na área do desenvolvimento e Educação Infantil, para realizar o trabalho nas creches. Contudo, influenciadas pelo tecnicismo, essas profissionais, especialmente as do Serviço Social, mantiveram um olhar técnico para o trabalho que priorizava muito mais as famílias, do que as crianças (Kuhlmann Jr, 1998).

Na década de 1970, com a publicação da Lei nº 5.692, de 1971, uma das normativas federais definiu a função social da Educação para as crianças menores de 07 anos, reconhecendo sua importância como etapa educacional, conforme se lê no capítulo 6, artigo 61, da referida lei: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de primeiro grau” (Brasil, 1971, p. 2).

Rosemberg (2005), em seus estudos, faz reflexões sobre a Educação Infantil após a década de 1970 no Brasil. Segundo a autora, entre final dos anos 1970 e final dos anos 1980, com a ampliação das vagas e seguindo um modelo de educação de massa, a educação das crianças de zero a seis anos foi vista pelo viés compensatório às populações pobres, caracterizando-se pela junção de responsabilidades dos setores da assistência social, da educação, da saúde e do trabalho.

A autora complementa que a consolidação da Educação Infantil, como espaço educativo, rompendo com a concepção assistencial no Brasil, ao menos juridicamente, ocorreu com a abertura democrática pós-ditadura militar, por meio de movimentos sociais e movimentos feministas, possibilitando o reconhecimento do direito das crianças de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas. Dessa forma, a Educação Infantil garante seu

espaço educacional, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988) estabelece que o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito social da criança de 0 a 06 anos de idade. O documento diferencia, intencionalmente, a ação pedagógica realizada nesta etapa educacional, que recebeu o nome de Educação Infantil, desiguando ao termo ensino que antecede as etapas do fundamental e médio.

Em 1981, com a criação do Programa Nacional da Educação Pré-escolar, elaborado pelo MEC/COEPRE/Secretarias de Educação e pelo Mobral, observa-se um movimento inicial para a educação das infâncias, embora esta não estivesse ainda sendo tratada como força constitucional. O Programa reconhecia a relevância de ações voltadas à infância frente ao impacto que ela tem no desenvolvimento do ser humano.

Refletindo o contexto educacional brasileiro, em São Paulo, a década de 1980 foi marcada por movimentos pró-creches que, influenciados pela luta das mulheres, apresentavam várias reivindicações aos poderes públicos. Representando uma busca por direitos sociais e cidadania, tais movimentos resultaram na conquista da creche como um direito das crianças e da mulher trabalhadora (Kuhlmann Jr, 1998; Oliveira, 2005).

Outra mudança importante ocorreu em 1996 com a implementação da Lei nº 9.394/1996, que integra a Educação Infantil à educação básica. De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a Educação Infantil constitui a “[...] primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em 2006 com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da *Lei de Diretrizes e Bases*, ficou instituído a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006). Rosemberg (2005) discorre estas mudanças como um marco na trajetória da Educação Infantil, que passa a atender crianças até cinco anos, abrangendo creches para o atendimento de crianças de zero a três anos, e pré-escolas para o atendimento das crianças de quatro e cinco anos.

Com Rosemberg (2005) sabemos que essa antecipação da obrigatoriedade da Educação Infantil veio sem um debate aprofundado com a população e comunidades escolares e especialistas, gerando um descompasso frente ao compromisso com uma educação democrática que atendesse às reais demandas das crianças. As mudanças foram realizadas com pouco ou nenhum preparo, havendo um brusco adiantamento da escolarização

e conseqüentemente, desconsiderando as especificidades etárias das crianças e suas demandas. Monção; Barbosa *et al.* (2021) nos atentam que essa alteração vem aproximar ainda mais a pré-escola do ensino fundamental, da escolarização, com práticas para alfabetizar as crianças, distanciando e marginalizando as creches.

Os/as pesquisadores/as, militantes e grupos engajados com os direitos da criança entre os quais podemos citar, como exemplo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – têm buscado a construção da identidade da Educação Infantil, almejando superar a ideia da creche como espaço exclusivo de cuidado, para que os/as responsáveis pela criança possam trabalhar. Ou ainda da pré-escola, como modelo preparatório, com práticas mecânicas e antecipatórias, tendo como foco os conteúdos do ensino fundamental. A Educação Infantil, como etapa educacional, constitui objeto de inúmeros estudos e disputas; mas, juridicamente, consolida-se como direito subjetivo e que deve ser garantido a todas as crianças.

Considerando os marcos citados, a Educação Infantil, mesmo diante de suas contradições e tensões, vem constituindo um espaço de maior relevância em âmbito educacional. Os estudos e pesquisas, relacionados a questões da infância e Educação Infantil, têm proporcionado maior reconhecimento no que tange às especificidades da infância. As contribuições referentes aos Estudos da Infância e culturas infantis, que ganharam força na década de 1990, têm impulsionado esse olhar para a compreensão da criança em suas pluralidades culturais de gênero e étnico-raciais.

Garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil é um dos desafios da educação atual. Prover as vagas necessárias é demanda urgente, entretanto, a preocupação com a garantia do acesso não pode gerar uma Educação Infantil homogeneizadora, excludente e massificadora. Estudos desenvolvidos na Educação Infantil, como os realizados por Cavalleiro (2000), Oliveira (2004) e Santiago (2014) denunciam a existência do racismo, da discriminação e da invisibilidade das crianças negras no ambiente escolar.

As contribuições de Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004) apontam a diferença no tratamento dado pelos/as professores/as às crianças negras e não negras, constatando serem as crianças negras menos tocadas e acariciadas.

Oliveira (2004), na pesquisa *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, realizado em uma instituição que atende crianças de 0 a 03 anos, observou que as crianças brancas recebiam mais papariação (mais colo, beijos, carinho e atenção) em relação às crianças negras por parte das educadoras. Por outro lado, as crianças negras eram menos tocadas: não recebiam elogios pela sua beleza ou

comportamentos; e a única coisa que recebiam a mais dos educadores eram as punições.

Desta forma, o racismo e a discriminação presentes na Educação Infantil, segundo Oliveira (2004), aparecem de forma um pouco distinta daquele encontrado no ensino fundamental, identificado no desempenho escolar mais baixo das crianças negras. Na Educação Infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças, e nas brincadeiras espontâneas destas.

Cavalleiro (2000), na dissertação *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, realizada com crianças de 04 a 06 anos, verificou a existência do racismo e da discriminação em relação às crianças negras. Neste sentido, a autora abordou tanto a relação adulto/criança, como também a relação criança/criança. Dentro dos resultados adquiridos, a autora observou que muitas docentes chamavam as crianças por apelidos pejorativos e não acreditavam poder existir preconceito racial dentro das escolas. As crianças, por sua vez, rotulavam-se e discriminavam-se; e muitas delas, em suas falas e gestos, mostravam o sofrimento trazido por essas práticas. As docentes tratavam desigualmente as crianças e culpavam as próprias crianças e suas famílias pelas práticas racistas, afirmando que as crianças negras não aceitavam a si mesmas. Desse modo, a autora denuncia o silêncio das docentes, gestoras e a culpabilização das vítimas frente ao racismo e ao preconceito, uma vez que o silêncio é usado, estrategicamente, como mecanismo de exclusão do problema.

É possível, portanto, constatar nas duas pesquisas a presença de discriminações e racismo contra as crianças negras nas escolas de Educação Infantil e o sofrimento trazido por essas práticas para as crianças negras ao serem tratadas de forma desigual e inferior.

Rita de Cássia Fazzi (2004), pesquisadora brasileira, realizou uma investigação, com crianças de 07 a 10 anos, observando a socialização entre pares e ressaltou que nas interações que as crianças estabelecem entre si vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Verificou a negatividade associada à raça negra, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização.

Santiago (2014), na pesquisa *“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”*: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil, estudo realizado em uma creche, com crianças de 03 anos e suas respectivas docentes, constatou a presença de uma pedagogia que reproduz preconceitos e discriminações referentes às crianças pequenas negras e à manutenção dos privilégios que favorecem as crianças brancas. Observou também que as crianças negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas e explícita que os choros, os gritos e outras manifestações de

desobediência nos corredores da escola ressoavam vidas construídas nas relações de poder, expressões de um movimento de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto sobre os corpos infantis. As crianças pequenas, de 0 a 03 anos, ao chorarem, gritarem, baterem e morderem, em certa medida, estavam dizendo que queriam outros modos de vida, outras possibilidades de experienciar as relações dentro das creches.

Os estudos nos fazem refletir que, propiciar relações mais humanizantes e espaços que garantam o respeito, o acolhimento, a autoestima, a representatividade negra (que valoriza a história e cultura africana e afro-brasileira) são direitos de todas as crianças, visando à constituição de relações étnico-raciais justas. Os avanços que temos quanto à construção de políticas públicas de educação antirracista deve-se, prioritariamente, às lutas do movimento negro e das pessoas engajadas que, incansavelmente, têm buscado denunciar, apresentar propostas e possibilidades diante do cenário atual – tanto para que as leis existentes sejam de fato implementadas, como também na resistência contra retrocessos e perda de direitos. Para fins de delineamento do percurso sobre como as questões da Educação das relações étnico-raciais vêm sendo abordadas, ou mesmo silenciadas e invisibilizadas no contexto das práticas na Educação Infantil, faz-se necessário abordar alguns documentos legais, orientadores da prática pedagógica docente.

3.3 Documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil

Em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), constituído por três volumes, foi publicado como parte dos documentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O RCNEI não constitui documento normativo, mas traz instruções e sugestões para a realização do trabalho nas creches e pré-escolas, reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Esse material, tinha como proposta uma reformulação das práticas educacionais com as crianças pequenas, o que constituiu um avanço para o contexto que foi elaborado. Mas, por não ter como base os estudos atuais, o formato de sua proposta, baseado em conteúdos e objetivos compartimentados, não contemplava os saberes infantis, nem o respeito às culturas próprias das infâncias.

Em 1999 foi publicada a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui a primeira versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, sendo um documento normativo que propiciou fundamentações importantes às instituições de Educação Infantil, no contexto de sua elaboração. No entanto, trata-se de um documento com quatro artigos, que não fez menção à questão étnico-racial, trazendo em seu artigo 3º apenas uma

abordagem aos preceitos básicos de respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais. O documento foi atualizado por meio de inúmeros debates, sendo publicada uma nova versão em 2009. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs) vem, atualmente, constituir o principal documento para elaboração de políticas públicas e orientação de práticas pedagógicas na primeira infância. Traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar, reforça a concepção de criança, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12)

Concepção de sujeito protagonista, potente e criativo, também foi abordada na *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988), no *Estatuto da Criança e Adolescente* (Brasil, 1990) e no *Marco Legal da Primeira Infância* (Brasil, 2016). O documento traz a afirmação que: a criança é, no tempo presente, um sujeito ativo de direitos civis, humanos, sociais, pedagógicos, que vivenciam diferentes culturas.

Nas DCNEI, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos de idade (Brasil, 2010, art. 3º). Nesta apreensão, a criança é vista no centro do processo educativo, com suas experiências e saberes. Os/as professores/as precisam garantir às crianças práticas que buscam articulação de experiências e saberes de que elas têm o direito de se apropriar. Portanto, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta atenta de suas curiosidades, interesses e desejos.

Conforme o Parecer 20/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs), de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores/as e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades em seu Projeto Político-Pedagógico; além disso, servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil e sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), as DCNEI/2009 foram construídas coletivamente por meio de fóruns, audiências e debates em reuniões

regionais, além de contribuição de inúmeras universidades do Brasil. Destacamos aqui as contribuições de grupos engajados com a educação para as Relações Étnico-raciais e citados no documento, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e o GT 21 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2010), a temática das relações étnico-raciais é abordada quando discorre sobre os princípios éticos, estéticos e políticos. Nesse sentido, o documento pondera sobre “o respeito as diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 18) e, na mesma página, o documento também fala sobre a “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 18).

Ao discorrer sobre a concepção da proposta pedagógica, as DCNEI (Brasil, 2010) consideram o assunto da seguinte maneira: construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com “o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 19). Quando cita a organização do espaço, tempo e materiais, discorre sobre a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010).

As DCNEI, no subtítulo “Proposta Pedagógica e Diversidade”, dizem o seguinte:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2010 p. 21).

No que diz respeito à garantia das experiências pedagógicas adequadas à infância, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 27) abordam que as escolas e redes “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. E, mais adiante, complementa: “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (Brasil, 2010, p. 27).

Ao definir a importância de trabalhar a temática da cultura africana e afro-brasileira

com as crianças pequenas, constata-se um significativo avanço. Essa abordagem marca o reconhecimento e a necessidade da realização de práticas pedagógicas antirracistas e de enfrentamento do racismo e da discriminação racial, fato antes negado ou silenciado no contexto social brasileiro.

Diante dos assuntos abordados no documento, podemos dizer que ele traz avanços à abordagem da temática étnico-raciais. Ressalta-se que a construção do documento se deu após a aprovação da Lei 10639/03 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana* (DCNERER), aprovada em 2004. Assim, pode-se reconhecer que os avanços legais nem sempre trazem efetivas mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas, mas a busca pelos direitos inicia-se pelas reivindicações de demandas para que, a partir delas, seja possível a elaboração de políticas públicas que garantam a construção de relações étnico-raciais mais justas, democráticas e equânimes.

A promulgação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi um marco que trouxe grande avanço para a educação para as relações étnico-raciais. Fruto de mais de 50 anos de luta do movimento negro, essa lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. A lei institui a mudança na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 9.394/96 (LDB) nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, incluindo a obrigatoriedade citada e instituindo o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

A Lei 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que inclui a história e cultura indígena, não faz menção especificamente à Educação Infantil, no entanto, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, sendo contemplada na Resolução CNE/CP 2004 e no Parecer CNE/CP 003/2004, explicitando a obrigatoriedade do trabalho com a temática.

Considerando que as creches e pré-escolas constituem os primeiros contatos da criança em espaços de maior interação com a diversidade étnico-racial, são necessários olhares atentos às especificidades das infâncias. Dessa forma, a Educação Infantil é contemplada tanto no Parecer CNE/CP 003/2004, quanto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e*

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas Diretrizes citadas há diversas passagens que abordam a importância da educação das relações étnico-raciais em todos os âmbitos educacionais da educação básica e no ensino superior.

Ainda que as Diretrizes não deem ênfase necessária às questões da educação para as relações étnico-raciais na primeira etapa da educação básica, propicia uma abertura para que a temática não seja desconsiderada. Mesmo diante das limitações apresentadas no campo educacional da primeira infância, após a Lei 10.639/2003 e a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a luta ganhou maior visibilidade e possibilitou um debate maior, visando à superação de práticas educacionais que desconsideram as raízes negras e africanas.

Nesse percurso histórico de avanços e conquistas da Educação Infantil brasileira, em 2013 é regulamentada a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que inclui na LDB a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Barbosa *et al* (2016) nos atenta que o acesso a essa etapa da educação vem sendo ampliado; no entanto, esse acesso ainda é muito desigual, sendo fortemente influenciado por vários indicadores, como a classe social, o local de moradia e o pertencimento étnico-racial.

Em dezembro de 2017 foi homologada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2019), atendendo à *Constituição Federal da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988) e a *LDB* (Brasil, 1996) e contemplando em seus princípios as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, Resolução CNE/ CEB nº 5/2009). O documento institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com as DCNEI (Brasil, 2010), mas traz um melhor detalhamento ao listar os objetivos de aprendizagem.

A BNCC (Brasil, 2019) nasce num contexto de tensões e disputas dentro de uma grave crise democrática, em um cenário de golpe parlamentar, que teve como marco a destituição da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, que repercutiu em perdas de direitos e de conquistas sociais e educacionais, como nos atentam os estudos reunidos no dossiê *Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate* (2016). Nesse dossiê, especialistas e militantes da Educação Infantil discorrem sobre a não participação popular na terceira versão do documento.

No que diz respeito à Educação Infantil na BNCC, as abordagens que fazem menções sobre equidade racial, relações étnico-raciais ou racismo ocorrem de modo vago, com caráter homogeneizador, aos moldes dos ideais defendido pela *escola sem partido*, nos

quais orbitam uma falsa neutralidade política nos espaços educacionais, ocasionando, portanto, a manutenção de discursos conservadores e silenciamento de discussões sobre práticas racistas e diversidades, sejam elas étnico-raciais, de gênero ou religiosas (Gobbi, 2016).

Segundo Souza (2016), esse silenciamento sobre as questões que possibilitam maior criticidade frente às temáticas como racismo, discriminações presentes em nosso contexto, são indicadores de uma proposta que negligencia e desconsidera as diversas identidades e subjetividades, favorecendo uma educação monocultural e padronizada, que reforça as culturas e modelos únicos.

Ainda sobre a BNCC, Souza (2016) discorre que a menção, mesmo que de forma superficial, às questões étnico-raciais, aparece em alguns pontos, como no campo de experiências. “O eu, o outro e o nós” traz como um de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) o *perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças*. Nos direitos de aprendizagem aparecem questões como convivência e respeito às diferentes culturas e às diferenças entre as pessoas, ou ainda, no campo. No “conhecer-se”, aborda: construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento. As palavras raça, etnia, racismo, discriminação racial, negro ou afro-brasileiros não aparecem em nenhum ponto no documento destinado à Educação Infantil, denotando que, nessa abordagem, dentro do que definem como diferenças, as tensões étnico-raciais brasileiras, marcadas historicamente pelas desigualdades e exclusões, não são explicitadas – perpetuando, infelizmente, o ciclo de silenciamento, abordado por Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004), e retroalimentando o racismo no Brasil.

No contexto geral, não se pode negar os avanços gerados dentro de um contexto de políticas públicas que viabilizou maiores diálogos. Segundo Gomes (2017), a luta do Movimento Negro em diversas instâncias, mesmo diante dos enfrentamentos e limites de atuação, foi decisiva para a construção de pensamentos mais críticos sobre as relações raciais brasileiras.

Não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais políticos e acadêmicos (Gomes, 2017, p. 19). Nessa trajetória de luta por maiores espaços e diálogos referentes à educação das relações étnico-raciais, aqui, com ênfase na Educação Infantil, as formações docentes (inicial e continuada), mesmo diante de suas limitações, têm papel importante. Frente aos desafios atuais, possibilitar diálogos, reflexões e trocas de

experiências sobre as questões raciais, sem desconsiderar as especificidades do cotidiano da infância, abre caminhos e possibilidades na construção de pedagogias antirracistas nos espaços de creches e pré-escolas.

3.4 Documentos orientadores da Educação Infantil no município de São Carlos

E, 2009, corroborando com a Lei 10.639/2003, foi criada a Resolução CME 005/2009, que reforça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. No entanto, devido à escassez de ações na implementação, em 2011, São Carlos e mais onze cidades próximas tiveram que assinar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), ação judicial movida pelo Ministério Público Federal, perante o qual os municípios se comprometeram a introduzir no currículo educacional o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um dos desdobramentos deste termo é o indicativo no qual cada Município teria de produzir um relatório anual, contendo o resumo dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano e o encaminhamento de uma cópia ao Ministério Público Federal. As partes, Secretarias Municipais de Educação e Universidade Federal de São Carlos – representada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar) –, comprometem-se com a formação e atualização dos/as professores/as para se trabalhar com a temática da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

O município não possui documentos próprios que orientam o trabalho docente da Educação Infantil. Mesmo com a municipalização da Educação Infantil, que ocorreu após a década de 1990, os documentos orientadores são os trazidos pelas instâncias Federais e Estaduais: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Brasil, 1996), *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* – DCNEI (Brasil, 2010), *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2019) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Sobre o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), trata-se de um documento de caráter orientador que foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/SP) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME/SP). Tem como orientação as normas da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2019). Objetiva implementar propostas que efetivem as aprendizagens essenciais a todos os estudantes. Destina-se a cada uma das etapas da Educação Básica e apresenta, de forma subdividida, orientações que contemplam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em um volume, e o Ensino Médio em outro.

O Currículo Paulista para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental começou

a ser elaborado no ano de 2018, em um movimento instituído a partir da Portaria nº 331, de 2018, do Ministério da Educação, com o objetivo de efetivação do processo de elaboração de diretrizes para as propostas curriculares para essas etapas da Educação Básica, tendo como orientação os preceitos da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). A adesão ao documento pelo município de São Carlos ocorreu no final de 2019, quando os municípios tiveram a opção de adesão ou criação de seus próprios documentos curriculares, de acordo com as exigências do *Plano Nacional de Educação* (PNE), que determina as diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais, pela Lei 13005/14 (Brasil, 2014).

Refletindo sobre o Currículo Paulista, objetivando a apreciação apenas da etapa da Educação Infantil que discorre sobre a educação das relações étnico-raciais (São Paulo, 2019, p. 45-76). Quanto a essa temática, o documento discorre sobre a garantia da equidade no planejamento das ações, quando afirma a “necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual” (São Paulo, 2019, p. 27). E completa dizendo que para promover a equidade, deve-se “dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais” (São Paulo, 2019, p. 27).

Compreendemos que as orientações para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais aparecem de forma tímida, apenas em alguns objetivos de aprendizagens. Para esse fim, expomos abaixo um dos Campos de experiência “O eu, o outro, o nós”:

Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso, participando de modo ativo e progressivo de todas as atividades cotidianas.

Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, valorizando e respeitando essas diferenças.

Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive (São Paulo, 2019, p. 70).

Salientamos que os dizeres são uma cópia autêntica da BNCC, e que o Currículo Paulista é um documento pensado em esfera estadual, buscando compreender as especificidades dos 645 municípios que compõem o estado paulista. Na cidade de São Carlos faltam documentos orientadores próprios, que tragam os anseios, desejos, reflexões realizadas pelas profissionais da rede de ensino, bem como documentos que normatizem e enfatizem um currículo e práticas pedagógicas antirracista, que tragam o respeito às diferenças como direito público subjetivo, a qual as especificidades locais sejam contempladas.

CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção iremos trazer de maneira mais detalhada a intervenção e como foi pensada e delineada a partir do contexto de pesquisa: apresentação da escola, bairro em que a instituição está localizada, crianças colaboradoras do estudo e descrição de como aconteceu a inserção na prática social escolhida. Em seguida, faremos a exposição do percurso metodológico e, por fim, apresentaremos as bases teórico-metodológicas nas quais nos pautamos para a efetivação dos objetivos propostos.

4.1 Apresentando o contexto da pesquisa

- Município de São Carlos/SP

Antes da apresentação da instituição em que realizamos o estudo, torna-se necessário discorrer sobre São Carlos, cidade do interior de São Paulo, na qual realizamos o estudo.

Segundo a pesquisadora brasileira, Joana D'arc de Oliveira (2015) o município de São Carlos integrou o conjunto de cidades paulistas que teve a economia alicerçada na cafeicultura e amparada pelo trabalho escravo de homens e mulheres em meados do século XIX; contou com um número considerável de cativos desde o início de sua ocupação e com a abolição do sistema escravista em 1888 (que resultou da luta, da atuação e da resistência dos abolicionistas) muitos dos/as negros/as livres e escravizados/as, migraram para o espaço urbano, periférico; loteamentos criados e comercializados longe dos centros urbanos, devido imposições e tentativas da elite dominante em marginalizar e segregar os/as negros/as libertos.

Oliveira (2015) discorre que: Vila Isabel, Vila Pureza e Vila Nery foram os primeiros bairros periféricos voltados para a população negra no município. Ainda com a autora, sabemos que nesses lugares, a população negra criava e recriava seus territórios, espaços em que puderam preservar e compartilhar seus saberes, tradições e legados culturais.

Atualmente, segundo censo demográfico (IBGE 2022), 32% da população do município de São Carlos/SP se autodeclararam negras (07% são pretas e 25% pardas). Muitos dos são-carlenses pretos e pardos são descendentes da comunidade afrodescendente que chegou à cidade na condição de escravos no Século XIX para trabalhar nas lavouras de café e moram nos bairros periféricos da cidade.

Lima e Schenk (2012) discorrem que o bairro Cidade Aracy⁹ (local em que está localizada a instituição que realizamos o estudo, fica situado na periferia da zona sul de São Carlos), surgiu e cresceu de maneira clandestina, encontrando-se em área de proteção ambiental, próximo a recarga do aquífero Guarani. Desse modo, passou por um processo de legalização que implicou em diversas modificações de sua forma urbana. O loteamento era propriedade da família Pereira Lopes, que a partir da década de 1980, iniciou a venda de lotes com a condição de que cada proprietário construísse pelo menos o alicerce e um cômodo da sua residência para que pudesse ter posse de fato da terra. Inicialmente, o bairro não possuía boa infraestrutura (saneamento básico adequado), mas ao longo de seu crescimento, várias obras foram realizadas com intuito de melhorar essa situação, reforçadas por reivindicações da própria população do bairro.

Com as autoras (Lima e Schenk, 2012) sabemos que existe um forte preconceito com relação ao bairro Cidade Aracy, pois o local é visto como perigoso (devido os deslizamento e erosão do solo e altos índices de violência e assaltos), é desvinculado da cidade, seu acesso se dá por um pequeno trecho em serra, com curvas e declividade acentuadas. Diante das condições precárias, a população que habita os bairros da região enfrenta diversos problemas de segregação territorial e social, notando-se pouca atuação do poder público nas áreas em questão. Apesar disso, existe certa tendência de organização de grupos de moradores, que atuam no bairro de modo a buscar melhores condições de vida.

Os dados apresentados, nos faz rememorar a obra *Quarto de despejo- diário de uma favelada* da escritora brasileira, Carolina Maria de Jesus, migrante de Sacramento, Minas Gerais, moradora da primeira grande favela de São Paulo, a Canindé, que foi desocupada em meados dos anos 1960; quando ela faz a distinção entre as favelas/periferias e centros urbanos/cidades, reflexões sobre as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. Segundo a autora;

“As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de cetim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo [...] a cidade é a sala de visitas e a favela é o quarto de despejo (Jesus, 2014, p.35)”

⁹LIMA, Maria Cecília Pedro Bom de e SCHENK, Luciana Bongiovanni Martins. Concepção de espaços livres contemporâneos: o bairro de Cidade Aracy em São Carlos. 2012, Anais.. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Pesquisa, 2012. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/siicPublicacao.jsp?codmnu=7210>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Os dizeres de Jesus (2014) vem ao encontro das considerações propostas no estudo e pesquisas realizadas por Lima e Schenk, 2012; Oliveira, 2015, na qual historicamente ocorreu a segregação social, racial e espacial/territorial da população.

Segue Figura 1- mapa da cidade, em que destacamos o bairro Cidade Aracy com o intuito de demonstrar o distanciamento do bairro dos demais centros urbanos.

Figura 1 Mapa do Bairro Cidade Aracy em São Carlos



Fonte: (Lima e Schenk, 2012)

- Nossa escola

A escola onde realizamos a intervenção e pesquisa faz parte da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos/SP. É uma das 51 escolas de Educação Infantil, inaugurada em 26 de junho de 2015 e localizada no Bairro Cidade Aracy, região periférica do município. A unidade atende a crianças de quatro meses a seis anos, apenas no período parcial (manhã: 7h30 às 12h; tarde: 13h às 17h30). Tem capacidade em atender até 230 crianças por período.

Sobre a estrutura física, o prédio possui 10 salas referências com solários nos fundos, sala de direção, secretaria, sala dos/as professores/as, sala recurso/ educação especial,

refeitório, cozinha, lactário, depósitos, banheiros infantis e adultos, pátio coberto, com alguns brinquedos dispostos, pátio sem cobertura e tanque de areia, conta também com alguns brinquedos. A área externa é bem ampla, com um estacionamento na frente da escola em que as professoras e funcionários/s podem colocar seus carros; na lateral do prédio temos uma área gramada, mas infelizmente sem árvores, lugar em que as crianças também utilizam para brincar, em dias com pouco sol. De acordo com o desenho apresentado e foto da instituição:

Figura 2 Desenho planta baixa da CEMEI

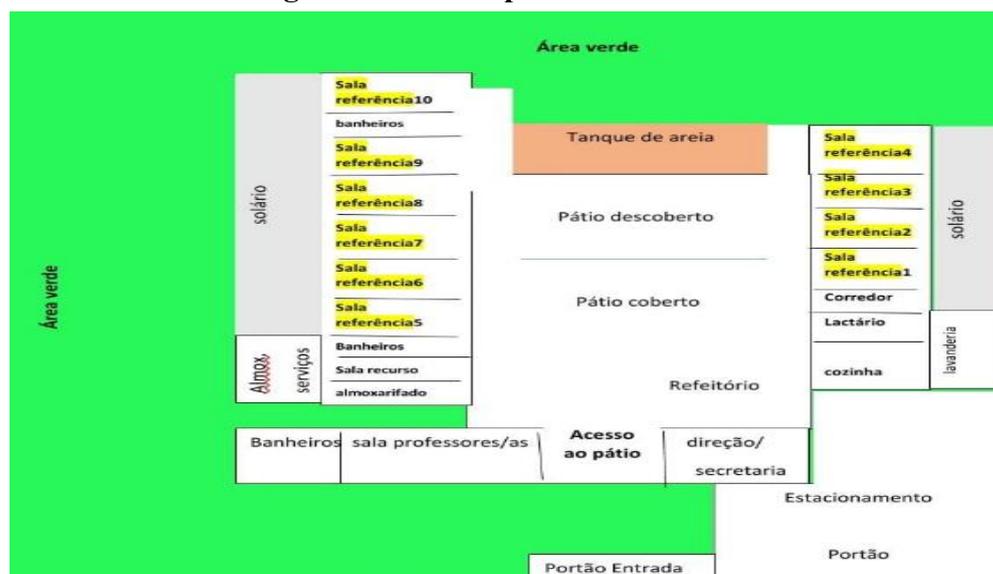


Figura 3 Foto da frente da instituição



Fonte: <https://www.educacaosaocarlos.net.br/educacao-infantil>

No ano em que foi realizado o estudo, atuavam nesta instituição: 25 (vinte e cinco) docentes, todas mulheres; 01(um) diretor escolar; 02 (duas) agentes educacionais; 02 (duas) controladoras de acesso; 03 (três) merendeiras; e 02 (dois) auxiliares de limpeza. Neste

espaço não incluírei a coordenação pedagógica, pois esta profissional atuava, na época, em 10 escolas da região e não ficava todos os dias no local.

A grande maioria da equipe escolar é formada por mulheres: 90% das profissionais; e apenas 8% da equipe formada por pessoas negras, entre as docentes 02 das 25 profissionais se autodeclararam negras.

Dados análogos ao levantamento sobre autodeclaração cor/raça feito pela SMAGP (Secretaria Municipal de Gestão de pessoas), apresentado em 2021, manifestação feita pela Câmara municipal e Conselho da Comunidade Negra do município, que discorre sobre a cor/raça dos/as docentes da nossa rede de ensino, segundo o levantamento pelo ofício 2282/2021:

Tabela 3- Autodeclaração de cor/raça dos docentes do município- ano base 2021

Cor/raça professores/as	Quantidade	Porcentagem
Preto	53	3,77 %
Pardo	120	8,54 %
Indígena	1	0,071 %
Amarelo	8	0,56 %
Branco	1099	78 %
Não informado	123	8,76 %
Geral	1404	100 %

Tabela criada pela pesquisadora.

Com os dados podemos identificar que as pessoas negras (pretas + pardas) somam apenas 12,31% do quadro docente do município, sendo que 78% destas vagas de emprego são ocupadas por pessoas brancas – elementos esses que apontam para a ausência de pessoas negras nas universidades e cargos concursados (já que a exigência para ser professor/a da educação é ser formado/a em cursos de graduação, segundo LDB/1996) e também vão ao encontro dos dizeres de Ribeiro (2019), quando aborda sobre a não ascensão dos negros a graduações e cargos de gerencias.

Buscando mudar esse cenário de exclusão dos/as pessoas negras/as dos cargos públicos, a Câmara municipal da cidade, ouvindo as reivindicações do Conselho Municipal da Comunidade Negra, em 2020, aprovou a Lei Municipal 19.553/2020 (São Carlos, 2020), que estabelece a reserva aos negros/as, de vagas oferecidas em concursos públicos no âmbito da Administração Pública Municipal: 20% (vinte por cento) das vagas em concursos públicos municipais são reservadas para pessoas negras, ação efetivada em fevereiro de 2023, ocasião

pela qual tive o privilégio de fazer parte, com a primeira banca de avaliadores/as, denominada “Comissão Local de Heteroidentificação para Verificação da Autodeclaração” (CLHV). Medida urgente e necessária para o alcance pleno das políticas públicas de inclusão.

Sobre a organização do atendimento às crianças do município e instituição, segue-se uma tabela por data de nascimento, onde: de 04 meses a 01 ano as crianças são atendidas na fase 1; de 01 a 02 anos atendimento na fase 2; de 02 a 03 anos atendimento na fase 4; de 04 a 05 anos atendimento fase 5; de 05 a 06 anos o atendimento é realizado na fase 6.

Tabela 4 - Organização do atendimento às crianças da Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Carlos

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)		Organização do Município de São Carlos- SP		
Idade	Número crianças por grupo para 1 professor/a	Nomenclatura de acordo com idade	Número crianças por grupo para 1 professor/a (Atualidade)	Número de crianças – de acordo com CME Conselho municipal de educação/ CME 03/2022 (Expectativa)
0 a 1	6 a 8	Fase 1	6	5
		Fase 2	9	6
2 a 3	15	Fase 3	15	10
		Fase 4	20	15
4 a 5	20	Fase 5	25	20
		Fase 6	25	20

Tabela - Criada pela pesquisadora

O atendimento institucional dos bebês de 04 meses a 03 anos acontece em creches e das crianças de 03 a 06 anos nas pré-escolas, a rede municipal segue as orientações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010).

Em 2022, a resolução CME 03/2022 (São Carlos, 2022), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação do município, após reivindicações dos/as docentes, documento que aborda a redução dos números de crianças atendidas por professor/a na qual considera viável, 1 professor/a para 05 bebês de 0 a 01 ano; 01 professor/a para 6 bebês de 01 a 02 anos; 1 professor/a para 10 bebês de 02 a 03 anos; 1 professor/a para 15 crianças de 03 a 04 anos e 1 professor/a para 20 crianças de 04 a 06 anos. Mas até a presente data, não houve alterações no atendimento. Outra informação importante a destacar é que as matrículas dos bebês e crianças nas creches e pré-escolas no município seguem uma ordem de procura.

As/os docentes que atuam na Educação Infantil possuem formação mínima em

cursos de magistério ou são graduados/as em Pedagogia, seguindo os dizeres da lei da LDB, no art. 62 (Brasil, 1996). Devido a geolocalização do município e por termos duas Universidades públicas conceituadas mundialmente, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de São Paulo (USP), muitas das/os nossas/os docentes possuem cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado, trabalhando em creches e pré-escolas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (São Carlos, 2019) a comunidade escolar, em sua maioria, mora próxima à escola e fazem parte da população economicamente carente e vulnerável do município; uma característica que marca é a alta migração dos munícipes para outros bairros da cidade. O documento discorre que:

Apesar de ser considerada uma população migratória, podemos notar que existe durante o ano todo um trânsito grande de pessoas que vem morar com parentes e outras que mudam do bairro e depois retornam, portanto acreditamos que ao se pensar em políticas públicas para a região deve-se considerar essa população como fixa, pois há procura de vagas nas escolas da região o ano todo (São Carlos, 2019, p. 13).

Essa migração se reflete na vida, trajetória escolar das crianças, pois na mudança de casa e bairro as crianças deixam de frequentar ou trocam de escolas, várias vezes no ano, trazendo prejuízos e desconfortos. Em creches e pré-escolas, os prejuízos se relacionam a dificuldades em adaptação, criação de vínculos com os/as professores/as e amigos/as e pertencimento.

A escolha da escola aconteceu pela localização periférica do prédio, pela instituição ter apresentado em seu Projeto Político Pedagógico (São Carlos, 2019) a preocupação em desenvolver projetos que contemplem as questões étnico-raciais e pela pesquisadora ser coordenadora pedagógica da instituição.

O Documento institucional (São Carlos, 2019) discorre como uma das potencialidades existentes o respeito à diversidade e aborda a necessidade de se construir com os bebês e crianças uma identidade positiva. De acordo com o documento, “acolher cada criança como única, mantendo no grupo sua identidade, trazendo sua contribuição pessoal é papel de cada educador” (São Carlos, 2019, p. 30). E também traz que a identidade “é um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade. O contato social que a criança estabelece na escola amplia e intensifica sua interação com outras crianças, adultos, e com outros objetos de conhecimentos, que vão possibilitar modos diferentes de leitura e compreensão do mundo (São Carlos, 2019, p.30). As relações estabelecidas na instituição ganham uma centralidade no documento, pois é abordada, sem ingenuidade, que

podem ser tanto positivas quanto negativas, para o pleno desenvolvimento da criança – o que vai depender da maneira como a escola trabalha os tópicos do conhecimento (São Carlos, 2019, p. 30).

A escola se preocupa em criar experiências de forma a dar possibilidades para a criança construir a sua identidade positiva, agindo no objeto do conhecimento e transformando-o.

O prédio da instituição passou por uma reforma na estrutura, na qual além da pintura interna e externa dos espaços, teve uma ampliação, construção de duas novas salas e banheiros para as crianças.

Em relação aos espaços e paredes da escola e salas referências, com Loris Malaguzzi, apreendemos que os espaços e paredes também são educadoras, falam e revelam as concepções que temos sobre as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, o ambiente é visto como algo que educa em consonância das famílias e educadores/as: através das vivências e brincadeiras nos diversos espaços, a criança tem maiores chances de interagir se relacionando com o meio e se desenvolver, de acordo com o que consta no livro *As cem linguagens das crianças*, de Edwards, Gandini e Forman (1999).

Na sala da turma que desenvolvemos o estudo, observamos que nas paredes não tinham cartazes, fotos e registros feitos pelas crianças. Durante todo o período que realizamos a intervenção, as únicas figuras que ficaram nas paredes da sala referência foram as que elaboramos, a saber: cartazes feitos pelas crianças dos instrumentos que utilizamos nas vivências de capoeira, samba de coco, cartazes de reis e rainhas africanos, um mapa mundi.

Em relação ao mobiliário da sala referência, infelizmente consideramos impróprio para a etapa educacional atendida, pois as carteiras são individuais, maiores que as crianças; e em relação à disponibilização e organização do espaço, são postas em duplas e enfileiras, como acontece no ensino fundamental.

A sala não possuía brinquedos disponíveis para as crianças brincarem ou manusearem livremente, à disposição em prateleiras. Os brinquedos eram guardados nos armários fechados e em uma sala destinada para “guardar e conservar”. Ao perguntar para a professora sobre a presença de bonecas negras ou brinquedos que remetessem a africanidades, ela relatou que a escola não possui. Sobre os livros literários, devido à reforma que estava ocorrendo no prédio, eles estavam guardados em caixas plásticas organizadoras, em uma sala próximo da secretária e sala dos/as professores/as, o que dificultava o acesso aos mesmos. Ao realizar um levantamento dos livros que tinham na instituição com a temática da Educação das relações étnico-raciais, encontrei apenas quatro livros de literatura infantil, a saber:

Cartas a povos distantes, de Fábio Monteiro (2015), *Madiba, o menino africano*, de Rogério Andrade Barbosa (2011), *Um mundo dentro de mim*, de Valéria Belém (2018) e *Cachinhas, conchinhas, flores e ninhos*, de Maurilo Andreas (2015).

A falta de investimentos, materiais e livros para se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais é um desafio enfrentado por muitos professores/as nas escolas da infância. Observação também realizada por Rodrigues (2019).

Ressaltamos que após a realização do estudo, chegaram nas escolas municipais uma caixa com vários livros com a temática da educação das relações étnico-racial, vinte títulos, livros selecionados pelo Departamento Pedagógico e Coordenação da Educação Infantil da cidade, além dos títulos que as escolas puderam escolher do PNLD – Programa Nacional do livro didático 2023.

As vivências realizadas na intervenção foram pensadas considerando todo o contexto de pesquisa apresentado, realizadas no horário regular de aula, em um dia fixo da semana em que não trouxesse prejuízo nas ações e cotidiano da instituição.

4.2 Pesquisa e Intervenção

Realizar uma intervenção com uma turma referência na Educação Infantil, implica adentrar na vida cotidiana das crianças e comunidade escolar. A ação se torna uma continuidade, pois tudo que é realizado é interligado e perpassa para os dias em que não estamos presentes na escola e na casa das crianças.

Desenvolvemos a pesquisa a partir de uma intervenção pautada *na e para* a Educação das Relações Étnico-Raciais, no cotidiano escolar de uma turma referência da Educação Infantil, com 19 crianças de 05 a 06 anos. Para tanto, tomamos como base o trabalho de Silva e Oliveira (2000) para refletirmos e diferenciarmos pesquisa de intervenção.

Embora a pesquisa e a intervenção sejam abordadas separadamente neste estudo, devemos ressaltar que estes momentos se completam para propiciar o melhor entendimento das questões levantadas: que processos educativos podem ser desvelados em práticas pedagógicas antirracistas em uma intervenção pautada *na e para* a educação das relações étnico-raciais? Que percepções, interpretações as crianças dão a essas práticas?

Silva e Oliveira (2000, p. 55) definem a pesquisa como sendo “estudos que buscam inquirir em profundidade as realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas”. As autoras abordam a necessidade de realizar estudos orientados por uma questão de pesquisa elaborada, a partir de uma problemática que chama a atenção da pesquisadora e que se mostra

social e cientificamente relevante com referências e referenciais teóricos que orientam o trabalho e o processo de pesquisar, com objetivos e visões de mundo definidos.

Sobre os objetivos sugeridos pelas autoras, destacamos ser relevantes e que dialogam com nosso estudo: *compreender e descrever os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais.*

Já o conceito de intervenção, segundo Silva e Oliveira (2000, p. 2), “refere-se a ações deliberadas, no sentido de criar, conformar ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, pessoais e o ambiente em que vivem”. As autoras apontam alguns objetivos de uma intervenção, que destacamos os que harmonizam aos objetivos da intervenção proposta nesta pesquisa:

- Colaborar com a implementação de políticas públicas voltados para a Educação Infantil;
- Levantar necessidades da turma referência com as questões étnico-raciais, realizar brincadeiras e vivências que possibilitem a ampliação de experiências, interações e o combate de práticas racistas e discriminatórias presentes no cotidiano da instituição; ações que buscam melhorar os relacionamentos e convivências - onde as crianças possam conhecer, reconhecer, descolonizar a história e culturas africanas e afro-brasileiras; superando preconceitos e discriminações raciais;
- Realizar o levantamento, coleta de dados para a investigação.

Ainda com as autoras, sabemos que a intervenção tem como metodologia alguns procedimentos dos quais faremos uso neste estudo em todos os encontros: realização de brincadeiras e vivências, diálogos, observações, coleta de dados, interpretações e análise dos resultados (Silva; Oliveira, 2000, p.08).

Para a realização deste estudo foi necessário desenvolver e vivenciar práticas pedagógicas antirracistas, que, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004, p. 16), tem como objetivo “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”.

Para a efetivação destas práticas, entre elas contação de histórias, danças, capoeira, brincadeiras africanas, rodas de conversa, convidamos alguns educadores/colaboradores que possuem práticas em africanidades, visando o enriquecimento e empoderamento na realização das vivências e brincadeiras.

Apresentamos o gráfico dos objetivos da Pesquisa e Intervenção para melhor entendimento e visualização.

Figura 4 - Objetivos da Pesquisa e Intervenção

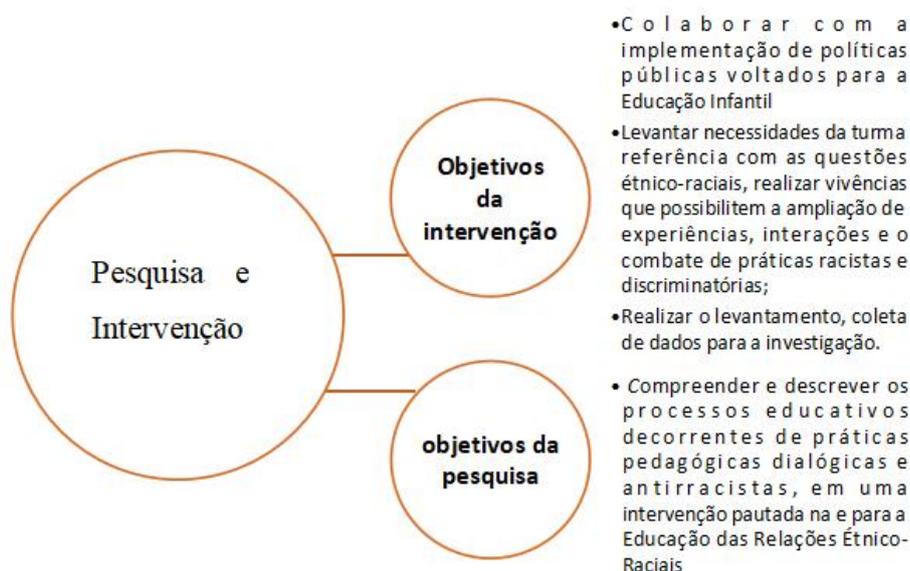


Figura feita pela pesquisadora

A figura foi escolhida para mostrar a relação do objetivo da pesquisa e da intervenção, entre os quais, as ações se complementam e dialogam com harmonia. Após esta explanação sobre a pesquisa e intervenção, torna-se necessário discorrer sobre os procedimentos de aproximação, descrever como aconteceu o processo de inserção, acolhimento na instituição em que o estudo foi realizado.

4.3 Procedimentos de aproximação: inserção, acolhimento, e o pesquisar com crianças

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, em especial, crianças, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de São Carlos, conforme a Resolução CNS 466/12¹⁰, processo iniciado em outubro de 2021.

Apontamos que muitas foram as dificuldades que encontramos para aprovação do estudo, devido ao contexto pandêmico da COVID-19; e uma das exigências pedidas pelo Comitê de Ética foi que o estudo fosse submetido ao Núcleo Executivo de Vigilância em

¹⁰Resolução CNS 466/12. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em março, 2024.

Saúde (NEVS) e Comitê Gestor da Pandemia (CGP), instâncias novas, criadas com o objetivo de orientar e gerir ações de vigilância epidemiológica, atuando no planejamento, execução e avaliação das ações institucionais com relação ao combate à COVID-19. Como a UFSCar estava trabalhando no formato não-presencial, as atividades presenciais, pesquisas realizadas fora do campus, só retornaram no primeiro semestre de 2022, de acordo com as orientações do Plano de Retomada das Atividades Presenciais da UFSCar (CONSUNI N° 68/2022).

Conseguimos a aprovação do Comitê (CAAE 52922421.2.0000.5504/ PARECER 5.332.363) em abril de 2022, quando iniciamos o processo de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação do município (SME), direção da escola, professores/as, crianças e familiares.

A primeira conversa foi com a SME do município e com a direção da instituição escolhida, para quem apresentei a proposta de pesquisa e, após o aceite, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a escolha da professora da instituição foi feito um convite a todas as docentes que lecionavam com crianças de 05 a 06 anos, fases 6 da escola, em um momento de Hora de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC), que ocorrem as segundas-feiras à noite, das 18h15 às 20h15. Realizamos em 23 de maio uma roda de conversa, em que dialogamos sobre a precisão de se trabalhar com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, como também refletimos sobre o racismo e discriminações no ambiente escolar.

Tanto para a direção quanto para as docentes, apresentamos a proposta de realização da pesquisa, abordando objetivos e metodologias. Após aceitação de uma das professoras entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A professora colaboradora exerce a profissão docente desde 2004 e trabalha na instituição onde realizamos o estudo há 06 anos. Neste ano de 2022 a turma referência que ela trabalhou foi a fase 6 no período da tarde. Em 2004 a docente se formou em Pedagogia pela UFSCar e, nos anos decorrentes, fez 03 pós-graduações: em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e em Educação Especial.

Desde o primeiro encontro a docente colocou-se disposta em colaborar, me acolhendo com amor e generosidade, pronta a apoiar com os registros das fotos e participação em todas as vivências realizadas. Em relato, a professora disse que ainda não tinha realizado nenhuma vivência com sua turma com a temática das relações étnico-raciais.

Em um segundo momento convidamos os pais, mães e responsáveis pelas crianças para uma roda de conversa, encontro que ocorreu na escola, no dia 09 de agosto, no horário

de entrada das crianças, ocasião em que apresentamos a proposta de pesquisa, entregamos os (TCLE) para participação das crianças e nos colocamos à disposição para diálogos e trocas de experiências. Estiveram presentes 14 pais, mães e responsáveis das 19 crianças colaboradoras da pesquisa. Neste encontro foi explanado aos pais, mães e responsáveis que as crianças poderiam deixar de participar do projeto a qualquer momento, sem prejuízos ou constrangimentos. Nos sentimos acolhidas quando alguns pais, mães vieram perguntar se poderiam participar das vivências, pois se interessaram na temática; eu disse que sim, que iríamos informá-los/las sobre tudo que estivesse acontecendo e que os/as convidaríamos em alguns momentos.

Salientamos que os nomes das crianças e educadoras convidadas foram alterados, garantindo o sigilo e privacidade delas. Para isso, utilizamos nomes fictícios, escolhidos por elas em uma roda de conversa, na qual foram apresentadas várias fotos/imagens com elementos da natureza e elas escolheram o elemento que mais se identificassem e que queriam ser chamados/as no estudo.

Sônia Kramer (2002) em um artigo titulado *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças* faz reflexões sobre o anonimato das crianças e a ética nas pesquisas com crianças – se podemos ou não usar os verdadeiros nomes, suas imagens (em fotografias, vídeos, filmes) e implicações do impacto social de resultados das pesquisas.

A autora problematiza que, por um lado, o anonimato das crianças nas investigações garante o resguardo, proteção delas, evitando que sofram com as repercussões desse retorno, mas, por outro, tira delas a autoria, a interlocução dos estudos realizados. Vivemos então um ponto delicado em relação às pesquisas com crianças: elas, como sujeitos culturais, criadoras, produtoras de conhecimentos nos revelam segredos, contam histórias, problematizam as temáticas, mas, nem sempre, são reconhecidas por não poderem ser identificadas; e por ainda não estarem alfabetizadas, são os adultos que escrevem por elas, os/as escribas de suas histórias, narrações (Kramer, 2002).

Partindo destas reflexões, buscamos, em nosso estudo, no convívio com as crianças e com a professora da turma referência tecer juntos e juntas da melhor forma possível um texto coerente, coeso e conectado, com as percepções das crianças reveladas no seu próprio olhar, seu pensar, sentir e como imaginam o mundo.

Posicionamento cuidadoso, assumido desde o momento da inserção, iniciada desde o primeiro diálogo com a direção, compreendida no estudo como sendo a ação de incluir-se num conjunto, em conviver, fazer parte do contexto. Para tanto, foi realizado um trabalho cuidadoso, respeitoso, paciente e sem pressa junto às crianças, famílias e equipe escolar, em

que buscamos assumir o lugar de uma integrante no grupo – processo que só é possível, segundo Oliveira *et al.* (2014) se a pesquisadora se colocar aberta a acolher e ser acolhida, estar disponível, participar, estar junto e fazer parte das experiências, buscando compreender sem julgamentos e opiniões formadas, para a realização de estudos e pesquisas.

Para isso, foi necessário despir de todas as formas de poder, do adultocentrismo, desigual relação de poder entre crianças e adultos, do autoritarismo, uma vez que na assimetria não conseguimos o diálogo, conforme abordado por Dussel (2015). Com Freire (2011) também sabemos que sem escuta não há diálogo; e um diálogo com crianças precisa enxergar o todo: seu corpo, gestos, movimentos, olhares, choro, o silêncio. Santiago (2014), por sua vez, aborda que:

É necessário que descolonizemos os “nossos ouvidos” do adultocentrismo permitindo olhar os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas como sujeitos que criam e recriam as relações sociais, bem como resistem a inúmeros enquadramentos normativos estabelecidos para a manutenção das desigualdades sociais.

Oliveira *et al* (2014) complementam que o convívio é o cerne do processo de pesquisar, no qual o diálogo, o olho no olho, a escuta ativa, a humildade, a afetividade e o respeito precisam estar presentes. Nesse sentido, ressaltamos que realizamos o estudo *com* as crianças, e não *sobre* e *para* as crianças. Nossa atitude foi e de escutar e observar suas percepções, interpretações, pontos de vista, desejos e opiniões, explorando suas múltiplas linguagens, no planejamento e em todas as vivências e brincadeiras realizadas. Procuramos relações horizontais com as crianças e seus familiares, como afirmação de direitos, no qual o diálogo e o respeito estiveram presentes em todos os espaços e tempos.

Partimos do pressuposto de que as crianças não são apenas reprodutoras, mas produtoras de cultura e que possuem desejos, sentimentos e percepções. Compreendemos o escutar distinto do ouvir, como um processo mecânico referente à audição. Escutar pode ser definido como ter empatia e a sensibilidade de estar atento, interessado/a ao que é dito, ao que é expresso através das múltiplas linguagens, manifestadas pelas crianças nos gestos, palavras, desenhos, ações e emoções. Escutar é tornar a comunicação mais humanizada, receptiva; é buscar sentido e respeitar a autonomia e liberdade de todos/as adultos e crianças; é estreitar vínculos afetivos.

Segundo Freire (2011), não é falando aos outros de cima para baixo que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles e elas. Somente quem escuta,

paciente e criticamente o outro, fala com ele e com ela. O autor complementa que a comunicação dialógica depende ainda do disciplinamento ao silêncio, também necessário à fala e à escuta, para que, além de sanar a necessidade de dizer a sua palavra, possa também silenciar para deixar que o outro diga a sua palavra. Escutar é disponibilidade permanente de abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Segundo o autor:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino indígena, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e, se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, de tratável ou desprezível (Freire, 2011, p. 118).

Para compreender as crianças, suas percepções, temos de respeitá-las em suas particularidades e singularidades e possibilitar relações nas quais possam dialogar na horizontalidade, sem discriminações e hierarquias.

Corroborando com os estudos sobre a escuta, Bruna Ribeiro (2021, p. 48) traz que “escutar é derrubar o muro que separa os adultos das crianças”. Para a autora escutar é desconfiar do que veem nossos olhos e ouvem nossos ouvidos, é ter disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças: “escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento” (Ribeiro, 2021, p. 52). E apresenta os estudos de Malaguzzi criador do conceito “pedagogia da escuta”, como referência para compreender a escuta como ética, estética e necessidade relacional, que se constitui como condição indispensável para se respeitar a infância e as culturas infantis, ao invés de destruí-las. A escuta é apreendida como estar atento e dar ouvidos, com todos os sentidos, à infância em sua relação com o mundo. Escutar buscando melhor a compreensão das crianças e suas culturas infantis, em sua forma de pensar, fazer, priorizar, perguntar. Escuta ativa, presente, pausada, dialogada, que fala, provoca, desafia e desestabiliza (Ribeiro, 2021).

Tati Brandão (2019), pesquisadora brasileira, em uma palestra intitulada *O poder transformador da escuta*, discorre que escutar é “dizer ao outro que ele é importante para você”; é se desconectar do mundo, de seus afazeres para se conectar às pessoas, é confiar, aprender e ajudar.

Após estas explicações ressaltamos que escutar é transgredir o mundo, é dar visibilidade, é se atentar às escutas plurais e respeitar e acolher as diferenças. Enfim, é

transformar para melhor as pessoas e as relações.

4.4 Conhecendo as crianças – colaboradoras do estudo

O estudo foi realizado em 2022, em uma turma referência de fase 6, com 19 (dezenove) crianças de 05 a 06 anos de idade, no período da tarde, em que as crianças frequentavam a instituição das 13h às 17h30.

Primeiramente, realizamos um encontro com as crianças, ocasião em que elas foram convidadas a participar do estudo, da roda de conversa, momento em que foi realizada a leitura do Termos de Assentimento.

Das 19 (dezenove) crianças participantes, 08 (oito) eram meninos e 11 (onze) meninas; 09 (nove) se declararam pretas ou pardas, representando 48% das crianças, de acordo com a tabela a seguir, que caracteriza também a idade, o gênero e a frequência de participação das ações realizadas.

Tabela 5- Dados dos/as participantes colaboradores/as do estudo com nome fictício escolhido pelas crianças (2022)

Nome fictício/ elemento da natureza	Idade das crianças (em anos)	Gênero/ Sexo (Declaração feita pelos pais, mães)	Frequência vivências (Total- 20)
Água	05	Masculino	17
Falcão	06	Masculino	11
Vento	05	Feminino	17
Lua	06	Masculino	16
Estrela	05	Feminino	15
Gelo	06	Masculino	15
Fauna	05	Feminino	11
Cometa	06	Masculino	14
Girassol	06	Feminino	16
Graveto	06	Masculino	18
Fogo	06	Masculino	18
Sol	06	Feminino	15

Chuva	05	Feminino	14
Céu	06	Masculino	14
Fruta	06	Feminino	18
Baobá	06	Feminino	07
Diamante	06	Feminino	18
Planeta	06	Feminino	12
Flor	05	Feminino	18

Tabela: criada pela pesquisadora

As idades das crianças referem-se a data/período da realização do estudo (2022). Consideramos saliente trazer os dados de participação das crianças nos encontros, pois a turma referência é frequente e poucas foram as ausências.

Neste espaço cabe destacar que no grupo tínhamos um caso de inclusão, de uma das crianças com transtorno do espectro autista. Nos dois primeiros encontros, ela não quis participar das vivências (se recusava a participar, emitindo sons como se estivesse chorando e mexia a cabeça, mostrando insatisfação). Respeitamos seu desejo de não interação; mas com o tempo, a partir do terceiro encontro, depois de estabelecermos confiança e vínculos afetivos, ela começou a participar ativamente das ações e vivências. Ressaltamos que, não iremos negar a diferença ou as características orgânicas dela, no entanto, tampouco iremos apartar suas interações em nenhum outro espaço, ou resumir suas ações em uma única característica, principalmente aquela que a diferencia diante das outras crianças. Suas falas, interesses, interpretações e gestos foram transcritas assim como das outras crianças, sem diferenciação.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*:

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 11).

Após esta explanação sobre a necessidade de acolhermos todas as crianças independente de qualquer situação, partimos para a declaração de raça/cor realizada na investigação. No estudo utilizamos a declaração de raça/cor feita pelos pais, mães, familiares

e pelas crianças.

Rocha e Rosemberg (2007), no artigo intitulado *Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)*, trazem à tona uma interessante problematização no que concerne ao direito das crianças se autodeclararem. Embora as crianças tenham, desde a *Convenção dos Direitos da Criança em Genebra*, no século XX (1959), o direito à participação, há certa naturalização no fato de elas serem excluídas do processo de autodeclaração relativa ao seu pertencimento racial. Geralmente, nas escolas, acaba sendo feita a declaração pela família e/ou adultos responsáveis pela criança.

Com o autor e autora, sabemos que a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar na educação básica ocorreu em 2005 e foi organizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/Inep. Porém, de acordo com as instruções oficiais, para crianças e adolescentes com menos de 16 anos, a declaração de cor/raça deveria ser efetuada pelos pais, mães ou responsáveis (Rocha; Rosemberg, 2007, p. 761).

A proposta da autodeclaração de raça/cor objetivava favorecer a criação de políticas afirmativas por governos estaduais, municipais e federal. Por isso, a inclusão do item “raça/cor” foi considerada a mais importante modificação no Censo Escolar 2005. Trata-se de uma demanda histórica de representação dos movimentos sociais e defendida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A proposta esperava que os resultados do censo ajudassem as/os gestoras/es de educação do país a definir ações e políticas afirmativas e de promoção da igualdade racial na comunidade escolar (Rocha; Rosemberg, 2007).

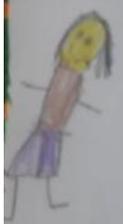
A pesquisa de Cristina Teodoro Trinidad (2011), realizada com crianças na Educação Infantil, constatou que crianças desde os 03 ou 04 anos são capazes de perceber e diferenciar-se a partir da categoria raça-etnia. Segundo a pesquisadora, é importante considerar que, no contexto brasileiro, a autoidentificação se pauta nos traços fenotípicos aparentes, principalmente a cor da pele. Neste sentido, ao se basearem na cor, foi impossível constatar se outros atributos balizaram as respostas referentes ao seu pertencimento étnico-racial.

Conforme mencionado, os estudos apontam que as crianças, a partir dos 03 anos, já possuem capacidade de autodeclararem sua cor e raça; por isso, abordam a necessidade de respeitarmos os seus direitos de escuta e participação de todas as ações do ambiente escolar. Nesse sentido, na nossa investigação, compreendemos a autoidentificação como o modo que a criança se vê, como ela reconhece suas próprias características, seus fenótipos.

Realizamos em dois momentos a autoidentificação das crianças: um no início e o outro no final da pesquisa. O primeiro momento ocorreu em uma vivência com o objetivo de trabalhar o autoconhecimento e autoestima das crianças; o segundo momento aconteceu no último encontro da intervenção, com a intencionalidade de retornarmos ao diálogo sobre a autoestima positiva.

As descrições feitas pelas crianças foram apresentadas na tabela a seguir, junto à declaração dos pais, mães e familiares.

Tabela 6- Autoidentificação e identificação feita pelos pais, mães e familiares, quesito cor/raça

Crianças	Desenho (Início intervenção)	Autoidentificação (Final intervenção)	Identificação feita pelos pais, mães/familiares
Flor	 desenho pequenininho no canto direito da folha	Branca, cabelo liso e olho preto	Branca
Estrela		Não declarou	Parda
Diamante		Morena com cachinhos	Parda
Fogo		Cabelo Marrom, cabelo penteado com creme	Preta
Vento		Parda, cabelo meio escuro/ castanho e cacheado e dançarina	Parda

Sol		Branca, cabelo cacheado e marrom, olhos marrom.	Parda
Lua		Branco, cabelos curto com gel	Parda
Gelo	Não desenhou	Preto, cabelo cacheado e bonitinho	Parda
Fauna	Não desenhou	Branca, com cachinhos	Branca
Graveto	Não desenhou	Preto, cabelo cacheado	Pardo
Água		Preto, cabelo cacheado, bonito	Parda
Baobá		Não declarou	Parda
Cometa		Preto, bonitinho e engraçado	Parda
Falcão	 (desenho pequenininho no canto esquerdo da folha)	Um pouco negro, cabelo um pouquinho cacheado e lindo	Parda
Chuva		Branca, cabelo marrom e olhos verdes	Parda

Fruta	 <p>(se desenhou com uma amiga)</p>	Não quis declarar	Branca
Girassol		Branca, cabelo cacheado, bonita	Branca
Planeta	Não desenhou	Não quis declarar	Preta
Céu	Não desenhou	Não quis declarar	Parda

Tabela: criada pela pesquisadora

Comparando os desenhos do autorretrato, que as crianças realizaram no início do projeto, com suas falas e gestos realizados na última vivência, percebemos que 05 das 14 crianças responderam e se identificaram como lindas e bonitas, o que mostra autoestima positiva, valorização e aceitação das suas características, cabelos, cor da pele – compreensões observadas no estudo de Oliveira (2015).

Com os desenhos e autoidentificação das crianças, podemos apreender que: Diamante, no início do estudo, se desenhou com cabelos lisos e, no final, se identificou como sendo morena com cachinhos; Cometa, no autorretrato não quis pintar seu desenho, só fez alguns riscos com o lápis marrom e, no final, se descreveu como sendo preto, bonitinho e engraçado; Falcão, ao se desenharem, fez um desenho pequenininho no cantinho esquerdo da folha, sem se pintar, mas, no final, se descreveu como um pouco negro, cabelo um pouquinho cacheado e lindo; Flor, também se desenhou pequena no canto direito da folha e, em sua descrição, disse ser branca, de cabelo liso e olho preto. Tais compreensões e interpretações, somadas aos gestos e falas, apontam o aumento na autoestima positiva e a aceitação de várias crianças aos seus fenótipos.

Ressaltamos a autodeclaração de duas crianças. Chuva e Sol, que se autodeclararam como sendo brancas e seus pais e mães as declararam como sendo pardas. Podemos dizer que

as duas crianças têm a pele clara, mas possuem traços ancestrais negros (cabelos cacheados, narinas largas); as crianças em questão são filhos de relações inter-raciais (o que pode ter trazido para elas a dúvida quanto à sua cor), mesmo após a realização da intervenção.

Com as famílias e responsáveis, o pedido para elas identificarem a raça e cor das crianças foi realizado no momento da matrícula, no início do ano letivo, junto à secretaria da escola. Alguns pais, mães e familiares não tinham respondido o quesito e, assim, tivemos que perguntar em momentos de encontros e partilha na trajetória das ações.

Após esta apresentação das nossas ilustres colaboradoras de pesquisa, iremos aprofundar o diálogo sobre a pesquisa e intervenção.

4.5 Procedimentos da Intervenção - Vivências realizadas com as crianças

Durante a intervenção foram realizados 20 encontros com as crianças, no período de agosto a dezembro de 2022, às quartas-feiras no período da tarde, no horário regular de aula.

Tínhamos como compromisso ético, político e social a realização de ações considerando a dialogicidade, o protagonismo, desejos e vontades das crianças em todas as etapas da pesquisa, tendo o cuidado de não trabalhar com as práticas pedagógicas antirracistas de maneira aleatória e fragmentada, para não perder o potencial histórico-educacional, mas dar continuidade e significado para as ações.

Apresentamos a tabela 8, para facilitar a visualização e identificação das vivências realizadas, nome e número de crianças que participaram de tais práticas:

Tabela 7- Vivências realizadas na Intervenção

Vivências desenvolvidas	Intencionalidades	N de crianças participantes	Nomes das crianças participantes
23.05.22	Roda de conversa com todas as professoras em momento do Horário de trabalho pedagógico coletivo- HTPC para dialogarmos sobre o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas.		
DC I 09.08.22	Reunião com pais, mães, familiares	Explanação da proposta de pesquisa e assinatura termo consentimento	15 (pais, mães/ responsáveis)
DC II 17.08.22	Roda de conversa apresentação da pesquisadora (Dinâmica utilizando espelho/ assinatura do termo assentimento)	Apresentação do estudo, Desenvolver a autoestima positiva, o autoconhecimento e o respeito às diferenças	14 Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Cometa, Girassol, Fogo, Sol, Chuva, Fruta, Baobá,

				Diamante, Flor
DC III 24.08.22	Contaçon história: “Alafiá- a princesa guerreira”; trabalho com mapa: África-Brasil; Roda de conversa sobre príncipes e princesas negras africanas; confecção de tintas com recursos da natureza/ desenho sobre a história.	Priorizar o protagonismo (produzir tintas) -identificar o continente Africano no mapa; dialogar sobre como os povos africanos chegaram no nosso país e a existência de reis e rainhas africanos.	17	Água, Falcão, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor
DC IV 30.08.22	- Vivência samba de coco-com educadora Beija-flor manuseio instrumentos africanos	Ampliação de repertório cultural, manuseio de instrumentos diversos	15	Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Baobá, Diamante, Planeta, Flor
DC V 31.08.22	- Contaçon de história: A menina e o tambor - Apresentação de fotos das vivência da semana anterior; - Vivência samba de coco-com educadora Beija-flor	Ampliação de repertório cultural, manuseio de instrumentos diversos	11	Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Graveto, Fogo, Fruta, Diamante, Flor
DC VI 08.09.22	Vivência capoeira - com educadora Raiz manuseio instrumentos musicais	Ampliar o repertório de experiências	17	Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor
DC VII 15.09.22	-Roda de conversa sobre a capoeira -confecção do chocalho/caxixi - com materiais recicláveis -Contaçon história: O cabelo de Cora (construímos uma carta para a autora, dizendo que gostamos da história).	Ampliar o repertório de experiências	16	Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Fruta, Baobá, Planeta, Diamante, Flor
DC VIII 21.09.22	- Contaçon história “Abayomi” e confecção boneca junto com pais, mães e familiares	Interação com familiares	17	Água, Falcão, Vento, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor
DC IX 28.09.22	- Contaçon história “O tesouro de Monifa” /-Caça ao tesouro africano/	Contato com novo repertorio brincadeiras Reflexões sobre	13	Falcão, Vento, Lua, Gelo, Graveto, Fogo, Sol, Chuva,

	- Brincadeiras africanas (terra-mar; guerreiros de Nagô)	ancestralidade		Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor
DC X 05.10.22	Contaçon de história: Cadê Clarisse? Roda de conversa sobre os Griot “recontando histórias” para as crianças menores - Brincadeira: amarelinha africana	Interação com outras crianças; contato com novo repertório brincadeiras	16	Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta
17.10.22	Convidei uma educadora do NEAB/UFSCar para participar de um HTPC sobre literatura infantil e Educação das relações étnico-raciais - formação com todas as professoras da escola.			
DC XI 19.10.22	Contaçon de história: “Bruna e a galinha d’Angola” / pintura panô com guache.	Reflexões sobre pertencimento, ancestralidade	14	Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Sol, Chuva, Fruta, Diamante, Flor
DC XII 26.10.22	Roda de conversa e revisitando as vivências realizadas- através de fotos/ Contaçon de história: “Bruna e a galinha d’ Angola” / - Vivência brincando com argila	Reflexões sobre pertencimento, ancestralidade	17	Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Flor
DC XIII 09.11.22	Vivência com autor Oswaldo Faustino - “Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri”/ (vivência com todas as crianças da escola)	Diálogo com autor do livro, reflexão sobre os medos	17	Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor
DC XIV 10.11.22	Vivência: Pintura da galinha de angola; Roda de conversa sobre a história: “Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri” -Você tem medo de que? - Conversa sobre a caixa das memórias	Reflexões sobre pertencimento, ancestralidade, medos	14	Água, Vento, Estrela, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor
DC XV 16.11.22	Contaçon de história: “Plantando com Malik”- Plantio girassol / (plantando como vovó Roselma do Água e Girassol- caderno de memórias) -Conversa sobre a caixa de memórias e os retornos da semana	Reflexões sobre ancestralidade, cuidado com todos os seres vivos- plantio girassol	15	Água, Falcão, Vento, Estrela, Divedí, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Fruta, Diamante, Planeta, Flor

	-Culinária; degustação pão de queijo do vô Carmo da Fruta (caixa memórias)			
DC XVI 30.11.22	Visita Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos” (contaço história, desenho, vivência com coral “eu canto minha África”)	Ampliação de repertório cultural, manuseio de instrumentos diversos;	17	Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor
DC XVII 01.12.22	-Roda de conversa sobre a visita ao Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”/ Desenho do passeio. -Receita bolo de fubá (caderno de memórias)	Reflexões sobre ancestralidade, protagonismo, interação entre os pares ao fazer uma receita	15	Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor
01.12.22	Divulgação do trabalho realizado junto à Rede Municipal de educação/ Câmara Municipal-recebimento do Selo Carolina Maria de Jesus.			
DC XVIII 06.12.22	Pintura das caixas para apresentação/ exposição com guache - Contaço história: O mundo no Black power de Tayó	Protagonismo, reflexão sobre autoestima positiva, cabelos	13	Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Fruta, Flor
DC XIX 07.12.22 (quarta)	Exposição dos trabalhos realizados contaço história “Meu crespo é de rainha” - convidamos as outras fases para assistirem o vídeo/ fases 3,4,5,6)	Interação com pares, famílias, compartilhar os trabalhos realizados com a comunidade escolar; Reflexão sobre autoestima positiva	11	Água, Lua, Estrela, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Fruta, Diamante, Flor
DC XX 15.12.22 (quinta)	Roda de conversa encerramento “Como eu sou?”	Despedida, reflexão sobre a autoidentificação, aceitação	17	Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Flor

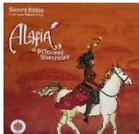
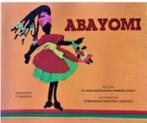
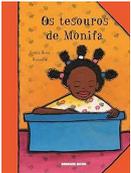
Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora

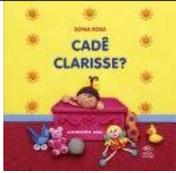
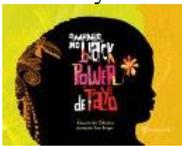
Para desenvolver as vivências de samba de coco e capoeira, convidamos duas educadoras para colaborarem e partilharem saberes, Beija-flor e Raiz (nomes fictícios cheios de boniteza e significado, que foram escolhidos pelas educadoras), mulheres que inspiram pelo compromisso com a educação democrática e equânime. As vivências possibilitaram a exploração da corporeidade, oralidade e a ampliação do repertório de experiências. Para uma

das reuniões realizadas com todas as professoras da escola, convidamos uma educadora, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar) para dialogarmos, em um Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), sobre literatura infantil e Educação das relações étnico-raciais. Momento cheio de aprendizagens e reflexões.

Compartilho abaixo, na tabela, o nome dos livros que utilizamos durante a intervenção como potentes instrumentos nas práticas antirracistas e facilitadores de diálogos e ações para a Educação das relações étnico-raciais, como nos atenta os estudos realizados por Torres (2019); Pereira (2019); Costa (2020); Carvalho (2020); Santos (2021); Barretos (2021); Oliveira (2022); Silva (2022); Souza (2022); Rubio (2022); Caetano (2023) e Chaves (2023).

Tabela 8- Histórias/ livros utilizados nas vivências realizadas na Intervenção

Livro/título	Autor, autora	Ano/editora	Intencionalidade de leitura
Alafíá- a princesa guerreira 	Sinara Rubia	2019, Nia Produções Literárias	Representatividade, história da chegada dos povos negros escravizados
A menina e o tambor 	Sonia Junqueira	2019, Yellowfante	Representatividade, emoções
O cabelo de Cora 	Ana Zarco Câmara	2013, Pallas	Representatividade, Autoestima positiva cabelos,
Abayomi- 	Eliane Rodrigues Pereira Verly		Representatividade, reflexão sobre a verdadeira história da boneca
O tesouro de Monifa 	Sonia Rosa	2009, Brinque-Book	Representatividade; ancestralidade, memórias
Cadê Clarisse?	Sonia Rosa	2004, DCL	Representatividade

			
Bruna e a galinha d' Angola 	Gercilga de Almeida	2009, Pallas	Representatividade; ancestralidade
Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri 	Oswaldo Faustino	2015, Melhoramentos	Representatividade; medos
Plantando com Malik 	Carol Adesewa e Pauliane Nogueira	2015, independente	Representatividade; ancestralidade
O mundo no Black power de Tayó 	Kiusam de Oliveira	2013, Peirópolis	Representatividade, pertencimento, reconhecimento
Meu crespo é de rainha 	bell holks	2018, Boitató	Representatividade, pertencimento, reconhecimento, ancestralidade

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2024

Todos os livros utilizados, com exceção do *Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri*, que ganhamos do autor Oswaldo Faustino, foram levados pela pesquisadora (acervo pessoal).

Gostaríamos de ressaltar que buscamos realizar as vivências em todos os espaços da escola (solário, pátio, parque), saindo das “quatro paredes” da sala referência das crianças, e vivência fora da escola. Em uma das ações realizadas, fomos visitar o Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”, espaço criado em 2006 pela Prefeitura de São Carlos e dedicado à divulgação da cultura afro-brasileira, com salas para hip-hop, Projeto de danças, vídeo e oficinas, e uma sala de africanidades, lugar que ficam expostos diversos

objetos relativos à cultura africana. O Centro Afro recebeu este nome em homenagem a Sra. Odette dos Santos, a “Dama do Samba” – carnavalesca que, junto de sua família, se destacaram na cidade pela luta de direitos para a população negra.

Os documentos (DCNEI, Brasil, 2010) e estudos realizados na Educação Infantil trazem a importância de desemparedar a infância, romper com práticas tradicionais, em que a maior parte das crianças passa seus dias em ambientes fechados com atividades dirigidas. O brincar em diferentes espaços, ao ar livre, com elementos da natureza, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha e a tomada de decisões, possibilitando o movimento livre e diferentes aprendizagens, o que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A atuação da pesquisadora, no contexto de pesquisa, já ocorria desde o ano de 2020, no cargo de coordenadora pedagógica. No entanto, considerando que cada coordenadora pedagógica da Educação Infantil do município de São Carlos (SP), na época, era responsável por 10 escolas; considerando o momento pandêmico do Covid 19, em que as escolas ficaram fechadas e as vivências ocorreram remotamente (de março de 2020 a outubro 2021), considerando que a inserção na instituição estava voltada para a formação das professoras em HTPCs, ocorridos, em sua maioria, de modo virtual; e considerando a realização de uma visita ao mês no ano de 2022, podemos afirmar que o meu contato com as crianças colaboradoras do estudo foi apenas na realização da pesquisa e intervenção.

Realizamos um planejamento inicial da intervenção, com vivências a serem realizadas com as crianças, definindo temáticas e ações a serem desenvolvidas. Esse planejamento foi pensado a partir da experiência da pesquisadora na instituição, após conhecer a professora e a turma referência, considerando os objetivos propostos pela pesquisa de Doutorado. Esse planejamento foi flexível durante todo o período de pesquisa, sendo modificado quando necessário devido à dinâmica do próprio projeto e, também, por conta das demandas que surgiram. Conforme as orientações das DCNEI (Brasil, 2010) e do livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* (Brasil, 2014), que discorre que, para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais:

Não se pode incorrer em práticas improvisadas. É preciso planejar previamente as atividades, ter objetivos claros, preparar o espaço físico de forma confortável, informar a família, explicar claramente às crianças o que será feito (de acordo com a sua faixa etária), registrar e avaliar a atividade desenvolvida. São, na realidade, iniciativas que deverão ser seguidas na realização de toda e qualquer prática pedagógica, mas, nesse caso, tematizando a questão afro-brasileira e africana na educação infantil (Brasil,

2014, p.20).

O planejamento das ações, com intencionalidade pedagógicas previamente definidas, fazem parte do trabalho com crianças na Educação Infantil. As vivências realizadas foram previamente pensadas com o intuito de trabalhar a oralidade, a corporeidade, a musicalidade, o ritmo e a sociabilidade, em interface com a Educação das relações étnico-raciais. Buscamos não engessar nossas ações, mas partir do conhecimento que as crianças já construíram, respeitando as idades e ritmos, como elas expressam o que sabem, para que, a partir disso, se possa desenvolver as ações. Como profissionais da educação, somos responsáveis pelas ações pedagógicas que realizamos e pelas marcas positivas e negativas que podemos imprimir na história de vida e na autoestima das crianças.

4.6 Procedimentos da pesquisa

Com Sonia Stella Araújo-Olivera (2014, p. 61) compreendemos que “os percursos das pesquisas vão se construindo no vaivém de diálogos e reflexões gerados na proximidade, no face a face com o Outro, ombro a ombro na comunidade de trabalho, na convivência, na partilha do fazer junto com o Outro”. Para a autora, o diálogo é mais do que uma abordagem metodológica, é, na verdade, um paradigma epistemológico, um caminho; é uma maneira para buscarmos a humanização de homens e mulheres e de suas relações.

Partindo destes dizeres, discorremos que nossa pesquisa qualitativa foi ganhando vida no processo e percurso da intervenção, descrita anteriormente, na realização de brincadeiras e interações pautadas *na* e *para* a Educação das relações étnico-raciais; e na convivência com as crianças onde, simultaneamente, foi realizada a coletados dos dados da pesquisa orientada pelas questões: que processos educativos podem decorrer de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada *na* e *para* a educação das relações étnico-raciais? Que percepções e interpretações as crianças dão as práticas vivenciadas?

Para registrar os dados coletados e observados durante a realização das vivências, utilizamos um diários de campo, que na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), trata-se do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ainda para os autores,

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é

descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

Dessa forma, os dados foram coletados através do registro sistemático das observações do cotidiano escolar da intervenção, após a realização das vivências, em diários de campo, nos quais, na parte descritiva, apresentamos as informações que compõem a descrição dos acontecimentos, do ambiente, dos/as participantes, a fim de expor de modo mais detalhada possível o como e os contextos que as vivências aconteceram. A parte reflexiva apresenta os comentários do Observador (C.O.), em que são descritas as apreensões da pesquisadora sobre os acontecimentos, expressando reflexões, percepções, impressões e, até mesmo, entender situações que não se deram de maneira explícita no decorrer das práticas. Outro recurso utilizado que nos ajudou na coleta de dados foram gravações em áudios e fotos, transcritas e incorporadas nos diários de campo.

Ressaltamos, como dito anteriormente, que as práticas pedagógicas antirracistas realizadas não aconteceram no imprevisto; tinham intencionalidades pedagógicas bem definidas, com espaços, tempos e materiais organizados com antecedência, partindo das experiências e do conhecimento que as crianças já tinham construído, sobre a história e culturas afro-brasileira e africana, e como elas expressavam o que sabiam. As famílias receberam informações de todas as práticas que estavam sendo realizadas, tinham conhecimento do que iríamos realizar e, em algumas ações, foram convidadas a participar.

As rodas de conversa, também intituladas por Freire (2011), no livro *Educação como prática da libertação*, de Círculos de Cultura, proporcionaram momentos de fala e de escuta. As rodas de conversa foram usadas para acordar o que seria realizado no dia com as crianças e refletir sobre o que tínhamos realizado no final dos encontros e, assim, pensarmos em novas ações, momentos em que as crianças puderam falar e se expressar sobre seus conhecimentos e desejos. Ao escutar o outro, as crianças, colocamo-nos no lugar de sujeitos aprendentes. Tivemos a possibilidade de exercitar o diálogo entre a prática e a teoria.

Freire (2011) aponta os círculos de cultura como uma proposta pedagógica, com caráter democrático e libertador, que propõe uma aprendizagem integral, de participação livre e crítica dos educandos, que busca romper com o autoritarismo, a fragmentação dos conhecimentos e requer uma tomada de consciência e posição perante os problemas vivenciados. Traremos a seguir a explanação do modo como organizamos os dados coletados.

4.7 Organização e Análise dos dados

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, as anotações sistemáticas foram registradas em 20 diários de campo (anexo 1) e organizadas em categorias temáticas. Segundo Gomes (2004, p. 70):

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados.

Nesta pesquisa, as categorias foram estabelecidas *a posteriori*, isto é, emergiram da análise dos dados, que teve início com a realização de diversas leituras dos registros dos diários de campo. Ao perceber as *unidades significativas*, estas foram agrupadas em categorias temáticas e organizadas na matriz nomotética (anexo VI), de inspiração fenomenológica (Martins; Bicudo, 1989; Denzin, Gonçalves Jr, 2018; Oliveira, Gonçalves Jr, 2015; Mendes Belmonte, Gonçalves Jr, 2020), objetivando o movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado.

As unidades de significado são utilizadas de modo substantivo na discussão da categoria de análise, sempre se identificando os diários de campo das quais elas foram extraídas; os excertos de diários de campo foram identificados seguindo a numeração correspondente em números romanos (I, II, III...) e da identificação das unidades de significado em algarismos arábicos (1, 2, 3...). No caso de divergências dentro das categorias, as unidades de significado s a essas situações foram identificadas pela letra “d”. Assim, no caso de utilização de um excerto do diário de campo X, unidade de significado 3, sendo esta divergente, teremos a seguinte notação entre parênteses: X - 3d.

A matriz é um movimento do individual para o geral, no qual há uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis convergências, divergências e idiossincrasias (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições) com as proposições dos demais sujeitos (Gonçalves Junior *et al.*, 2021).

A metodologia adotada para coleta e análise dos dados coletados possui inspiração fenomenológica, ancorada em Merleau-Ponty (1996), assim como os estudos realizados por Braga (2019); Silva (1987); Denzin e Gonçalves Jr (2018); Oliveira (2015); Mendes Belmonte e Gonçalves Jr (2020).

A pesquisa pautada na fenomenologia não se propõe à explicação de fatos, ou seja, das relações causais, mecânicas, mensuráveis, mas sim à busca pela compreensão dos fenômenos, ou à consciência enquanto fluxo temporal de vivências, cuja peculiaridade é a imanência (compreendido na própria essência do todo) e a possibilidade de atribuir significados às coisas exteriores. A fenomenologia busca a descrição, tendo a sua preocupação voltada para o mostrar, e não o demonstrar. Isso significa que a apresentação prevê ou supõe um rigor; e é através destas descrições que se pode chegar à essência do fenômeno (Martins; Bicudo, 1989). De acordo com Machado (1994, p. 35):

A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo. A fenomenologia significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la. Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir. Explicá-lo é tomá-lo na sua relação causal.

Nessa forma de investigação, o termo pesquisa é concebido como uma trajetória circular em torno do que se pretende compreender, não se preocupando com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o pesquisador (Garnica, 1997).

Maurice Merleau-Ponty (1996), filósofo francês, compreende a fenomenologia, na qual inspiramos os procedimentos desse estudo, como a investigação das essências, que, filosoficamente, volta-se à compreensão, sem pressupostos, do que se afirma ser “natural”, respeitando e considerando as experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos, bem como, na procura do contato ingênuo ou originário com o outro e com mundo, mediado em intersubjetividades.

Nesta direção, Garnica (1997, p. 114) compreende que “o ser é, existencial e primordialmente, afetividade, humano no contato com outros humanos, afetado pelo que desse convívio descortina”. Martins e Bicudo (2005), destacam que a pesquisa em educação alcançará compreensões mais significativas epistemologicamente se buscar o sentido do fenômeno em um tempo-espaço situado, pois estas percepções, não quantitativas, somente se mostram a partir de alguém, do ser que vive a experiência.

Na próxima seção realizaremos reflexões sobre os processos educativos compreendidos no estudo.

CAPÍTULO 5 – REFLETINDO SOBRE O PROCESSO E TECENDO RESULTADOS

Neste espaço, retornamos ao objetivo da pesquisa, que é compreender e descrever os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas, em uma intervenção pautada *na* e *para* a educação das relações étnico-raciais. No processo de construção dos resultados e reflexão sobre todo o processo da investigação, após a realização de várias leituras, releituras dos dados, foram identificadas 03 (três) categorias temáticas, a saber: A) *Ser mais e se sentir acolhida nas diferenças*; B) *Educar e Educar-se nas e para a Educação das relações étnico-raciais*; C) *Afeto, memórias e ancestralidade*. Sobre as categorias:

- A categoria (A) *Ser Mais e se sentir acolhida nas diferenças* – se constituiu a partir de unidades significativas que se referiam às vivências que revelaram o respeito, empatia, acolhimento, aceitação das diferenças, autoconhecimento, autoestima positiva, representatividade;
- A categoria (B) *Educar e Educar-se nas e para a Educação das relações étnico-raciais* – foi constituída de unidades de significados que trouxessem as aprendizagens referentes às culturas, histórias africanas, afro-brasileiras e à ampliação do repertório cultural;
- A categoria (C) *Afeto, memórias e ancestralidade* – foi formada com unidades significativas que envolveram o resgate às memórias afetivas, pertencimento e ancestralidade.

De acordo com a figura, é possível compreender de forma visual a maneira como elas se complementam:

Figura 5 - Categorias Temáticas



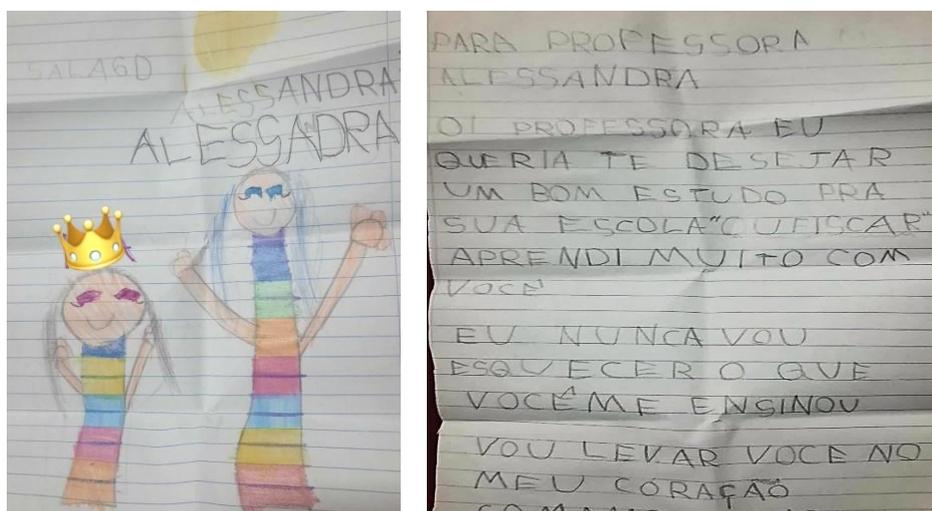
Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Os nomes das categorias foram dados pela pesquisadora, buscando compreender e descrever os conteúdos das falas, gestos das crianças e observações realizadas. Com essa organização tentamos ser o mais fiel possível (na função de escriba e narradora) buscando a nitidez das particularidades e dimensões abordadas. A figura foi escolhida para mostrar a relação e interconexão entre as categorias.

Após esta breve apresentação, torna-se necessário a explanação com aprofundamento de cada categoria.

A – Ser Mais e se Sentir acolhida nas diferenças

Figura 6 – Ser Mais e se sentir acolhida nas diferenças



Fonte: Acervo pessoal

Com Freire (1987), sabemos que *Ser Mais* é uma vocação ontológica do ser humano, uma busca por relações mais humanizantes e menos opressoras, realizadas na comunhão. O autor discorre que “no momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais” (FREIRE, 1987, p. 20).

Compreendemos com os dizeres que, realizar vivências e práticas que buscam o romper do silêncio das questões raciais nas escolas das infâncias, desmistificar conhecimentos, histórias e buscar a superação de práticas racistas e discriminatórias, é uma busca por *Ser Mais*, e leva à consciência de todos os atores como pessoas mais amáveis, acolhedoras e menos opressoras.

Em concordância com Gianfranco Staccioli (2013), no livro *Diário do acolhimento na escola das infâncias*, as crianças quando chegam às escolas, desde a Educação Infantil, têm o direito de encontrar em todas as práticas sociais que vivenciarem atitudes, posturas e ambientes acolhedores; elas precisam ser aceitas em suas diferenças, tocadas, amadas como elas são e não como as pessoas gostariam que elas fossem; precisam ter suas especificidades e diferenças respeitadas; seus desejos e opiniões não podem ser ignorados, desvalorizados ou desconsiderados por alguém ou por um grupo, mas precisam ser escutados e valorizados.

As crianças precisam se reconhecerem nos ambientes e nos materiais que utilizam. Para isso, torna-se necessário o acolhimento inicial e o permanente, durante todo o ano. A organização dos tempos, espaços, relações e materiais, nos quais as crianças se identifiquem e possam viver, aprender e conviver com equidade e respeito, ao mesmo tempo em que se singularizam. Ressaltamos que todas as pessoas envolvidas nas instituições, incluindo as famílias e comunidade escolar, também precisam deste acolhimento, pois aprendemos com Freire (1987) que ninguém pode *Ser Mais*, autenticamente, proibindo que os outros também sejam.

Ainda de acordo com Staccioli (2013) e Oliveira *et al.* (2014), o acolher é uma ação de aproximação e construção de vínculos, processo contínuo de escuta e sensibilidade. Mas, conforme aprendemos com os autores e autoras, para acolher precisamos nos sentir igualmente acolhidos.

Na escola, os sentimentos e emoções transpassaram por todas as práticas e interações estabelecidas entre todos os envolvidos na intervenção. Esse vínculo fortaleceu-se ainda mais porque me senti acolhida ao chegar na escola e ser abraçada pelas crianças (III -1; V-2; VI- 1, VII-1, X-1, XII-1, XIV-1, XVII-1, XVIII-1, XX-1), o que despertou sentimentos de pertencimento, afeto e aceitação da minha presença no grupo.

Com os/as familiares responsáveis, o sentimento de respeito e acolhimento também se fez presente e constante, nos momentos de rodas de conversa, realizadas nas reuniões, nas conversas na porta na entrada ou saída das crianças e nos momentos que estivemos interagindo nas vivências com as crianças (I-2, VIII-1, XIX-1, XX-3, 5).

Ao realizarmos a vivência de contação de história, com o livro *Abayomi*, de autoria da Eliane Rodrigues Pereira Verly (2015), e de confecção da boneca Abayomi¹¹, convidamos os pais, mães e familiares para realizarem a prática conosco; além do acolhimento e recepção,

¹¹ Boneca Abayomi - são bonecas de pano, feita com nós, criação original de Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão. A boneca foi criada na década de 1980, em oficinas que Lena fazia, então, com comunidades do Rio de Janeiro.

tivemos um momento de partilha, de conhecimento. A experimentação aconteceu no momento de entrada das crianças; e como alguns familiares não puderam participar, os que se fizeram presentes ajudaram as crianças que estavam sentadas mais próximas. Foi um momento rico de trocas e fortalecimento de vínculos.

A intencionalidade pedagógica era contar a versão da história da origem da boneca Abayomi, sem romantização, como muitas vezes é contada, em que faz referências às mães africanas, escravizadas em navios negreiros, que rasgavam suas vestes para fazer uma boneca para seus filhos/as que as acompanhavam, gerando assim segurança, distração e brincadeira em meio à dor e ao sofrimento do contexto vivenciado. Rever a história das bonecas Abayomi e contar uma outra versão da história é uma forma de combater a dominação do colonialismo, geralmente condicionado em um discurso único, como assim nos lembram Adichie (2019), Kilomba (2019) e Dussel (2015).

Corroborando com as ideias apresentadas, Malaguzzi (1999) aborda que as histórias são plurais e quando o indivíduo rejeita a uma história única e percebe que nunca há uma única versão da história, deixa de ser um objeto, constitui-se como sujeito e recupera a autoria (voz), que nada mais é do que a conscientização e a capacidade que cada indivíduo tem de ser ele/ela mesmo/a, como inteletutor/a ou narrador/a de sua própria história.

Voltando à vivência, organizamos antecipadamente a sala em três grandes mesas / grupos e disponibilizamos materiais diversos, tecidos e tesouras. No primeiro grupo tínhamos a presença do pai da Vento, da mãe do Cometa, da mãe da Flor, da mãe da Fruta e 4 crianças; no segundo estavam: o pai do Fogo, a mãe do Água e mais 07 crianças; no terceiro estavam 02 adultas: a mãe da Sol, a mãe da Fauna e mais 06 crianças.

A professora Rosana, eu e uma professora convidada, fomos passando nas mesas ajudando a todas e todos. Graveto me pediu ajuda para cortar a roupa da boneca, eu o ajudei; ele perguntou se podia fazer outra boneca sozinho, sem minha ajuda, pois agora já tinha aprendido. Eu disse que sim! E ele começou a fazer outra boneca (VIII-3). Neste momento podemos interpretar o pedido de Graveto como sendo de autonomia e protagonismo.

A mãe da Sol compartilhou que ela e a filha tinham feito uma Abayomi no ano anterior, durante as aulas não presenciais (devido COVID-19), e trouxeram a boneca para eu ver. A Sol falou que ela agora tinha 3 bonecas: uma do ano passado e as duas deste ano; ela estava sorrindo (VIII-4). Agradei por elas terem trazido e compartilhado a experiência, dizendo que a boneca tinha ficado linda.

A mãe do Cometa agradeceu o convite e disse que amou participar da vivência (VIII- 5). A mãe do Água veio dizer que o filho, todos os dias que participava das vivências

comigo, chegava feliz em casa, contando que a professora que parece com ela, mulher negra com cabelos crespos, estava na escola (VIII-6). Com a fala da mãe do Água percebemos a importância das referências e representatividade de professores/as e pessoas negras nos ambientes escolares, para que tanto as crianças negras possam se identificar, como as não negras possam reconhecer que pessoas negras podem sim estudar e ter uma carreira profissional – descolonizando e superando, assim, ideias historicamente impostas, paradigmas e estereótipos, nos quais pessoas negras não são inteligentes e que não podem ocupar locais de destaque social (Ribeiro, 2019).

Senti-me acolhida pelas professoras da escola, nas trocas realizadas nas formações (I-3; XI-5), e por todas as funcionárias da escola (merendeiras, agentes educacionais, auxiliares de limpeza), nos espaços, nas conversas e gestos, sorrisos e parcerias, quando solicitadas.

Busquei acolher as crianças ao chegar na escola e organizar, preparar os espaços e materiais antes da realização das vivências e brincadeiras, gesto realizado prazerosamente, com intencionalidade pedagógica e cheio de amorosidade. Gianfranco Staccioli (2013, p. 3) nos diz: “organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um estilo de comportamento. É a certeza de que o cotidiano é importante de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora”. Nesse sentido, compreendemos que a organização dos espaços e materiais, o planejar as ações a serem realizadas, trazendo elementos das culturas afro-brasileira e africanas, trata-se de uma forma respeitosa, generosa de receber, acolher e de mostrar às crianças que elas são importantes e especiais, ou seja, que podem *Ser Mais*.

Com Loris Malaguzzi (1999), no livro *As cem linguagens das crianças*, sabemos que nas escolas das infâncias, as paredes e ambientes também são educadoras, apreensão que nos faz refletir sobre disponibilizar imagens de pessoas negras para potencializar ainda mais as aprendizagens.

Em uma vivência realizada com a intenção de trabalhar o autoconhecimento e autoestima positiva das crianças, levei para a escola uma caixa com um espelho; disse que na caixa tinha a foto da criança mais linda, esperta, especial e legal de toda a escola. Fizemos uma roda e as crianças abriam a caixa, viam o que tinha dentro, fechavam e passavam para os amigos sem contar quem era a criança que estavam vendo na imagem. A Sol abaixou a máscara que estava usando para mostrar seu sorriso; Baobá olhou dentro da caixa e olhou nos meus olhos sorrindo; o Lua, na primeira tentativa dele olhar a caixa, não aceitou, virou as costas resmungando; só aceitou olhar a caixa quando todos tinham visto, até a professora.

Quando eu perguntei se todas/os concordavam se realmente era a pessoa mais linda e inteligente, Fruta disse: “*é a gente! Tinha um espelho*”. A Flor disse que ficou com muita vontade de contar para os amigos e sorriu. Conversamos sobre a importância da gente se gostar e que eles realmente eram especiais, lindos e inteligentes. (II- 3)

Em seguida, apresentei a proposta das crianças utilizarem os espelhos para se olharem e fazerem um autorretrato. Disponibilizei folhas e lápis de cor (de todos os tons de pele) para elas realizarem a vivência.

Cabe ressaltar que algumas empresas começaram a investir em coleções de lápis de cores, gizes de cera, com diferentes tons de pele. Os lápis que utilizamos na vivência foi adquirido pela pesquisadora, pois no momento de realização do estudo, ainda não tínhamos estes materiais disponibilizados (que foram adquiridos e entregue nas escolas somente em 2024).

Figura 7 – Vivência Identidade



Fonte: Arquivo pessoal.

Utilizei-me dos livros e das contações de histórias com personagens negras e negros protagonistas, como instrumento potente para as aprendizagens, principalmente nos momentos de rodas de conversa.

No dia que realizamos a leitura da história *Alafiá – a princesa guerreira*, de Sinara Rubia (2019), tivemos a visita da educadora Beija-flor, que veio colaborar, partilhar conosco a vivência sobre o Samba de coco. Quando as crianças viram a Beija-flor, mulher com cabelos cacheados, com um turbante, a chamaram de *Alafiá*, associando a nossa convidada com a princesa africana (IV-2, 4).

A educadora disse que não era a princesa e se apresentou; disse que também estudou na UFSCar e que trouxe alguns instrumentos para brincarmos. A Beija-flor (educadora convidada) e eu tínhamos organizado no solário um cesto com roupas (coletes e saias feitas de tecidos de chita) e com instrumentos (tambor, pandeiro, matraca e ganzá, materiais

trazidos por Beija-flor). Saímos com as crianças e fizemos uma roda bem bonita, na qual os instrumentos e o cesto com roupas ficaram no centro da roda. A educadora disse que as crianças podiam se vestir com as roupas que ela trouxe – e todas se vestiram.

Graveto, vendo as saias, perguntou se ele podia colocar; e a educadora disse que não tinha problemas, pois as meninas também estavam usando os coletes. O Fogo e o Gelo, vendo o Graveto com a saia, também se vestiram. Os três colocaram saias e coletes (IV-5).

Flor começou a rir e disse em voz alta que saia “*é coisa de menina*”; Graveto, por sua vez, respondeu que “*não!*”; mexeu os ombros, olhou de lado para a amiga e voltou para a roda tranquilamente, sorrindo (IV-6d). Percebemos que, na interpretação de Graveto, Fogo e Gelo, usar a saia era como vestir um adereço, um enfeite, sem fazer distinção de gênero, todos eles sentindo-se à vontade para usar a roupa sem preconceitos, malícia ou juízo de valores sexistas.

As *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004) nos atenta que as crianças, as escolas de Educação Infantil, assim como as demais instituições de ensino do nosso país, não estão imunes a práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, pois estamos inseridas numa estrutura social, patriarcal, machista, discriminatória e hierárquica, que perpassam pelo ambiente escolar. Em muitas situações e espaços, inclusive nas escolas, as “coisas de meninos” são separadas das “coisas de meninas”. Romper com esta estrutura patriarcal se faz necessário em todos os ambientes.

De acordo com a reflexões de Ferreira (2020), ao abordar que, dentro de uma sociedade sexista e capitalista – em que tudo o que pertence às meninas não pode ser compartilhado com os meninos (e vice e versa), na qual o estereótipo mantém-se e intensifica-se em suas mais diversas formas –, necessita-se com urgência do rompimento de ideias colonizadoras, o que significa refletir sobre experiências capazes de permitir vivenciar as diferentes possibilidades de ser e de se constituir no mundo, isto é, considerando as crianças *como crianças*, em suas diferenças, sem a classificação biológica, binária, que as apartem em suas experiências múltiplas, que não as impossibilitem pelo fato de serem meninas ou meninos.

A observação feita por Flor, ao insinuar que saia é coisa de menina, mesmo sendo sem intenção, traduz a sua forma de ver e expressar sua opinião, interpretação essa que pode ser entendida como sexista ou preconceituosa, cuja ação poderia trazer dor, sofrimento ou inibir o amigo. Mas Graveto preferiu ignorar e continuar brincando. Em conversa com a professora, não consideramos que seria importante realizarmos uma intervenção, de imediato, em decorrência dessa situação, pois tínhamos um planejamento de ações em que iríamos

dialogar sobre o respeito às diferenças, preconceitos e discriminações no final do dia e nos próximos encontros.

Quando realizamos a contação da história *O cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara (2013), na qual a personagem principal sofre racismo na escola, falei que muitas crianças, infelizmente, passam pelo que a Cora passou; e que algumas pessoas que não entendem que todos somos diferentes e querem diminuir e discriminar as crianças com cabelos crespos.

A Fruta disse que sua mãe ensinou que não podemos julgar pessoas que são “*pretas e têm o cabelo bagunçado*”. Eu questionei se ela achava que os cabelos das pessoas negras eram crespos ou bagunçados? Ela ficou pensando e disse que “*acho que é um pouquinho bagunçado*” (VII-13d). Tornei a questionar se, quando eu, mulher negra, chego na escola com o cabelo solto, se ele é bonito ou bagunçado. Fruta ficou pensando e disse: “*crespo, enrolado*” (VII-14). Eu falei que é bem legal o que a mãe dela ensinou e que é isso mesmo: que não podemos julgar e sim temos que respeitar as pessoas, que todos somos diferentes.

Cometa falou que “*cada um é de um jeito, que temos que respeitar, que o cabelo não é bagunçado, mas crespo e para não deixar ninguém triste e que a mãe dele ensinou que temos que respeitar as pessoas mais velhas e que não podemos chamá-las de velhos*” (VII-15).

Falcão, por sua vez, associou o que estávamos dizendo com a ideia de pobreza; disse que sua mãe falou que os mendigos, com cabelos bagunçados, são bonitos (VII-16d). Fruta disse que devemos ajudar quem é pobre. Cometa disse que viu um pobre com um cobertor na rua. Eu alertei que não podemos pensar que toda pessoa com cabelo crespo é pobre; e que existem várias pessoas negras que são ricas e, se formos ver na televisão, temos vários atores, jornalistas negras que são bem-sucedidos, que têm muito dinheiro (como Lázaro Ramos, Tais Araújo, Maju Coutinho) (VII-17).

Observamos, portanto, que o cabelo crespo foi associado pelo grupo ao bagunçado e à pobreza e o aceitável era o cabelo enrolado e cacheado – resquícios históricos de uma cultura patriarcal com padrões estéticos, que precisamos romper, conforme os apontamentos trazidos por Rosa (2014), em sua pesquisa de mestrado.

Continuando, perguntei em seguida para as crianças que, se a gente pudesse conversar com a escritora do livro “*O cabelo de Cora*”, o que elas diriam? Cometa disse que o cabelo da Cora é muito bonito, enroladinho. Perguntei se elas gostaram do livro e todas disseram que sim, ao mesmo tempo.

Flor disse que não gostou do cabelo da Cora, porque é muito grande, apontando para cima (VII- 18d). Eu disse que tínhamos acabado de falar que todos os cabelos são lindos e

que não existe cabelo feio, que cada um é de um jeito. Flor falou de novo que prefere cabelo comprido até em baixo. Eu disse que tudo bem. Voltei a perguntar o que elas tinham mais gostado do livro. Vento disse que gostou da Cora, por causa do cabelo dela; Cometa disse que amou a história (VII-19).

Gomes (2008), a partir da pesquisa realizada em salões de Belo Horizonte, analisa o cabelo como corpo social e linguagem que expressa o conflito racial vivenciado por negros e brancos. Aborda que o cabelo é um dos principais elementos de afirmação de identidade da população negra e, também, o símbolo representativo do desafio enfrentado pelos sujeitos num espaço em que ainda prevalecem os padrões de beleza europeus. Ainda com a autora, sabemos que o processo de construção histórica dos cabelos crespos como “ruim”, tem sua gênese no período colonial com a escravidão de povos africanos, quando, dentre as muitas formas de violência impostas às pessoas escravizadas, encontrava-se a raspagem do cabelo, como forma de lhes tirar a dignidade e a identidade.

Corroborando com a discussão, com Santiago (2014, p. 63) sabemos que “o processo de violência colonial sobre a estética e corpos negros criam sentimentos como o medo, a rejeição e a baixa autoestima”. Em seu estudo, relata que em meio as práticas realizadas em uma creche, uma menina negra de 03 (três) anos, identificou seu cabelo como o da bruxa, personagem vista como má, feia, com cabelo armado (no imaginário infantil), a partir de uma história contada por sua professora. A ação, segundo o autor, “revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos” (Santiago, 2014, p. 64). A docente, por sua vez, responde à criança que *“o seu [cabelo] não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho”*. Essa resposta da professora, no entanto, expressa uma rejeição aos cabelos crespos da menina. O autor discorre que todos e todas fazemos parte de uma sociedade racista; e assim como na fala da docente, o ideário racista se faz presente em tudo (Santiago, 2014). Ainda com o autor:

Os cabelos crespos quando “fetichizados” como ruins expressam o racismo que recai sobre os sujeitos negros, anunciam a presença de um conflito racial que se fundamenta em dominação sociocultural eurocêntrica, propagando as relações históricas marcadas pelo processo de racialização social (Santiago, 2014, p.64).

Relatos como o descrito por Santiago (2014) e falas como a escutada na intervenção da professora revelam a necessidade do trabalho com práticas antirracistas em todas as etapas

da educação, nas quais a autoestima e a valorização com os cabelos crespos precisam acontecer e estarem presentes nos próprios currículos.

Voltando à vivência, após as reflexões realizadas com as crianças, eu disse para elas que seria legal contarmos para a escritora que tínhamos gostado do livro; e as crianças disseram que queriam escrever. Perguntei o que a gente poderia fazer para nossa carta chegar até a autora, falarmos para ela que gostamos da história? Cometa sugeriu escrevermos e mandarmos pelo telefone que *“o importante não é o cabelo, mas o importante é o que a pessoa é”* (VII-20).

Essa conversa demorou algum tempo, até que combinamos que enviaríamos a carta para a autora através de uma mensagem pelas redes sociais. Segue abaixo a transcrição da carta elaborada pelas crianças e escrita por mim (na condição de escriba da carta).

Carta das crianças para a autora:

*Amamos conhecer seu livro “O cabelo de Cora”. O cabelo da Cora é muito bonito e o que importa é a pessoa ser como ela é e não apenas o cabelo.
Todos somos lindos!*

Crianças Fase 6 (VII- 21).

Enviamos a carta para a autora por meio do *Messenger (Facebook)*. A autora, com toda bondade e gentileza, nos deu um retorno com prontidão. A leitura da carta foi realizada para as crianças na semana seguinte em que estive na escola. Segue a resposta da autora:

Amadas crianças do CEMEI,

*Todo livro sonha em encontrar o seu leitor, aquele que o lerá com o coração.
Nenhum escritor gosta de textos e ideias no fundo das gavetas da vida.
Eu fui agraciada pelos melhores leitores e a Cora, que era só uma ideia, tornou-se viva em nossas vidas. Ela também me ensina, a cada dia. Que essa doce menina ajude-nos a nos amar como somos, a não permitir que nada nem ninguém nos apequene; que lembre-nos do nosso direito de sonhar os mais lindos sonhos. Que eles se tornem planos; que se realizem.
Que essa mensagem fique registrada no coração de cada um de vocês: Lute por quem você é, celebre as diferenças e nunca se esqueça: não existe no mundo ninguém igual a você.
Voe!*

Abraço gigante,

Da amiga, Ana Zarco Câmara (IX-1).

Assim que terminei a leitura da carta, cheia de generosidade e boniteza, as crianças começaram a bater palmas e sorrir, gesto que demonstrou a alegria de serem escutadas e de se

sentirem valorizadas.

No final do período a professora colaboradora veio me relatar que a mãe e o pai do Graveto a procuraram, pedindo para tirá-lo do projeto. Disseram que não gostaram que ele usou saia (na vivência samba de coco) e que brincou com bonecas (vivência de confecção da boneca abayomi), pois consideravam tais atividades como sendo coisas de meninas (IX-7d). A professora disse que explicou como foi desenvolvido as práticas, e que muitos familiares foram convidados/as e estavam presentes; disse também que a pesquisadora (eu) estava na escola todas as quartas-feiras, disponível para o diálogo. Após conversa os pais entenderam a proposta e voltaram atrás no pedido. Quando perguntei para a docente se achava importante eu procurá-los, ela achou melhor não, pois a mãe e o pai tinham entendido e que não via necessidade de dar ênfase para os julgamentos sexistas (IX-8).

Abro um parêntese para relatar que o Graveto continuou participando das ações / estudo e que, no final do projeto, em dezembro, na exposição dos trabalhos realizados para os pais, mães e a comunidade, depois da divulgação que nosso projeto tinha ganhado um prêmio “*Selo Carolina Maria de Jesus*”, a mãe do Graveto me procurou e relatou: “[...] não tinha interesse de deixá-lo participar do estudo, pois seu marido não gostou do filho ter feito uma boneca e por ter usado saia em uma vivência – que a família era religiosa e achava que o tambor não era coisa boa, era ‘macumbaria’; e para eles ‘menino não brincava de boneca e nem usava saia’”. A mãe complementou dizendo que “*hoje (no final da intervenção) ela conseguia ver que o projeto era importante e que ficava feliz de o filho estar participando*”. Ela ficou uns 20 (vinte) minutos olhando os trabalhos, a exposição e agradeceu por tudo (XIX- 2).

É frequente em nossa sociedade que as vivências em africanidades e os instrumentos musicais de origem africana sejam associados à macumba, como “coisa ruim”, como cultura, religião inferior, o que tornam mais emergentes e necessárias ainda aquelas práticas antirracistas que buscam a desconstrução de olhares e visões. Reflexões sobre as marcas da colonialidade, dominação de consciências e corpos são realizadas por Quijano (2002, 2010), Mignolo (2005) e Dussel (2015).

Com Freire (1992), sabemos que ter ideias diferentes, religiões diferentes, partidos diferentes, nada disso nos impede de conviver e de dialogar com o outro. O diálogo com os familiares e com a comunidade, ações como apresentar as propostas, estar disponível para tirar dúvidas etc., se fazem presentes e necessários nas escolas das infâncias e na realização de projetos étnico-raciais, pois todos e todas crescemos em meio a uma sociedade em que as práticas racistas, discriminatórias e sexistas estão presentes. Precisamos assim ter empatia,

estar abertas/os ao novo, para transgredirmos, mudarmos nossas ações e modos de ver o mundo.

No caminhar da intervenção, tivemos momentos de reflexões, de pararmos para pensar sobre o que tínhamos gostado em realizar até então. Graveto disse: “*eu gostei do tambor e da boneca Abayomi*” (tambor associado como sendo de macumbaria pelos seus familiares no início da intervenção e a boneca que foi considerada por eles como “coisas de menina”); Céu não quis responder e disse “*eu não sei*”; Gelo disse “*gostei do chocalho*”. Perguntei para as crianças qual o outro nome do chocalho e eles disseram “*ganzá*”. Lua gostou do “*tambor*”; Cometa gostou da amarelinha, dizendo “*eu nunca tinha brincado daquele jeito diferente*”; Água disse “*eu gostei do ‘ginga aé’*”. Eu disse: “*o ginga aé era a...?*” E ele completou: “*capoeira*”.

Continuando a conversa, Sol disse que lembrava do tesouro; Flor disse “*que gostou da saia*”; Girassol não quis dizer no primeiro momento, mas depois falou que gostou de pintar o panô; Diamante disse que “*gostou de dançar*”; Baobá e Fruta disseram que também gostam de dançar; a Vento disse que gostou das fotos, apontando para os cartazes que fizemos na parede da sala; Chuva disse que gostou das histórias; Fauna disse que gostou das fotos; Estrela disse que o que mais gostou foi da amarelinha; Lua disse que gostou do caça ao tesouro (XII-3). Momento de trocas e escuta são importantes no processo para refletirmos sobre os próximos passos a serem dados, o repensar e replanejar o viver a escola.

Acolhemos e nos sentimos acolhidos com a visita do escritor Oswaldo Faustino em nossa escola. O autor contou a história do livro de sua autoria *Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri* (2015) e, no final da leitura, nos presentiu com um livro e nos deixou uma dedicatória cheia de amorosidade. Recado que li para as crianças em uma de nossas conversas (XIV-2).

Acolhimento, cheio de boniteza, sentido também na visita que realizamos no “Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira Odette dos Santos”, espaço cultural do município projetado para atender a diversidade artística e cultural de São Carlos. Na visita participamos de vivências, com educadores/as do espaço, a saber: roda de capoeira (com manuseio de instrumentos), contação de história do livro *Princesa Arabella, mimada que só ela*, sessão de cinema com o desenho “*Guilhermina e Candelário*” (com crianças negras protagonistas), momento de grafismo e pintura no rosto (XVI-2, 4).

Após a visitas as crianças relataram que o que elas mais gostaram no passeio: Diamante achou legal e gostou de tudo, mais o que mais gostou foi do ônibus; Estrela gostou de pintar o rosto; Graveto gostou do ônibus e de pintar o rosto; Gelo gostou do ônibus;

Girassol disse que gostou de andar de ônibus e do desenho (animação *Guilhermina e Candelário*); Flor de andar de ônibus, pintar a cara e assistir o desenho; Água disse que gostou do ônibus, de usar pulseiras e pintar rosto; Falcão disse que gostou da capoeira, do ônibus; Lua gostou do desenho; Chuva gostou de assistir a animação; Fruta, de ter pintado o rosto; Céu gostou de andar de ônibus e cantar; a Planeta gostou do ônibus e da história; Estrela gostou de tudo, principalmente do desenho e do ônibus; e Fogo disse que gostou da música e da capoeira (XVII- 2). Momento esse importante, de reflexão e trocas dos interesses e interpretações das crianças.

Com o livro *O mundo no Black power de Tayó* (2013), de autora Kiusam de Oliveira, conseguimos conversar sobre autoestima e aceitação dos cabelos. Em nossa roda de conversa: Graveto disse que o cabelo da Fruta tinha tiara com orelhas de gatinha, igual o penteado da menina do livro; Vento disse que as flores usadas por Tayó nos cabelos era igual as dela e disse que o cabelo dela era igual (observação: no livro Tayó a autora discorre que o cabelo de Tayó era fofo, lindo, cheiroso e que têm histórias); Girassol disse que era igual o cabelo da Vento; Vento disse “*é igual o meu mesmo fofinho e cheiroso*”, amassando seus cachos com as mãos. E complementou: “*quase um pompom*”; Girassol disse que o dela também era; Vento disse que seu cabelo também tem história; Fruta disse que o cabelo da Falcão parecia uma coroa, tinha Black Power (DC XVIII, 4).

No nosso último encontro da intervenção, com a intencionalidade de retornarmos o diálogo sobre a autoestima positiva, fizemos uma roda de conversa sobre a autoidentificação, o como as crianças se viam (XX-1).

Iniciei a conversa dizendo que se eu me olhasse no espelho iria ver “*uma mulher negra, com os cabelos crespos, pretos e que eu era linda*”; a professora da sala também se descreveu, como sendo baixinha, loira, branca e linda. Lua disse que “*tinha cabelo curto*”. Eu perguntei se ele era branco ou negro e ele respondeu que “*era branco e que tinha passado gel*”, passando as mãos no cabelo; Cometa disse que “*era negro bonitinho e engraçado*”; Falcão disse que seu cabelo era “*um pouquinho cacheado, um pouco negro e lindo*”; o Graveto disse que era “*preto, com cabelo cacheado e lindo*”; Gelo disse que era “*preto, com o cabelo cacheado e bonitinho*”; a Vento disse que era “*parda, que tinha cabelo meio escuro / castanho, com cachinhos e que ela era dançarina*”; a Girassol falou que “*tinha o cabelo cacheado, que ela era branca e bonita*”; Fauna falou que era “*branca, com cachinhos*”; Céu, Flor, Estrela, Diamante, Fauna não quiseram falar no primeiro momento; Fogo respondeu que tinha “*o cabelo penteado com creme, com pele marrom*”; Sol disse que tinha “*cabelos cacheados e marrom, olhos marrons e que era branca*”; Chuva disse que era “*branca, com*

cabelo marrom e olhos verdes”. Perguntei se a Flor queria falar agora e ela disse que era “*branca, com cabelo liso e olho preto*”; Diamante disse que era “*morena com cachinhos*” (XX-2, relatos também apresentados na tabela 7).

Percebemos que quase todas as crianças, ao se descreverem, se apresentaram como bonitas ou lindas. As crianças que não quiseram responder, tiveram seu desejo e seu silêncio respeitado e acolhido.

B) Educar e Educar-se *na e para* a Educação das relações étnico-raciais

Apoiando-nos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004) e nas pesquisas realizadas por Algarve (2005), Silva (2020), Denzin (2018), que discorrem sobre a importância de se conhecer e se reconhecer na história negada, bem como sobre a atuação e o protagonismo da população negra no Brasil, no mundo e suas ligações com o continente africano, propomos vivências nas quais as crianças pudessem conhecer elementos que ainda não conheciam das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, desconstruindo imagens negativas, acendendo um olhar sensível para ver outros modos de ser e estar no mundo e buscando romper com o silenciamento das questões étnico-raciais.

Fiori (1987) nos atenta que uma “cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais”. Como proposta, o autor anuncia que, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas (no nosso trabalho, as afro-brasileiras e africanas), a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação.

Na intervenção, as crianças puderam conhecer o que ainda não sabiam (pois foi silenciado), desconstruir imagens e marcas históricas negativas impostas, em todos os encontros e práticas realizadas, abrindo espaço para o reconhecimento e valorização de outras formas de ser e estar no mundo.

Na apresentação, ao dizer que iríamos desenvolver um projeto com brincadeiras, jogos e danças africanas, ouvi o Falcão, a Fruta e outras crianças perguntando o que era jogos africanos. Assim perguntei se elas sabiam o que era África? As crianças responderam, todas juntas, que *sim!* Falcão disse: “*África é um urso*”; Fruta falou: “*África fica no polo norte*”; Cometa disse que era “*onde as pessoas trabalham*”. Eu disse que África é um lugar, um continente no qual moram várias pessoas e combinei que iria levar um mapa para que a gente pudesse visualizar o lugar que ficava o continente. Fruta e Cometa disseram: “*mapa era para*

achar, encontrar tesouros". Fogo completou: "*mapa mostra lugares*" (II- 2).

Expliquei que toda semana eu estaria na escola e que iríamos conversar sobre as vivências realizadas e que se elas tivessem dúvidas, poderiam me perguntar. Quando perguntei se elas conheciam a *capoeira*, o Falcão disse que "*capoeira é um coisa de cortar mato, um tipo de faca*"; Cometa disse: que era "*uma coisa de furar a terra*". (II-3). Notei que muitas eram as questões trazidas pelas crianças; e que as palavras e os conceitos "África" e "Capoeira" não faziam parte do repertório delas. Aproveitei, assim, para dizer que iríamos tirar todas as dúvidas juntos, no decorrer das minhas visitas na escola; e por fim as convidei para a participar do estudo.

Com o objetivo de apresentar o continente africano e trazer como ocorreu a colonização dos povos africanos, no segundo encontro, de forma lúdica e respeitando a idade e etapa educacional das crianças, realizamos a contação da história *Alafiá – a princesa guerreira*" (2019), que conta a história de uma princesa negra africana que foi capturada e trazida para o Brasil como escravizada; e quando cresceu fugiu para encontrar os seus, tornando-se uma forte guerreira, que lutou bravamente por sua liberdade e a de seu povo.

Para a realização da vivência proposta, organizamos o espaço e materiais; coloquei o som de um tambor, tocando ao fundo, para realizar a leitura; fixei um mapa na lousa e, conforme eu fui contando a história, fui desenhando os personagens com giz na lousa. Com a história, conseguimos conversar com as crianças sobre a dominação de povos, trabalhar com o mapa do mundo, localizar nosso país e o continente africano (III-2).

Com Munanga e Gomes (2016), sabemos que muitas vezes a imagem do continente africano é apresentado pelos meios de comunicação de massa com uma imagens distorcidas, em que, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e, muito menos, representações de uma cidade moderna africana, construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras "tribais", selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc. (Munanga, Gomes, 2016). Apresentar o continente africano para as crianças, em seus aspectos positivos, sem distorções de realidades, faz parte do trabalho docente, como nos atentam as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2014).

Outro assunto que surgiu no encontro foi sobre reis, rainhas, princesas negras africanas. Perguntei que princesas elas conheciam. Comecei falando da Cinderela. Diamante disse que conhecia a Branca de neve; Fruta falou que conhecia a Bela adormecida; Falcão falou que conhecia o lobo mau. Questionei se o lobo mau era princesa. Todas as crianças

disseram que não! E começaram a rir. Flor disse que conhecia a Elza, a Frozen e a Ana; Estrela disse que conhecia a pequena Sereia; Falcão disse que a Mônica também era princesa – eu não discordei e perguntei quem mais elas conheciam.

Perguntei se elas conheciam a princesa e o sapo. Elas disseram que sim! Comecei a dizer que existem várias princesas e príncipes, além destas que elas conheciam; e que existem também muitos príncipes e princesas, com características diversas, com cabelos pretos, pele negra, príncipes e princesas negros/as, em todos os lugares do mundo. Compartilhei algumas imagens, fotos impressas de reis e rainhas africanas para elas verem, manusearem. O Cometa disse que o pantera negra é um rei. As crianças riram e depois confirmaram a fala do amigo. Todos disseram que conheciam o pantera negra (III-4)

Ao perguntar se elas tinham gostado da história, o Lua disse que não gostou, mas não soube explicar o porquê; a Flor disse que não gostou por causa do som do tambor que eu coloquei para tocar. Complementou dizendo que sentia arrepios (III-5). Falei para ela não ter medo e que o barulho era legal, que era o som do tambor, um instrumento de origem africana.

Apresentei a proposta de fazermos um desenho sobre a história, mas com tintas que nós mesmos iríamos produzir, como nossos ancestrais produziam suas tintas para pintarem seus corpos e fazerem desenhos – usando os recursos da natureza (frutas, folhas, sementes, terra, urucum, açafrão, beterraba, café). Convidei então as crianças para se aproximarem da mesa que tínhamos organizados, para assim manusearem os recursos e produzirem suas tintas e desenho (III-6)

Nos dividimos em dois grupos: enquanto um grupo pintava, o outro produzia as tintas. Algumas crianças começaram a misturar as tintas criando, assim, novas cores. Com a vivência, apoiamo-nos nos saberes ancestrais, nos quais as crianças participaram da criação de suas tintas com elementos naturais, ampliando as experiências realizadas.

Figura 8 – Produzindo nossas tintas



Fonte: Arquivo pessoal.

A vivência Samba de Coco foi realizada com a colaboração da professora Beija-flor, em dois encontros. Participaram 15 crianças no primeiro encontro e 11 no segundo. Conseguimos refletir sobre alguns dos princípios da dança: a *oralidade* (“tirador do coco”, que é quem puxa os versos e os demais dançam e respondem com versos), a *corporeidade* (movimentos, ritmo), a *musicalidade* (canto, rimas, manusear / tocar instrumentos, trabalhar ritmos, palmas) e a *vestimenta* (saias rodadas, estampadas e coletes estampados).

A educadora convidada e eu organizamos o espaço e os materiais antes das crianças chegarem no solário (espaço externo, que fica atrás da sala referência) e, em seguida, convidamos as crianças para fazermos uma roda no solário.

Beija-flor, a educadora convidada, se apresentou e perguntou se alguém conhecia o tambor. O Céu disse que conhecia o tambor, que tinha um na casa dele e mostrou para a educadora como ela brinca e toca (IV-3).

A educadora começou a vivência com uma trava línguas: “*Três pratos de trigo para um tigre triste...*”. Em seguida nos ensinou uma música, com seguinte letra: “*São estas frutas que eu tenho (puxador) / plantadas no meu quintal*” (as crianças respondiam). A educadora falava a primeira parte e as crianças respondiam a segunda. Em seguida cada criança tinha que dizer uma fruta.

No final da vivência, a Beija-flor explicou que a brincadeira se chamava samba de coco, dançada e praticada em todo o país; mas que, para brincar, temos que usar instrumentos, fazermos a roda, batermos palmas, cantar e contar histórias e criar nossas rimas.

A educadora disse para as crianças se levantarem e se, quisessem, podiam se vestir com os trajes que ela tinha trazido. Todas se levantaram e se trocaram. Ela ensinou como deve ser a palma na brincadeira, ritmada; e mostrou os instrumentos: a *matraca* (instrumento afro-brasileiro usada em várias brincadeiras samba de coco, bumba meu boi para marcar o ritmo), o *chocalho / ganzá* (feito com cano de PVC e sementes de piriquireti), o *pandeiro* (instrumento feito de madeiras com prateleiras); e o *tambor* (tocado com a baqueta).

Ao ouvir o tambor, Flor tornou a dizer que o barulho era assustador, que ela tinha medo do barulho, que não gostava de barulho alto (IV, 8). A educadora conversou com ela e disse que não precisa ter medo e perguntou se ela gostaria de tocar o instrumento. Ela balançou a cabeça aceitando (IV-8d)

O Graveto, após tocar o tambor, trocou de lugar na roda para voltar a tocar o instrumento (querendo antecipar o manuseio do instrumento), já que eles estavam sendo revezados. Em todo momento, o Graveto iniciava a cantoria chamando os amigos para cantarem juntos, assumindo o papel do puxador na brincadeira (ele foi uma das crianças que

mais gostaram do tambor; quando pegava o instrumento, começava a rir e tocava-o com ritmo, na batida ensinada pela educadora).

A Beija-flor pediu para as crianças se sentarem em roda e, assim, cantarmos uma última vez (em qual lugar cada um teve que plantar uma fruta). Ela perguntou o que as crianças acharam da brincadeira. Graveto disse que gostou muito e que amou brincar por causa do tambor; Girassol também gostou do tambor; Céu gostou de tocar o tambor e o pandeiro; Vento gostou do chocalho, do ganzá e da saia; Falcão disse que gostou do pandeiro; Diamante disse que gostou da saia (IV-10).

Combinei com a Beija-flor a continuação da vivência no dia seguinte e que iria passar o vídeo da história: *A menina e o tambor* (Junqueira, 2019), no início do encontro. Após o vídeo fizemos uma roda de conversa e perguntei o que elas acharam da história. Fruta disse que o tambor trazia alegria no coração das pessoas; Graveto disse que o tambor era igual ao que a Beija-flor tinha trazido para eles (V-3); Flor voltou a dizer que o barulho do tambor era um pouco assustador. Perguntei se ela ainda tinha medo do barulho, ela respondeu que sim, mas que tinha gostado de tocá-lo (V-4d).

E nossa conversa continuou: Cometa disse que eu era inteligente. Perguntei o porquê, e ele disse que eu sabia o lugar que ficava o Brasil no mapa. Respondi que ele também era, pois também sabia onde ficava (V-5). Ele perguntou se eu tinha levado o mapa para deixarmos na sala (um dos combinados da semana anterior); respondi que sim e fui buscá-lo para colocarmos na parede da sala.

Perguntei se elas lembravam dos nomes dos instrumentos que tínhamos brincado no dia anterior e fui mostrando as fotos, com imagens dos instrumentos, e elas foram dizendo os nomes. Questionei se alguém lembrava da música que tínhamos aprendido com a Beija-flor e o Graveto começou a cantar, puxando os versos (V-6).

No meio da música a nossa convidada entrou e nos convidou a sair no solário para brincarmos com os instrumentos. Lua e Gelo começaram a dizer que a Alafíá tinha chegado, gesto que se repetiu do dia anterior, comparando a educadora com a personagem negra protagonista da história (V-7). Graveto perguntou se ela tinha trazido o tambor e ela respondeu que sim! Ele sorriu.

Sáimos no solário e fizemos uma roda. A Beija-flor falou que as crianças poderiam usar as vestimentas; elas se levantaram e foram até o cesto de roupas e se trocaram. Cantamos a música aprendida no dia anterior, em que cada criança disse o nome de uma fruta. “*São essas frutas que eu tenho ... Plantadas no meu quintal*” ...

Em seguida a educadora ensinou outra música, com a letra: “*Quero ver quem vai*

adivinhar / Qual é o bicho que a palavra vai rimar”. Cada criança falava um animal no ouvido da Beija-flor e ela fazia uma rima; e as outras crianças tinham que adivinhar de qual que bicho ela estava falando. Foram momentos de risadas e alegria. A educadora distribuiu os instrumentos e perguntou se todas lembravam dos nomes; as crianças foram falando os nomes dos instrumentos: tambor, pandeiro, ganzá, matraca. Todas tocaram, se revezando e cantando as músicas que aprenderam. Graveto queria ficar com o tambor e a educadora disse que quando chegasse a vez dele ele iria tocar; ele balançou a cabeça concordando (V-8).

A Fruta não quis ficar com a matraca e nem com o pandeiro e começou a chorar, falando que queria o tambor. A educadora disse que, quando chegasse a vez dela, ela iria tocar, pois todos iriam tocar todos os instrumentos. Ela fechou o semblante e não quis pegar os instrumentos. Quando chegou sua vez de tocar o tambor, ela abriu o sorriso e parou de chorar (V-9).

Trabalhamos com rimas, batidas, rodas, músicas e, para encerrar a vivência, a educadora pediu para todas se sentarem, perguntando do que eles mais gostaram na brincadeira (V-10). Fruta, Graveto, Gelo disseram que gostaram do tambor; Vento falou que gostou da Matraca; Flor tornou a falar que o barulho do tambor era um pouco assustador, mas que ela gostava (V-11d). As outras crianças não quiseram falar (V-12).

A Beija-flor perguntou se seria legal ter essa brincadeira todos os dias na escola; e todas as crianças responderam que sim! (V-13).

No processo de conhecer, aprender-ensinar e valorizar, fomos ampliando o repertório cultural das crianças, nos fortalecendo enquanto grupo, desconstruindo imagens negativas e objetivando eliminar aqueles conceitos e comportamentos, veiculados pela ideologia que almeja as desigualdades e preconceitos raciais, que tanto mal fazem às crianças negras e brancas.

Segue a vivência apresentada nas imagens a seguir:

Figura 9 – Vivência Samba de Coco



Fonte: Arquivo pessoal.

Com Silva (2020), compreendemos que Samba de coco é uma dança, brincadeira brasileira, que surgiu na época da escravidão, nas lavouras de coco do nordeste brasileiro, considerada patrimônio cultural étnico-brasileiro. O ritmo possui traços indígenas, com nítidas influências africanas, em que existe o aspecto sertanejo e possui resquício da matriz portuguesa.

Segundo a *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988), atualmente em vigor, no Art. 216 institui que patrimônio cultural são:

Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 2006, p.137).

Ao cantar e contar histórias, através da oralidade, a música e dança se remete à memória, manifestações de diferentes povos, criações e expressões artísticas, culturais; com os dizeres da *Constituição Federal*, junto com o Samba de Coco, a Capoeira também pode ser considerado patrimônio cultural, pois entendemos a dança como conjunto de saberes, formas de expressões que fazem parte da memória e da identidade das pessoas que compõem o grupo, como também das pessoas que com ela se identificam.

A Vivência de Capoeira foi realizada com a colaboração e com partilha de saberes da professora capoeirista Raiz. Participaram 17 crianças da intervenção e conseguimos refletir sobre os princípios da dança, do jogo e a sociabilidade (interação, respeito, o saber escutar e observar).

A educadora convidada e eu organizamos o espaço e os materiais antes das crianças chegarem no solário (espaço que fica atrás da sala referência). Quando as crianças chegaram na sala, a educadora se apresentou e perguntou se elas sabiam o que faríamos naquela tarde. Cometa e Lua disseram: *Capoeira!* Raiz disse, *isso mesmo*; e perguntou o que seria a capoeira?

Graveto falou que “*era o que fazia assim*” (representou corporalmente a dança, erguendo a perna e girando o corpo para trás). A educadora perguntou que mais? Eles deram risadas. Raiz fez uma roda de conversa sobre a capoeira, perguntando se a capoeira era uma música, uma dança, uma luta ou se era brincadeira? Todas responderam que era brincadeira!

Ela perguntou de que lugar veio a capoeira? Fogo falou de São Carlos. Ela explicou que a capoeira surgiu no Brasil, com os povos africanos (VI- 3). Quando a educadora perguntou se elas sabiam o que era África, as crianças responderam que sim e olharam para mim. Acreditamos que elas se lembraram de nossa conversa sobre o continente africano.

A educadora perguntou: “*O que a gente faz na capoeira?*” Vento respondeu que: “*canta, luta, dança*”. A educadora concordou e começou a falar sobre outros conceitos da capoeira: a roda, que permite o olhar nos olhos; falou sobre o mestre (pessoa mais velha); sobre as palmas e sobre a ginga.

Raiz mostrou como se ginga na capoeira e mostrou a “cocorinha”, um dos movimentos da capoeira. Iniciou uma brincadeira, na qual as crianças ficavam andando e tinham que parar e abaixar, quando ela batesse o pandeiro mais forte. Ela ensinou a música: “*Ginga aê, ginga aê, ginga aê, ginga legal*”. Ensinou que quando saímos da roda de capoeira, temos que cumprimentar e nós despedir.

Ela fez outra brincadeira usando um espaguete (instrumento usado na natação). A educadora cantava e, quando passava o espaguete no alto, as crianças tinham que abaixar e não deixar o espaguete tocá-los. Elas começaram a gritar e sorrir com a brincadeira. Raiz convidou a Estrela para gingar, fazer cocorinha com ela, enquanto a gente cantava. Na sequência, em duplas, as crianças entraram na roda para jogar, brincar, dançar, enquanto a educadora tocava pandeiro e todos cantavam (VI-6).

Aprendemos três músicas. Segue a letra da primeira música:

Vai você, vai você (educadora fala sozinha)
Dona Maria como vai você (todas respondem)
Joga bonito que eu quero aprender
Dona Maria como vai você (todas respondem)

Em seguida, aprendemos uma segunda música:

Oi, é tu que é moleque
moleque é tu (2x)
Cadê tua mãe
Moleque é tu
Sua mãe foi na feira
Moleque é tu
Foi comprar jaca mole
Moleque é tu.

Por fim, a terceira música ensinado foi a seguinte: “*Pomba voou, pomba voou*

(cantado por Raiz) / *Pomba voou, gavião pegou*” (cantado por todos).

As vivências realizadas na intervenção oportunizaram a ampliação do repertório cultural e o uso com materiais diversificados. O jogo, a dança, o movimento dos corpos favoreceram uma maior interação entre as crianças, com o meio e entre as crianças e as educadoras. Segundo Brasil (2014, p. 93), “relacionar-se com seu corpo implica também relacionar-se com o corpo do outro, de forma respeitosa e sem preconceito”. Silva (2009), em sua pesquisa, expõe que é por meio do corpo físico que se manifesta a expressão do corpo inteiro, na integralidade dos gestos, posturas, palavras e posições. O corpo exhibe o que a inteligência, os sentimentos e as emoções constroem.

Para o escritor e político senegalês Léopold S. Senghor (1965, p. 84) esta compreensão do ser integral se revela na seguinte frase: “*eu sinto, eu danço o Outro; eu sou*”. Nesta perspectiva, podemos compreender que, com o corpo dançando, se movimentando, gingando, podemos expressar nossos pensamentos, emoções, se descobrir e recriar. A dança para os africanos é sinônimo de existência e é usada em diversas práticas: para reivindicar greves, saudar, agradecer, louvar e divertir-se. Em nossas vivências, a dança e o movimento do corpo se fizeram presentes em vários momentos, no quais pudemos compartilhar conhecimentos e saberes de forma lúdica, brincando.

A educadora compartilhou os instrumentos utilizados nas rodas de capoeira, entre eles: tambor, reco-reco, pandeiro, berimbau, agogô, caxixi. As crianças, em seguida, puderam manusear (VI- 7).

A última brincadeira que realizamos foi com elástico (AÚ); as crianças tinham que passar por cima do elástico fazendo estrelinha (VI-8). A Vento teve dificuldades para passar e executar o movimento com o corpo, e a educadora falou que ela podia passar devagar pulando um pé por vez. E ela passou fazendo como a Raiz (educadora) tinha falado (VI- 9). Seguem algumas fotos da vivência realizada:

Figura 10 – Vivência de Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal.

O livro *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (Brasil, 2014) discorre sobre a história da capoeira, que é considerada uma prática cultural e fenômeno sociopolítico complexo. Sua prática sofreu historicamente discriminações e já foi criminalizada pela sociedade, perseguindo e prendendo seus praticantes, segundo o Decreto nº 487, do Código Penal de 1890 (Brasil, 2014). Ainda de acordo com o documento (Brasil, 2014), apreendemos que um dos motivos da perseguição é que a prática era desconhecida por seus opositores; a capoeira aparecia como uma forma de luta, defesa e resistência, que utilizava o corpo como arma. Outro motivo da discriminação é que, apesar da abolição da escravatura, em nossa sociedade sempre se perpetuou as imagens e representações negativas a respeito dos africanos, seus descendentes e suas culturas – invisibilizando, assim, que na capoeira também se constituem heróis, aqueles que a praticavam, que ensinavam o jogo, os mestres (Brasil, 2014).

Foi somente em 1934, no governo de Getúlio Vargas, devido a reivindicações populares, que a capoeira foi retirada do Código Penal de 1890 e começou a ser considerada um esporte nacional, sendo obrigatória sua prática fora das ruas (Brasil, 2014). O documento também discorre que a origem dessa prática é controversa; existem duas interpretações mais conhecidas, uma que reconhece a capoeira como herança africana e outra que a define como elaboração brasileira.

Partindo deste entendimento e considerando que, no contexto atual, a capoeira é considerada patrimônio cultural da humanidade, arte e filosofia (e que ajudam na formação do ser humano), proporcionar vivências com a capoeira na Educação Infantil torna-se uma prática necessária para podermos dialogar com nossas crianças sobre as diferentes manifestações artísticas e culturais da humanidade. Nesse sentido, ela pode “colaborar para que as crianças ampliem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira” (Brasil, 2014, p. 92).

A partir dos dizeres apreendidos com Silva (2019), compreendemos a importância da capoeira também para as mulheres: a autora apresenta, em seus estudos, os processos educativos compreendidos por mulheres nas práticas e interações com a capoeira, através das quais, coletivamente, foram construindo uma nova forma de ser e estar, que se alargou para outros espaços sociais.

Em nossos encontros tivemos a oportunidade de ampliar nosso repertório musical e corpóreo, com as músicas trazidas pelas educadoras convidadas e em outros momentos da intervenção, além de proporcionar momentos nos quais o brincar foi visto como prioridade.

Em um dos encontros cantei com as crianças, seguinte a música africana:

Funga alafia Aché, aché,
 Funga alafia Aché, aché,
 Funga alafia Aché, aché,
 Funga alafia Aché, aché,
 (em ti penso, contigo falo.
 gosto de ti, somos amigos)

Após cantarmos a música conversamos sobre a vivência de capoeira e dos instrumentos que tocamos. O Cometa falou que ficou muito alegre em conhecer e tocar o tambor, fazer “*tutu...ti, tutu...ti...*” (fazendo o som com a boca e gestos com as mãos) (VI-3). Flor falou que ficou triste quando batemos o tambor (VI-4d). Perguntei se ela ficou triste ou feliz, quando ela tocou o tambor. Ela respondeu que ficou muito feliz, que foi divertido (VI-6). Eu disse que não precisamos ficar tristes, mas alegres em poder tocar os instrumentos. Graveto disse que gostou do reco-reco (VI-6).

Trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira e africana, e suas contribuições, exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, culturais, econômicas e políticas estabelecidas; exige a desconstrução de ideias impostas, levando à reavaliação da educação oferecida pela escola brasileira, que não possibilita o diálogo com todas as culturas de povos diversos, e nem por meio de relações horizontais, partilha de conhecimentos, nos quais quem ensina também pode aprender (Freire, 1987). Em todas as vivências realizadas, tivemos momentos de reflexões e diálogos, na qual conversamos sobre as apreensões, desejos, medos das crianças.

Levei as imagens impressas dos instrumentos musicais e fui perguntando o nome deles. Quando terminamos, entreguei as figuras para elas e apresentei a proposta de fazermos um cartaz para deixarmos fixado na parede da sala. Elas concordaram. Após a composição do cartaz, confeccionamos um caxixi com garrafas pet e grão de arroz. Terminando o instrumento, fizemos uma roda na frente da sala e cantamos as músicas que tínhamos aprendido com a educadora Raiz, no último encontro, tocando o caxixi.

Além da Capoeira, do Samba de coco, do manuseio de instrumentos diversos, pudemos refletir, dialogar sobre diversos elementos das culturas afro-brasileira, africanas, por meio das contações de histórias e brincadeiras. Elementos culturais africanos, recriados em nosso contexto histórico, social e cultural, que influenciam, permeiam a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade, religiosidade e a corporeidade, tanto dos afro-brasileiros, como de outros grupos raciais que compõem a

população brasileira. Alguns destes elementos foram abordados nesta pesquisa e intervenção.

Com a leitura do livro *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa (2009), que aborda o afeto, as memórias e a ancestralidade, brincamos de caça ao tesouro; as crianças tinham que realizar desafios, uma brincadeira de origem africana, para em seguida receberem dicas para encontrarem o tesouro.

Para iniciar, disse para as crianças que eu tinha encontrado uma carta dentro do livro, que dizia que, para encontrar o tesouro, elas tinham que procurar “a pessoa que abre o portão e cuida de quem entra e sai da escola”. Quando as crianças ouviram a dica, saíram para o pátio e foram procurar a controladora de acesso, que ficava na entrada da escola. A controladora, vendo as crianças gritando seu nome, entregou para elas uma caixa, com uma corda dentro e uma segunda carta-dica. Elas me entregaram a carta, que dizia que “para encontrarem o tesouro elas tinham que brincar de um brincadeira africana, chamada terra-mar e que depois a professora iria dar uma nova dica” (IX-2). Expliquei para as crianças as regras da brincadeira, usando a corda para demarcar “a terra e o mar” no chão do pátio e iniciamos a brincadeira (IX-3).

Sobre as regras da brincadeira Terra-Mar, popular de Moçambique, usamos uma corda posta no chão, sendo que de um lado ficou estipulado ser a terra e do outro mar. As crianças precisariam seguir a instrução de uma pessoa para pular para o lado anunciado; se o participante errar, ou seja, pular para o lado oposto do anunciado, este sairá da brincadeira. Vento disse que “*gostou da brincadeira e que nunca tinha brincado assim*”. Diamante sorriu e disse que “*também não conhecia a brincadeira*” (IX- 4).

Dividimos as crianças em dois grupos e, assim, que terminamos de brincar, realizamos a leitura da próxima dica em busca do tesouro: as crianças tinham que procurar a pessoa responsável por fazer a comida da escola. Elas saíram correndo e foram ao encontro das merendeiras. As merendeiras entregaram para as crianças uma cestinha, com pedras dentro e uma terceira carta-dica. Lembrei a todas que, para realizar a leitura da carta, primeiro elas tinham que realizar o desafio, uma brincadeira (IX-5).

Realizei a leitura das regras da brincadeira Guerreiros Nagô e, em círculo, sentamos no chão e cantamos a música:

Guerreiros Nagô, jogavam caxangá. Tira, põe, deixa o Zembelê ficar.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá (2x)

As crianças foram passando uma pedra para o amigo sentado ao lado e, quando

cantávamos “*tira, põe, deixa o Zembelê ficar*”, erguíamos a pedra e depois continuamos passando-a, no ritmo da música (IX-6).

Dividimos a turma em dois grupos e, quando todas brincaram, realizamos a leitura da última dica ao tesouro. As crianças tinham que procurar o tesouro no local que elas brincavam; o tesouro estaria embaixo de um brinquedo usado para escorregar. Elas saíram gritando pelo pátio, indo para o tanque de areia; ficaram uns 5 minutos procurando, até que a Planeta achou o tesouro e veio me entregar com todas as crianças. Ao abrirem o tesouro, acharam chocolates embrulhados com papéis dourados (IX-7).

Lua se aproximou de mim no dia seguinte e disse que gostou de brincar de caça ao tesouro, e perguntou se íamos fazer de novo (X-1). Eu disse que podíamos combinar e que hoje iríamos ler uma história. Outra brincadeira realizada no decorrer dos encontros foi a amarelinha africana (X-5), ação reproduzida pelo professor de educação física da instituição, em outros momentos, segundo relato das crianças.

Jogos e brincadeiras das culturas afro-brasileiras e africanas, como Guerreiros Nagô (muitas vezes, reproduzida nas escolas de modo pejorativo, cantada como “Escravo de Jó”, desvalorizando toda uma luta por libertação e resistência), não apenas desenvolvem habilidades musicais, mas também provocam vínculos sociais, além de trazer para o ambiente escolar a discussão e ampliação do repertório musical, contribuindo para uma educação antirracista e decolonial. Tais processos educativos também foram relatados por Maranhão (2009), em sua pesquisa de mestrado, ao realizar uma intervenção com jogos africanos. O autor discorre que, através da ampliação do repertório, ocorreu a valorização e o reconhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, além de contribuir com o aumento da autoestima, pois as crianças se sentiram representadas no ambiente escolar.

A proposta em realizar as vivências com brincadeiras no mês de outubro foi intencional, pensando em ser mais dinâmico e divertido, por causa do dia das crianças, período em que a escola mudou toda a programação com comidas e vivências diferenciadas. Vento e Fruta compartilharam que gostaram da brincadeira amarelinha e que nunca tinham brincado assim. Diamante sorriu e disse que também não conhecia (IX-4). Vento falou toda feliz que elas (as crianças) cantaram a música dos Guerreiros Nagô durante a semana na escola (IX-6)

Tivemos momentos de contação de histórias, com o conto “*Bruna e a galinha de Angola*”, realizamos a pintura dos panôs africanos (tecidos que resgatam a arte de contar histórias através de imagens) e manuseamos argila (substância, barro, usado para modelagens, pelos povos originários) para confeccionarmos a galinha, fazendo referências ao livro.

Nessas vivências e momentos as crianças também aprenderam sobre a importância dos Griots (pessoas mais velhas, que contam as histórias, narram os acontecimentos de um povo, passando as tradições para as gerações futuras) na cultura africana, e tiveram a oportunidade de contar histórias para as crianças mais novas na escola (X-2). Cometa disse que eu era mais velha que eles e, assim, eu era um griot. Concordei com ele (X-2).

As crianças relataram e começaram a dizer que tinham gostado de ficar na sala com os pequenos, de contar história para as crianças menores; falavam que ser “*griot é muito legal*” (X-4). Sobre a argila, algumas crianças comentaram que nunca tinham manuseado o material. A professora da sala confirmou, dizendo que nunca trabalhou com argila com elas, pois não sabe usá-la.

C) Afeto, Memórias e Ancestralidade

É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de afetar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. Não se educa sem generosidade. A escolha por ser professor/a deve passar por essa reflexão. Serei capaz de me entregar com afeto à minha profissão? Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida? Somos marcados por mapas afetivos para sempre! Escuto muitas pessoas dizendo que escolheram as suas profissões por conta de um professor/a específico. Por quê? Pela forma como esse professor/a afetou você pelo conhecimento. O afeto está na preparação da aula, nas escolhas do/a professor/a. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio, na forma como esse avalia. Aprendi que de nada vale estar em uma super escola, com um super material, num super espaço, numa super linha pedagógica se não há seres capazes de afetar e dispostos a serem afetados pelos outros! Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. É ele que vai além de toda a tecnologia da pedagogia atual.”

(Marcelo Cunha Bueno, 2017)

Procedendo destes dizeres, cheios de emoções, amorosidade e anseios escritos por um educador, para iniciarmos nossas reflexões sobre a ancestralidade, em que o conceito faz uma ponte imediata com as histórias, afetos e memórias. Compreendemos a palavra afeto, como tudo que nos afeta, deixam marcas, sentimentos, emoções que precisam ser demonstrados em todas as práticas, tempos, espaços, relações das instituições de Educação Infantil.

Partindo da interpretação das crianças, nas falas e nos relatos trazidos no caderno da

caixa de memórias afetivas¹², chegamos à compreensão de que o AFETO é:

- O amor e o carinho da bisá Maria do Cometa e da avó de Fruta, sentimentos que seus ancestrais sentem por eles (XII-8; XV-5);
- A bisá da Planeta arrumar a casa para recebê-la e deixar disponível “frutas, bolacha, bolos, quando ela vai visitá-la (XVII-4);
- O Biso do Cometa ficar andando com ele de carro e a Bisá deixá-lo gordo de tanta comida (XII- 9);
- É o vô Carmo de Flor, dedicar amor e tempo, fazendo pão de queijo sempre que ela vai na casa dele (XIV-3);
- É o afago da avó de Girassol e Água, que é costureira, ao fazer pijamas e roupas incríveis para eles, que são primos (XIV-4, XV-3);
- É a avó de Diamante brincar e dançar com ela e os primos quando eles vão na fazenda, local que ela mora (XIV-5);
- São as conversas carinhosas ao telefone de Fogo com sua avó que mora no Maranhão, mesmo as duas não se conhecendo pessoalmente (XVIII-12).

Em um dos relatos compartilhados pelas crianças no caderno, Fauna falou sobre o afeto:

Desde que nasci meus avós são presentes na minha vida, eu moro do lado da casa da minha avó e todos os finais de semana cedinho eu acordo e vou direto na casa dela tomar café, “meu avó mora em outro bairro, mas eu adoro ir à casa dele brincar na terra, com água, ele tem plantação, eu ajudo a cuidar das galinhas amo ir lá passar minhas férias” (ela compartilhou na caixa um lacinho que sua avó fez e deu para ela na caixa) (XVIII-13)

No relato, nas memórias de Fauna, podemos sentir todo o amor e cuidado envolvido na relação com seus avós.

Sobre as MEMÓRIAS, entendidas no estudo como sendo as lembranças, recordações que temos do passado, foram significadas e interpretadas pelas crianças como sendo “*as coisas boas da vida*” e as “*coisas que nos deixam felizes*”.

Vento complementa dizendo que memórias “*não são as coisas ruins, os monstros*”; e concluiu “*não são os bichos também*” (XI-2). Para o Cometa memória “*é uma coisa que você lembra*”. Segundo as crianças, “*coisa boa*” (ou seja, MEMÓRIA) é:

¹² Caixa itinerante que as crianças levaram para casa, a qual dentro estavam: o livro *Tesouros de Monifa*, da autora Sonia Rosa, e um caderno de registros das memórias. A história do livro traz que o nosso maior tesouro é conhecermos nossas histórias e origens.

- É o bolo de fubá da avó da Vento”;
- É o bolo de chocolate da vovó de Chuva”, “é o biscoito de polvilho assado no forno dos avós paternos de Sol (XII- 7)”;
- As comidas da bisa do Cometa e o bolo de fubá de sua avó”;
- O pão de queijo da avó de Flor;
- São as comidas típicas nordestinas: cuscuз, camarão, peixe com coco da avó da Água;
- O macarrão de carne moída da avó de Água (XIV-4);
- As flores do jardim do quintal da avó de Chuva (XV- 6).

As comidas, as receitas de família e ancestrais estiveram presentes em quase todas as falas das crianças, o que demonstra o afeto e a dedicação dos antepassados em cada receita – nas quais o tempo e o amor fizeram parte dos ingredientes.

Além dos receitas das comidas, foram compartilhadas fotos dos ancestrais das crianças e objetos que tivessem significação para as crianças, que trouxessem boas lembranças.

- Chuva enviou no caderno um galho de flores colhidas no jardim do quintal d e sua avó (XV-6);

- Sol enviou uma rede em miniatura feita pelo seu avô materno, em que descreveu que “[...] o meu avô materno arruma punhos/ cordas de rede”. A mãe relatou que ela pediu para o avô fazer a peça em miniatura para compartilhar com os amigos o trabalho dele.

-Baobá levou na caixa um lacinho de cabelo feito pela sua vovó;

- Cometa enviou uma touca de crochê feito pela sua vovó, quando ele nasceu;

- Fauna enviou um lacinho de cabelo dado pela sua vovó.

Estes foram alguns dos muitos tesouros ancestrais que vieram em nossa caixa de memórias afetivas.

Na obra *Sankofa, african thought and education*, a autora etíope Eleni Tedla (1995) discorre sobre a filosofia africana em sua compreensão do Universo, em que toda a vida é interligada e interdependente, e a necessidade de buscarmos alimento na fonte, nos referenciais e valores da filosofia africana, entre elas na cultura, na herança, na comunidade e ancestralidade.

De acordo com Tedla (1995), à medida que projetamos o futuro, temos de voltar ao passado, para buscarmos referências positivas para seguirmos em frente. Na obra, a autora faz críticas ao etnocentrismo (isto é, na insistência histórica em colocar a cultura ocidental como

sendo superior às demais) no vértice da civilização, no qual outros modos de interpretar e entender o mundo são desconsiderados, silenciados. Nos atenta que as compreensões e entendimentos devem surgir da nossa própria cultura, do nosso modo de ser e estar no mundo, dizeres esses também afirmados por Oliveira *et al.* (2014), Silva (1987) e Freire (1987).

Figura 11 – Adinkra Sankofa



Fonte: http://www.adinkra.org/images/sank2_lg.gif

A palavra *Sankofa* vem da língua *twi* ou *axante*, na qual *san* significa “retornar”, *ko* significa “ir”, e *fa* se remete a “buscar”. Assim, pode ser traduzida como “volte e pegue”. A Sankofa faz parte dos símbolos gráficos *adinkras* (conjunto de ideogramas que representam palavras e ideias, expressas em provérbios).

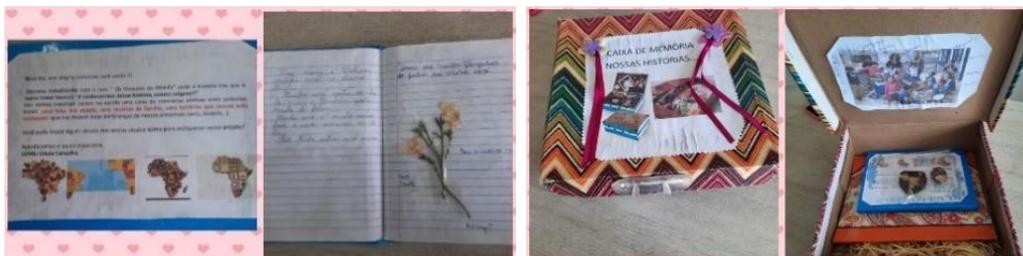
Essa busca ao passado de referências positivas, trazidas pela cultura africana e representado pelo Sankofa (pássaro do território africano, que se alimenta de sementes que caem em suas costas) ou pelo coração estilizado, o sentido simbólico está justamente em voltar-se para trás para se alimentar – ou seja, alimentando-se da ancestralidade, retornando para a fonte e buscando o alimento (em que a fonte é nossa cultura, herança e identidade, que foi justamente o que almejamos ao desenvolvermos a vivência “caixa de memórias afetivas”).

Em consonância, Freire (1987) ao discorrer sobre a educação problematizadora, apresenta que:

[...] como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (p. 81).

Partindo das ideias acima, apresentamos a sugestão de voltar ao passado, de resgatar, a partir de recordações, a origem familiar das crianças, suas identidades, ascendências, além de buscar memórias em seus antepassados, histórias muitas vezes esquecidas, através da partilha de fotos, objetos, receitas, histórias para compreendermos quem somos. O objetivo era valorizar e respeitar a sabedoria, conhecimentos dos mais velhos, avós, bisavós das crianças e as heranças culturais que deixaram.

Figura 12 – Caixa de Memórias Afetivas



Fonte: Arquivo pessoal.

Como integrante, participante das vivências e ações, compartilhei com as crianças algumas lembranças boas que tinha de meus avós; partilhei na caixa fotos e relatos que “*minha avó Luiza me ensinou a fazer fuxico e cachecol*”; que minha avó Rita “*fazia bolinhas de tutu de feijão com as mãos e nos dava para comer na boca*” e que junto com o feijão servido, vinha amor, afeto, saberes. Narrei que meu avô Paulo “*nos benzia quando estávamos doentes*”, junto com a reza vinha saberes ancestrais de cura, cuidados e fé; e que antes de falecer, minha avó Luiza “*fez uma colcha de fuxico para me presentear*”, o que exigiu além do amor, também o tempo (pois o fazer este presente demorou um ano). Foram algumas lembranças, “coisas boas”, que partilhei com elas em uma das nossas rodas de conversa.

Baobá compartilhou que sua bisa, mulher de fé, assim como meu avô Paulo, também fazia orações. Segundo ela:

Não tenho muitas recordações da bisa, pois tive pouco convívio com ela, mas minha mamãe conta que ela foi muito guerreira e conselheira, teve 2 filhos, trabalhou na roça e teve 9 netos. Era uma senhora evangélica e missionária que ajudava na obra do senhor, complementou que a vovó faleceu na pandemia bem no início (XV-4)

Com o relato, percebemos que existem memórias que não são tão boas, como a vovó de Baobá, que faleceu na pandemia de COVID-19; mas as histórias e o afeto de nossos ancestrais, não podem ser esquecidos, invisibilizados com o tempo.

Com a filosofia africana Ubuntu e estudos realizados por Silva (1987), sabemos que nossos ancestrais não estão no passado; trazemos eles em cada detalhe do nosso corpo, do nosso jeito, e da nossa forma de estar no mundo. Falar de ancestralidade é honrar nossos ancestrais, é falar de conexão, coexistência, é a busca de nossas origens.

Cabem aqui as observações de Kiusam de Oliveira (2019), ao tratar da Pedagogia da Ancestralidade, quando explica que se trata

antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens.

Realizar este estudo, trabalhando com a ancestralidade proposta por Oliveira (2019) “não se tratou de falar pelo corpo, mas proporcionar situações para que o próprio corpo falasse por si, alimentado pela cultura vivida na e pela carne”.

Resgatar as memórias afetivas foi um momento de empatia, conexão com o grupo, conosco, com nossas histórias; com o passado (lembranças ancestrais) e com o futuro. Processo que envolveu não só as crianças, mas os pais, mães e familiares.

Segundo o relato das mães de Cometa, Graveto Água, elas aprenderam muito com o projeto, pelo qual conseguiram participar das vivências e interações. Segundo elas “[...] *compartilhar as lembranças de nossos antepassados foi muito emocionante e importante para nós*” (XIX- 3).

Oliveira (2019) considera os saberes ancestrais como elementos-chave, fundamentais, para qualquer tipo de aprendizagem, principalmente as que ocorrem nas escolas, que podem ser encontrados em plataformas diversas, entre elas histórias de vida, memórias, provérbios, danças, gestualidades. Essa pedagogia tem no corpo, compreendido como um templo sagrado, instrumento para combater as práticas racistas, pois está conectado com a realidade vivida na coletividade.

Nesta busca de histórias e memórias ancestrais (nos olhares, sorrisos, gestos das crianças) podemos ver a todo momento o orgulho de seus ancestrais, a visibilidade de seu pertencimento étnico-racial e o partilhar histórias e saberes:

Sol, compartilhou fotos de seus avós paternos e maternos e uma receita de biscoito de polvilho, sua mamãe escreveu para ela (como escriba) que “A vovó e o vovô são os pais do papai e eles adoram fazer biscoitos de polvilho assados no forno”. Quando as crianças começaram a manusear o caderno *ela sorria* e falou que “os biscoitos são mesmo uma delícia, traz alegria” (XII-7)

Cometa compartilhou fotos de seus familiares, mãe, pai, avós maternos/ paternos e bisavós. Ele relatou que “*minha vovó é muito criativa, ela faz crochê e tricô e meu vovô é*

padeiro tudo que ele faz é gostoso” (XII- 8). Quando eu mostrei as fotos dos familiares de Cometa para as crianças da sala, ele ficou de pé e riu alto falando *“São meus avós!”* (XII-9).

Em uma de nossas tardes de vivências e trocas, levamos pães de queijos para partilharmos (igual ao pão de queijo que o vovô Carmo de Flor fazia para ela quando ela vai passear na casa dele); Flor começou a rir e disse que *“ele fazia isso sempre e que ela ama pão de queijo”* (XV-2). Fruta compartilhou uma foto com a vovó e disse *“minha avó gosta muito de mim e gosta de falar. Minha avó é carinhosa e a gente ama muito ela”* (XV-5).

Fogo, compartilhou, toda feliz, fotos de suas avós relatando para o grupo: *“Essa é minha avó materna, eu a amo. Ela é carinhosa e sempre me presenteia”*, e complementou que *“Essa é minha avó paterna não a conheço pessoalmente, pois ela mora no Maranhão, sempre conversamos por telefone”* (XVIII-12).

Estrela compartilhou no caderno, fotos de suas avós e duas receitas; uma de bolo de farinha de trigo e outra de massa de pastel (XVIII-14).

Orgulho e alegria expressados por Cometa, ao compartilhar que aprendeu uma receita de sua bisá com sua mamãe, exemplo de saberes passados por gerações. Cometa disse que: *“a Bisá Maria, é muito carinhosa e as comidas dela é uma delícia. Em especial o Charuto, receita (da bisá) que aprendi a fazer com a mamãe”* (XII-8).

Outro acontecimento que marcou o percurso da intervenção foi o replanejar as vivências e seguir caminhos partindo da escuta das crianças. A intervenção tinha como proposta inicial trabalhar com a culinária africana (realizar uma receita com as crianças de um prato de origem africana, tirado de algum *site* da *internet* ou livro de culinária que estava pesquisando); mas, com a riqueza das receitas e pedidos das crianças, para que fizéssemos um dos bolos das avós, a receita escolhida por elas em uma conversa foi a receita do bolo de fubá da vovó Ana do Cometa, que disse: *“minha vovó faz bolos todos os dias de café da manhã, o favorito da família é o bolo de fubá”* (XII- 9).

No dia em que tínhamos combinado de realizamos a receita do bolo de fubá da vovó Ana na escola, o Cometa faltou; em conversa com as crianças, combinamos que iríamos seguir o plano, fazer o bolo e guardar um pedaço para o Cometa experimentar depois. Neste mesmo dia a professora Rosana tinha marcado uma reunião com as mães, pais e responsáveis para falar sobre a formatura; e quando fomos provar o bolo, Cometa chegou com sua mãe e veio ao nosso encontro.

Antes de experimentarmos, tivemos que preparar o bolo. Fomos para o refeitório e, seguindo a receita do caderno de memórias, da avó de Cometa, iniciamos a tarefa. Entreguei toucas de cabelo para as crianças e as convidei para irmos à cozinha preparar; combinamos

que cada criança colocaria um ingrediente e, assim, todas participaram. Colocamos o bolo para assar, com ajuda de uma das merendeiras da escola, e voltamos para sala referência. As crianças tiveram, em seguida, aula de educação física; aproveitei o tempo livre e fui organizar uma das salas da escola, para fazermos a degustação do nosso bolo. Ao término da educação física, fomos para a sala provar nossa receita, combinamos com as merendeiras previamente que, no lugar do lanche servido pela escola, iríamos comer o bolo.

Assim como o Cometa, Sol e Lua também vieram com suas mães para a reunião, e se juntaram a nós na degustação. As crianças disseram que “*o Bolo da vó do Cometa foi o bolo mais gostoso que comeram*”. Vento, depois de comer o terceiro pedaço, disse que nunca tinha comido bolo de fubá; Graveto disse que era o bolo mais gostoso do mundo; Cometa falou que o bolo ficou igual ao bolo da vovó mesmo! (XVII-7).

Figura 13 - Bolo vovó Ana



Fonte: Arquivo pessoal.

A mãe do Cometa compartilhou que, neste dia, quando Cometa chegou em casa, ele ligou todo feliz para a avó Ana, contando que tínhamos feito o seu bolo de fubá na escola e que o bolo ficou delicioso (XIX-4).

Momentos de afeição também percebidos ao realizar a leitura do livro *O Black Power de Tayo*, de autoria de Kiusam de Oliveira (2013), no qual o *reconhecimento* (compreendido como sendo a identificação positiva de suas características fenotípicas), a *valorização* (associada à sua ancestralidade) e o *pertencimento* (apreendido como a afirmação de identidades que o diferencia de outros grupos e pessoas) se fizeram presentes. As crianças compararam seus cabelos e os cabelos de seus familiares ancestrais com o do personagem do livro:

- Estrela disse que a mãe do Cometa usa Black Power, eu disse que era verdade, que o cabelo dela é lindo, poderoso, parece uma coroa (XVIII-6);
- O Cometa sorriu para a amiga. Aproveitei e mostrei a foto da mãe do Cometa que

a gente tinha no nosso caderno de memória;

- Falcão disse que o cabelo da mãe do Água também é Black Power. Eu disse que também e mostrei a foto dela para as crianças (XVIII-7);

- A Fruta pediu para que eu mostrasse a foto da mamãe dela. Quando eu mostrei, a Vento falou que o cabelo dela também era *maravilhoso* (XVIII-8);

- Vento disse que no caderno não tinha a foto da mamãe dela, mas que o cabelo dela também era poderoso, que ela usa Black Power e pinta de vermelho (XVIII-9);

- A Sol disse que sua mãe também tem um cabelo assim (passando as mãos em seus cabelos), que usa solto que nem o dela, bem cacheado (XVIII-10).

Buscando potencializar nossa conversa, perguntei se existe algum tipo de cabelo feio. Todos responderam que não! Eu complementei que todos os cabelos são lindos: crespos, cacheados, lisos, longos, curtos; e se alguém vier falar mal dos cabelos delas é para dizer para respeitarem nossa história, que nossos cabelos são lindos! (assim como dito pelo personagem do livro, Tayó) (XVIII-11). Fruta veio me contar que já pintou o cabelo de Rosa; Flor disse que já pintou de violeta. Tarde de trocas, valorização e reconhecimento da beleza de todos os tipos de cabelos.

Desenvolver práticas pedagógicas, nas quais todas as crianças negras e não negras possam se sentir valorizadas, com seu cabelo e corpo, torna-se essencial, pois a escola é um importante espaço que se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra, local onde os estereótipos e as representações negativas sobre o negro, sua pele e cabelo podem ser reforçados, negados ou valorizados. Assim, cabe ao professor/a mostrar às crianças que todos os tipos raciais têm valor (Gomes, 2008).

Se voltarmos à filosofia africana, aos escritos de Tedla (1995), e refletirmos sobre o pertencimento, apreendemos que a pessoa se constitui de muitos elementos derivados de suas origens, relações com meio e com pessoas, de seus ancestrais, e estes elementos lhes transmitem suas propriedades, ou seja, suas características, qualidades, comportamentos, modos de ser e estar no mundo. Implica em incorporar, conectar, estabelecer ligação entre sujeito - em nossa pesquisa, a conexão entre as crianças a sua comunidade, seus ancestrais.

A mãe e o pai de Sol vieram me contar, ambos sorrindo, no dia da formatura das crianças, que quando ela (a mãe) foi arrumar a Sol, disse que o cachinho da filha estava feio, se referindo aos cabelos; e a Sol respondeu que não existe cabelo feio e que sua mãe tinha que respeitar a sua história, seus cabelos.

Após o relato, as mães, pais e familiares agradeceram a realização do estudo com

elas (crianças e familiares) e disseram que, eu (como pesquisadora), através do projeto, consegui falar sobre coisas que as mães e os pais nunca conseguiriam falar; e por isso eram muito gratos/as por tudo. Complementaram dizendo que no início eles/as (os pais, mães) não se interessaram pelo projeto e achavam que não iria ser proveitoso, mas que hoje eles/elas sabiam que tudo que foi feito e falado deixaram marcas para a vida dos/as filhos/as (XX-4).

Podemos dizer que as vivências realizadas possibilitaram um novo modo de viver a escola e suas relações, no qual pudemos repensar, coletivamente, os valores e modos de ser, viver e se relacionar no mundo, prática que se aproxima da transmodernidade, apresentada por Dussel (2015).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

“A gente somos”

(Daniel Munduruku)

Segundo Daniel Munduruku (2019), escritor indígena, a frase “a gente somos” aborda uma compreensão cósmica; é quando o sujeito se percebe parte e pertencente a um grupo e, assim, tornam-se irmãos, deixam o individualismo e começam a pensar no bem-estar de todos e todas, na coletividade.

No percurso da intervenção e pesquisa, senti-me acolhida e disposta a acolher em um momento e contexto social em que o isolamento e distanciamento se faziam presentes. Iniciei a pesquisa buscando me despir de preconceitos e julgamentos, com muita vontade em fazer a diferença, mas confesso que vivi inseguranças quanto à visibilidade e participação dos familiares e comunidade.

A gente aprende a andar, andando, e no caminhar da realização da pesquisa, me vi surpresa com o sentimento de que não estava sozinha, mas pertencia a um grupo de pesquisa formado por crianças potentes e generosas, por seus familiares que a todo momento se faziam presentes e uma professora disposta a colaborar, que se colocou a todo momento aberta ao novo. Saí da intervenção me sentindo pertencente, de que valeu a pena tudo que realizamos, experienciamos juntas e juntos.

Ao vivenciar práticas antirracistas com as crianças, fomos nos redescobrimos e nos fortalecendo enquanto grupo. Aprendemos, ensinamos, trocamos experiências que marcaram nossa essência – a minha com certeza. No final da intervenção me referia às crianças como sendo “meu grupo referência” e ouvi de algumas crianças que eu também era “a professora delas”; sentimento recíproco, cheio de amorosidade, boniteza e respeito.

O trabalho acadêmico, as experiências vivenciadas, influenciaram o pessoal e profissional; senti-me tocada com marcas que levarei para a vida.

Com Jorge Larrosa-Bondia (2002) sabemos que a experiência de cada pessoa é única, singular e impossível de ser repetida, é diferente de informação, de algo que ouvimos falar, que o nosso corpo não sente, não ecoa. Assim:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma

personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (p.27).

Afirmo que muitas foram as aprendizagens experienciadas, processos educativos desencadeados nas práticas pedagógicas antirracistas, pautadas *na* e *para* a Educação das Relações Étnico-Raciais, descritos nas categorias apresentadas no capítulo anterior.

Podemos dizer que o conhecer e se reconhecer na história e cultura africana e afro-brasileira, a autoestima positiva, a valorização dos cabelos, o respeito às diferenças, o sentimento de pertencimento étnico-racial, a valorização e orgulho da ancestralidade, foram sendo construídos no coletivo, se firmando como aprendizagens educativas.

Aprendi com o meu grupo de estudo e pesquisa a importância e potencialidade de se trabalhar com a ancestralidade, com as histórias de nossos familiares, com a busca de nossas origens. Compreendi assim, como descrito em um dos trechos do livro *O tesouro de Monifa* (Rosa, 2009) que “[...] estar sempre em contato com minhas raízes me fortalece e é também uma maneira de não me perder da minha história, isto é não me perder de mim mesma”.

Práticas antirracistas, experiências sentidas, de respeito, valorização das diferenças e sentimento de pertencimento, como as que vivenciamos, deveriam perpassar em todas as escolas das infâncias. Com Oliveira (2019) sabemos que:

A criança negra necessita saber não apenas que há um exército ancestral com as paramentas de combate para lutar por ela, mas também que há um exército negro e feminino na contemporaneidade, espalhado por todo o país, que jamais soltará a sua mão e que só deseja que a criança negra se ame e, assim, se cure (Oliveira, 2019, p. 25).

As reflexões realizadas por Oliveira (2019), de que a luta contra as práticas racistas e discriminatórias não é individual, mas coletiva, advém dos ensinamentos trazidos pelos povos indígenas, representado no estudo por Munduruku (2019) e pela filosofia africana Ubuntu, que discorrem sobre nossa complementariedade e dependência uns dos outros; no qual nos formamos e nos fortalecemos nas relações, entre os pares (Tutu, 2012), ponderações e ensinamentos também realizados por Freire (1987), com a filosofia da libertação, ao trazer que somos seres inconclusos, que aprendemos-ensinamos-aprendemos nas relações estabelecidas.

Pautadas na intervenção e investigação defendemos a tese de que as práticas

pedagógicas antirracistas potencializam aprendizagens referentes à autoestima e identidade étnico-raciais positivas, em que o trabalho com a participação das crianças e comunidade escolar; a colaboração, trabalho efetivo com as famílias (e não apenas participação limitada a resolução de conflitos) nas práticas desenvolvidas nas escolas são fundamentais no processo ensino-aprendizagens e a busca por praticas mais humanizantes; outra necessidade que apontamos é a dos educadores e educadoras praticarem a escuta ativa, para que nossos bebês e crianças possam ser ouvidas e seus desejos, medos, dores respeitados e acolhidos. Esse acolhimento e trabalho coletivo, sentimento de não estar sozinho e sozinha precisa perpassar no meio docente, no qual projetos institucionais e práticas pedagógicas antirracistas e coletivas- planejadas e realizadas com o protagonismo, participação das crianças possibilitam processos educativos mais ricos e potentes.

Destacamos que a continuidade das ações, praticas pedagógicas antirracistas, durante todo o ano, com formação docente continuada, com a participação de representantes do Movimento Negro (no nosso estudo representado pelo NEAB/UFSCar), o maior investimento na compra de materiais diversos potencializam as ações realizadas e enaltece as aprendizagens de nossas crianças. Ações conjuntas que nos fazem refletir sobre a importância de um novo projeto de escola e sociedade, no qual a união de todas as instâncias e pessoas de diferentes segmentos seja crucial, para que o respeito e o acolhimento às diferenças estejam presentes nas práticas pedagógicas, currículos escolares e políticas públicas, perpassando por todas as instâncias sociais.

Esperamos que este estudo possa trazer contribuições nas reflexões realizadas sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e possa ajudar nas discussões e construção de documentos, Diretrizes Municipais que poderão dar suporte ao trabalho docente.

Gostaria de encerrar esta seção com um poema escrito pela poeta Cris Pizzimenti¹³ (Brasil, 1966), em suas redes sociais, cheio de boniteza e amorosidade, que mostra um pouco do sentimento que tive no processo investigativo, pois realizar esta pesquisa deixaram marcas profundas na minha essência; como também acredito e espero ter deixado marcas em meu grupo de pesquisa, crianças colaboradoras da investigação.

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem
ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

¹³ PIZZIMENTI, C. Sou feita de retalhos. Brasil, 1966. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/> Acesso em: 15 março de 2024.

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes
que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que
me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles
possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de “nós”.

(Cris Pizzimenti)

Faço uma pausa agradecendo todas e todos pela acolhida e parceria!

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADESEWA, Carol, NOGUEIRA Paulyane. **Plantando com Malik**. Salvador: Ed. Independente, 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 274f. Dissertação (mestrado em educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e científica e Pallas Editora, 2011.

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaira, 2021.

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. **bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma educação infantil antirracista**. 2023. 89 f. Dissertação mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Campus Sorocaba, Sorocaba. Disponível em: <<https://repositório.UFSCar.br/bitstream/handle/UFSCar/17751/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Mestrado%20Elisa%20Amaral%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>>. Acesso em: 04 janeiro 2024.

ANDREAS, Maurilo. **Cachinhos, Conchinhas, Flores e Ninhos**. Belo Horizonte/MG: Rona Editora, 2015.

ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR**. 2021. Dissertação mestrado, Universidade Federal do Paraná Curitiba, Curitiba, 2021.

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: WALDENEZ, M. O; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, pp. 47-112.

AUN, Heloisa. **A sociedade não está preocupada com a morte de Ágatha**. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/a-sociedade-nao-esta-preocupada-com-a-morte-de-agatha/>. Acesso em fevereiro 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na base nacional comum curricular

para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 19 março 2024.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Madiba: o menino africano**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARRETO, Daniela Coutinho. **“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças**, 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

BELÉM, Valéria. **Um mundo dentro de mim**. Barueri (SP): Ed. IBEP, 2018.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Ed. LDA, 1994.

BONFIM, Simone dos Santos. **Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino e africanidades-Ilha Solteira/SP**. 2019. Dissertação mestrado. 168p. Universidade Estadual Paulista (Unesp). São José do Rio Preto, Disponível em: <[file:///C:/Users/alegu/Downloads/bonfim_ss_me_sjrp%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/alegu/Downloads/bonfim_ss_me_sjrp%20(2).pdf)>. Acesso em 05 fevereiro 2024.

BRAGA, Lia Franco. **Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil**. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28544/>>. Acesso em 03 fevereiro 2024

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos, 20.

BRANDÃO, Tati. O poder transformador da escuta, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IsOb4Bg1ZjY>>. Acesso em: 09 março 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata**. 7.ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 1990.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 7, pp. 1-2, 07 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Lei Complementar nº 150, de 01 de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalhador doméstico. Brasília: DOU **Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**, de 10 de março de 2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 25 janeiro 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8.ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 09 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, seção 1, n. 8, p. 1, 10 janeiro 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 48, p. 1, 11 março 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004: institui 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, seção 1, n. 118, p. 11, 22 junho 2004.

CAETANO, Janaína Oliveira. **Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil**: elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/29978?show=full>>. Acesso em 03 março 2024.

CAMARA. Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Rio de Janeiro: Padrão, 2013.

CAMPOS, Márcio D. **SULear vs NORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>>.

Acesso em: agosto de 2014.

CARVALHO, Aline Cesar. **Princesas, guerreiras e revolucionárias: Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil.** 2020. Dissertação mestrado. Universidade Federal da Bahia. Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLITCULT). Instituto de Letras, Salvador, 2020.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo, Sannus, 2000.

CASTIANO, José. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação.** Maputo: Ndjira. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades.** 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola De Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/items/8dbd1e06-1d67-41c3-a6fc-ecff47be31ce/>>. Acesso em 01 março 2024.

COHN, Clarice. A Experiência da Infância e o Aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002, pp. 117-149.

COSTA, Camilla. **Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', diz historiadora.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110>. Acesso em fev.2024.

COSTA, Juliana Fonseca. **O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de educação infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. **Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais.** Tese (doutorado)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 216 f. 2019.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea.** Dissertação mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2020.

DENZIN, Aline de Souza. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9793>.

DENZIN, A. de S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em**

Motricidade Humana, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 91-105, 2018. Disponível em: <<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n2-p91-105>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

DOIN, Rafael Romeiro. **O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.UFSCar.br/handle/UFSCar/14343>>. Acesso em: fev. 2023.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. Tese doutorado. 2021 208 f. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América latina**. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1977.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAUSTINO, Oswaldo. **Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri**. Editora: Melhoramentos; 1ª edição. 20 abril, 2015.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Solange Oliveira. **Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil: Uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero**. Dissertação mestrado. Universidade Federal de São Paulo- Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

FONSECA, Suellen Souza. **Ancestralidade afro-brasileira na educação infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, p.211. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/226995/PECT0473-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y/>. Acesso em 08 fevereiro 2024.

FRANÇA, Raul Cabral. **Escola que faz escola: inovações emancipatórias em uma escola pública de Educação Infantil**. 2023. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_fd63478d59f028b9b0627f5f98c29880/ Acesso em: 02 março 2024.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos, v. II: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, pp. 83-95.

FIORI, Ernani M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 5-11.

FIORI, Ernani M. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre,

UFRGS, vol. 11, nº 1, pp. 3-10, jan./jun., 1986.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Sanches. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argós: 2012.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)**. Dissertação (mestrado)- Universidade federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba, p. 141. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%c3%a7%c3%a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y/ Acesso em 08 fevereiro 2024.

GARNICA, Antônio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, vol. 1, nº1, pp.109-122, ago., 1997.

GIANFRANCO, Staccioli. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Autores associados, 2013.

GOBBI, Márcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 118, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p118. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em: 19 março 2024.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG**. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Belo Horizonte, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, nº 1, pp. 109-121, jan.-abr., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro:

Graal, 1979.

Hoolks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2021**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso: em 17 de março 2023

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. ilustração Vinicius Rossignol Felipe. – 10. ed. – São Paulo: Ática, 2014

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Autêntica infantil e juvenil, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, jul. 2002.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 2018.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Euvira C. A. de Souza. **A Atividade da Criança na Idade Pré-Escolar**. Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE, 1992.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 97 f. 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/9019/2/Fernanda%20Alencar%20Lima.pdf>. Acesso em 07 fevereiro 2024.

LIMA, Luciene Tavares da Silva. **Memórias e saberes de Caiana dos crioulos na formação de professores**: modos e formas de aprender na educação escolar quilombola. 2021. 324 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

LIMA, Maria Cecilia Pedro Bom de e SCHENK, Luciana Bongiovanni Martins. **Concepção de espaços livres contemporâneos**: o bairro de Cidade Aracy em São Carlos. 2012, Anais..

São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Pesquisa, 2012. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/siicPublicacao.jsp?codmnu=7210>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MACHADO, Ozaneide V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPOSITO, Vitória H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 35-46.

MELGUEIRA, Edilson. **Infância e adolescência dos índios - A diversidade de etnias**. 2010. Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/345711-infancia-e-adolescencia-dos-indios-a-diversidade-de>. Acesso em março, 2023.

MELO, Amanda Guerra. **Racismo religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MENDES Belmonte, M.; GONÇALVES Junior, L. Fútbol callejero: esperando alteridade. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 4, n. 3, p. 323–332, 2020. DOI: 10.29181/2594-6463-2020-v4-n3-secesp-p323-332. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-secesp-p323-332>. Acesso em: 31 março 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005, pp.71-103.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria da República no Município de São Carlos-SP. **Termo de Ajustamento de Conduta**: Procedimento administrativo nº 1.34.000189/2006-32. Disponível em: <http://www.prsp.mpf.gov.br/sala-de-imprensa/pdfs-das-noticias/TAC_Ensino%20_Afro.pdf>. Acesso em: 10 setembro 2020.

MIRANDA, Rogger Diego. **Educação das relações étnico-raciais e infância: Semiformação e a atuação dos professores**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Câmpus de Três Lagoas), 2021.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro [orgs.] **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense, 2004, pp. 15-34.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas, in **Sankofa:**

matrizes africanas da Cultura Brasileira, Org. E. L. Nascimento, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Alessandra G. S. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015

OLIVEIRA, A. G. da S.; SOAREZ, A. C. A. M.; OLIVEIRA, G. A. de; SANTOS, N. L. dos; SILVA, L. A. da. Processos educativos desvelados no conviver: curso equidade. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 167–179, 2020. DOI: 10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p167-179. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n2-p167-179>. Acesso em: 31 março 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?.** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA Formosinho, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA Formosinho, Júlia; Formosinho, João. **Pedagogia-em -Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança.** Edição apoiada pela fundação Aga Khan Portugal. Porto editora, 2013.

OLIVEIRA. Joana D’Arc de. **Da Senzala para onde? Negros e negras na pós abolição em São Carlos (1880- 1910).** 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Área de Concentração em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo – Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil.** Dissertação mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento da Educação, 2022

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005

OLIVEIRA, Maria W. De; SOUSA, Fabiana R. de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EDUFSCar, 2014.

PADULA, Isabella Brunini Simões. **“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP : [s.n.], 2021.

PEREIRA, Artur Oriel. **Amigues**: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil. 2020 (146 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639409>. Acesso em: 10 março 2024.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças**: “eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!”. 2019. Dissertação mestrado. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância**: o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. Dissertação mestrado. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020

Resolução CONSUNI N° 68/2022- Dispõe sobre ajustes no Plano de Retomada das Atividades Presenciais da UFSCar em função do atual cenário epidemiológico. Disponível em ><https://www.soc.ufscar.br/consuni/2022/arquivos/consuni-extra-21-01-2022/deliberacao-21012022.pdf>. Acesso em fev. 2023.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Educar para as relações étnico-raciais** : mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial - São Carlos: UFSCar, 2016. 153 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos Africanos e Afro-brasileiros nas Aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MELGUEIRA. **Infância e adolescência dos índios** - A diversidade de etnias. 2010 Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/345711-infancia-e-adolescencia-dos-indios-a-diversidade-de> Acesso em março, 2023.

MONTEIRO. Fabio. **Cartas a povos distantes**. Capa comum – Edição padrão, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense, 2004, pp. 15-34.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**. UK'A. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Introdução às antigas civilizações africanas*, in **Sankofa**:

matrizes africanas da Cultura Brasileira, Org. E. L. Nascimento, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

OLIVEIRA, A. G. da S.; SOAREZ, A. C. A. M.; OLIVEIRA, G. A. de; SANTOS, N. L. dos; SILVA, L. A. da. Processos educativos desvelados no conviver: curso equidade. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, [S. l.]**, v. 4, n. 2, p. 167–179, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black power de Tayó.** Editora Peirópolis: 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia da ancestralidade.** SESC e online. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDA_DE. 2019. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EDUFSCar, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, nº 37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. pp. 84-130.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes.** Dissertação mestrado. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/33a0d34a-21cd-4c3d-8e70-fdb74b9f1747/content/> Acesso em 05.fe. 2024.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta,** 2021. 343p. Tese doutorado- Programa de Pós-graduação Estado, Sociedade e Educação- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** 1. ed. Jandaira: Companhia das Letras, 2019b.

RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais e infância:** contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre.** Tese doutorado. Curitiba, 2022. 1 recurso on-line : PDF. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022.

ROCHA, Edmar José da y ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cad. Pesqui.** [online]. 2007, vol.37, n.132, pp.759-799. ISSN 0100-1574.

RODRIGUES, Lillian Ferreira. **Relações étnico-raciais e infâncias negras:** racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/31719/> Acesso em 20 jan. 2024.

RODRIGUES, Renata. **Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá – MT:** implicações para o estudo das relações raciais. 2019. 112f. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil. Instituto de Educação (IE) UFMT CUC – Cuiabá. Programa de Pós-Graduação em Educação Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3953/1/DISS_2019_Renata%20Rodrigues.pdf/ Acesso em 05 fev. 2024.

ROSA, Solange Aparecida. **A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016.** Dissertação mestrado. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020.

ROSA, Camila Simões. **Mulheres negras e seus cabelos:** um estudo sobre questões estéticas e identitárias. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2014, 145f.

ROSA, Sonia. **Cadê a Clarice?** São Paulo: DCL, 2004.

ROSA, Sonia. **O tesouro de Monifa.** Brinque-Book, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

RUBIO, Jussara de Oliveira Rodrigues. **Literatura infantil de temática étnico-racial na produção acadêmica do século XXI.** 2022. 123f. Tese doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-10022023-151727/publico/Exemplar_Corrigido_da_Tese_em_PDF_de_Jussara_de_Oliveira_Rodrigues.pdf/. Acesso em 09 janeiro 2024.

SANTANA, Crisley de Souza Almeida. **Educação para as relações étnico-raciais: O que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista.** 2021. Dissertação mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Câmpus de Três Lagoas). MS, 2021.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.** 2020.156f. Dissertação mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de educação. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38175/1/Disserta%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf/>. Acesso em janeiro 2024.

SANTOS, Natália Lopes dos. **O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche:** aspectos a considerar e desafios a alcançar. Dissertação mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2021.

SANTOS, Raíssa Francisco dos. **A protagonista da história:** a literatura infantil negra. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2021.

SANTOS. Kátia Gonçalves dos; SOUZA, Luciana Gonçalves Silva. **A importância do IBICT para a divulgação científica brasileira.** Bibl. Univ., Belo Horizonte, v. 3, n.2, p.3 - 18, jul./dez.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistarbu/article/view/3092/pdf>. Acesso em 14 janeiro 2023.

SÃO CARLOS (SP). **Projeto Político Pedagógico.** São Carlos, 2019.

SÃO CARLOS (SP). **Resolução CME 005/2009.** Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/component/content/article/828-diario-oficial/156925-3042010-conselho-municipal-de-educacao-resolucao-cme-no-0052009.html>. Acesso em: 10 outubro 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME / COPED, 2020.

SENGHOR, Léopold S. **Um caminho do socialismo.** Rio de Janeiro: Record, 1965.

SILVA, Ayodele Floriano. **Personagens negras infantis:** retalhos de histórias. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15922/>. Acesso em jan. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Matilde da. **Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda.** São Carlos: UFSCar, 2019. 125 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, campos São Carlos, 2019.

SILVA, Jussara Alves da. **Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas.** Dissertação mestrado. 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.** 2022. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8654/> Acesso em 03 janeiro 2024

SILVA, Luciana Costa da. **Nem mulata, nem doméstica: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada pelo projeto A Cor da Cultura.** Dissertação mestrado. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Niterói, RJ, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Petronilha B. G. e; OLIVEIRA, Maria W. de. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica.** São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Dossiê - educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educ. rev.** v. 34, n. 69, Curitiba, maio, jun, 2018. <https://doi.org/10.1590/01044060.58097> . Acesso em 16 de setembro 2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/alecarlos/Downloads/admin,+Educ+3-07+p489-506%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/alecarlos/Downloads/admin,+Educ+3-07+p489-506%20(2).pdf) . Acesso em 20 janeiro 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Vivian Parreira da. **Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais.** 247f. Tese de doutorado- Universidade federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2020.

SIQUEIRA, Rosane de Azeredo Cunha. **Currículos quilombssenzalas: uma proposta afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil.** 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15912/Rosane%20de%20Azeredo%20Cunha%20Siqueira_mestrado_cotidiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y/. Acesso em 05 março 2024.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas**

antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **A identidade étnico-racial da criança:** um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019. 111f. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11475/> Acesso em: 02 março 2024.

SOUZA, Fernanda Costa e. **A literatura afro-brasileira para a infância:** de mulheres para meninas. Dissertação mestrado. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 136, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em: 19 março 2024.

SOUZA, Marli de. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil:** das políticas nacionais aos currículos locais. Dissertação mestrado. Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Coleções Tendências, vol. 4.

TEDLA, Eleni. **Sankofa, african thought and education.** New York: Peter Lang, 1995.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação:** o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió. 2019. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2011.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações.** Rio de Janeiro: Tomas Nelson Brasil, 2012.

VERLY, Eliane Rodrigues Pereira. **Abayomi.** Gráfica Tibel, 2015.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12647>. Acesso em: 1 abr. 2024.

APÊNDICE I – DIÁRIOS DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO I – REUNIÃO COM PAIS, MÃES

Data 09.08.2022 (terça feira) / Horário:13:00 as 14:00

Descrição:

Combinei com a professora da turma referência que iríamos fazer uma reunião com os pais, mães/ responsáveis pelas crianças para apresentarmos a proposta de pesquisa e levar os termos de consentimentos para eles assinarem.1

A reunião foi marcada previamente no horário de entrada das crianças onde eu fiquei com os pais, mães e responsáveis na sala e a professora Rosana recepcionou as crianças no pátio, lugar que eles pudessem brincar.

Na porta da sala ao recepcioná-los entreguei o termo para todas e todos e avisei que a reunião seria breve, pois consideraria que elas/es teriam outros compromissos. Os pais, mães e responsáveis entraram e se sentaram nas cadeiras/carteiras das crianças, posicionadas em pares e enfileiradas (tradicionalmente).

Me apresentei e li o documento entregue, apresentando a proposta de estudo e explicando como seria a participação das crianças no estudo, apresentei os objetivos da pesquisa e disse que as crianças não eram obrigadas a participar e que a qualquer momento poderiam desistir.

O irmão do Lua perguntou se ele poderia levar o termo para a mãe assinar, pois ele não poderia fazer. Concordei e disse que não teria problemas.

O pai do Fogo ouviu minha explicação e ficou olhando para a folha e após um tempo assinou o termo e me entregou. (C.O- olhar desconfiado, observador)

A mãe do Cometa (mulher negra, cabelos crespos) disse que o projeto é maravilhoso e perguntou se os pais, mães poderiam participar de algum modo das vivências. Eu disse que podíamos conversar e combinar alguma ação com todos.

No final da reunião me coloquei à disposição para dialogar, tirar dúvidas quando eles quisessem, presencialmente as quartas feiras que estaria na escola ou por telefone. 2

Das 19 crianças matriculadas da turma referência consegui a assinatura de 14 pais, mães e responsáveis neste encontro. Permaneci na escola e na hora da saída das crianças consegui conversar com os pais, mães das crianças que não participaram da reunião (Estrela e Sol- faltando ainda 3 pais, mães).

C.O- No dia 23.05.2023 Realizamos uma roda de conversa com todas as professoras da escola em momento do Horário de trabalho pedagógico coletivo- HTPC para dialogarmos sobre o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas. 3

DIÁRIO DE CAMPO II – APRESENTAÇÃO

Data: 17/08/2022 quarta-feira / horário: 14:00 as 16:00

Vivência realizada: Roda de conversa com crianças/ apresentação da pesquisadora e estudo

Materiais utilizados: espelhos, caixa, papéis, lápis de cor, bola.

Estiveram presentes: 14 crianças (Vento, Fogo, Melina, Flor, Chuva, Estrela, Falcão, Sol, Água, Lua, Girassol, Diamante, Cometa, Baobá)

Descrição do espaço- sala referência, com carteiras posicionadas em duplas e

enfileiradas, paredes pintadas recentemente de bege sem nenhuma imagem ou desenhos nas paredes, os brinquedos ficavam guardados em caixas no canto direito da sala embaixo de uma prateleira.

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 13:30 horas fui para a sala referência e fui recepcionada pela professora Rosana que estava saindo com as crianças para o refeitório para irem almoçar.

Aproveitei que a sala estava vazia e organizei o espaço/ materiais. Cobri uma mesa com uma toalha de chita, na frente da sala, e coloquei sobre ela vários espelhos e uma caixa com um espelho dentro.¹

As crianças começaram a chegar na sala, e perguntaram por que eu tinha colocado os espelhos lá. E eu disse que depois explicaria.

Aguardei todos entrarem e se sentarem para me apresentar. Falei que era estudante da UFSCar e que queria desenvolver um trabalho com elas na escola, com a colaboração de todas/os, que iríamos conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura africana, através de jogos, da música, danças, contação de histórias e brincadeiras.

Ouvi o Falcão, Fruta e outras crianças perguntando o que era jogos africanos e perguntei se eles sabiam o que era África, africano?

Elas responderam que sim, juntas.

Falcão disse que “África é um urso”

Fruta disse “África fica no polo norte”

Cometa falou que é “onde as pessoas trabalham”

Eu disse que África é um continente onde moram várias pessoas e combinei que iria levar um mapa para que a gente possa visualizar o local que ficava o continente.

Fruta disse que “mapa era para achar tesouros”.

Fogo completou “mapa mostra lugares”.

Cometa disse que “mapa é para encontrar tesouros”²

Expliquei que toda semana eu estaria na escola e que iríamos conversar sobre as vivências realizadas e que se eles tiverem dúvidas poderiam me perguntar.

Quando perguntei se eles conheciam a capoeira, o Falcão disse que “capoeira é uma coisa de cortar mato, um tipo de faca”;

Cometa disse que era uma coisa de furar a terra”.³

Falei que nos próximos encontros iríamos falar sobre a capoeira e assim iríamos voltar a conversar sobre ela.

Perguntei se eles aceitavam participar do estudo, alguns ergueram a mão e falaram em voz alta que sim, outros balançaram a cabeça afirmativamente.

Em seguida, falei sobre o termo de assentimento, sobre sua importância e que seria legal se eles assinassem para mostrar que estavam concordando em participar do estudo. Expliquei que os pais, mães e responsáveis já tinham aceitado que eles participassem.

O Falcão era o ajudante do dia. Perguntei se ele podia me ajudar a entregar os termos e lápis.

Logo após, todos assinarem os termos, empurrei as carteiras para o fundo da sala e convidei as crianças para fazermos uma roda na frente e nos sentarmos no chão para nos apresentarmos. Para essa dinâmica utilizei uma bola onde quem a segurava se apresentava e dizia o que mais gosta de fazer e assim passava a bola para o amigo do lado.

Segurei a bola e me apresentei e disse que eles podiam me chamar de tia Lê ou

professora Alessandra. Eles falaram juntos que me chamariam de tia Lê.

Baobá se apresentou e disse que gosta de brincar de bola;

Sol gosta de brincar de boneca, jogar bola e fazer atividade;

Flor gosta de brincar de pega-pega e estudar;

Cometa gosta de jogar vídeo game e brincar;

Chuva gosta de assistir filme de terror e brincar de bola;

Lua (possui laudo de autismo) não quis falar e passou a bola (começou a fazer um barulho com a boca, como se chorando, gritando) eu disse que tudo bem e quando ele quiser falar ele falará;

Diamante gosta de brincar com os irmãos;

Estrela gosta de vir para escola estudar, assistir Lucas Netto e brincar com o primo;

Vento gosta do pai e do primo;

Fruta gosta de brincar de pega-pega e esconde-esconde;

Girassol gosta de brincar de esconde-esconde e assistir;

Fogo gosta de brincar de bola, assistir filme;

Falcão gosta de soltar pipa, de esconde-esconde, pega-pega;

Água gosta de pega-pega e assistir Homem-Aranha;

Após as apresentações, mostrei uma caixa e disse que dentro tinha a foto da criança mais linda, esperta, especial e legal de todas (fui passando a caixa e pedi para eles /as não contarem quem é a criança da foto).

As crianças iam olhando, rindo, passando a caixa sem contar para os amigos.

Sol abaixou a máscara que estava usando para mostrar seu sorriso.

Baobá olhou dentro da caixa e olhou nos meus olhos sorrindo.⁴

O Lua, na primeira tentativa dele olhar a caixa, não aceitou virou as costas resmungando, só aceitou olhar a caixa quando todos tinham visto, até a professora.

Quando eu perguntei se todas/os concordavam se realmente era a pessoa mais linda e inteligente. Fruta disse “é a gente!, tinha um espelho”.⁵

Flor disse que ficou com muita vontade de contar para os amigos e sorriu.

Conversamos sobre a importância da gente se gostar e que eles realmente eram especiais, lindos e inteligentes.⁶

Algumas crianças disseram que não tinham espelhos em casa, outras disseram que tinham espelhos e penteadeiras.

Pedi para todos voltarem para seus lugares e disse que agora eles/as poderiam pegar os espelhos sobre a mesa para se verem e se desenharem como eles/as se veem (os cabelos, olhos, nariz...) e que eu tinha levado alguns lápis de cores de pele diversas para eles usarem. Aproveitei para dizer que todos somos diferentes, cores, tamanhos, formato dos olhos, cabelos, que cada um é único e que temos que respeitar todos/as.

Mais uma vez o Falcão- ajudante do dia me ajudou na entrega dos materiais.

Todos/as fizeram o desenho e utilizando os espelhos, inclusive o Lua, elas iam se olhando e fazendo o autorretrato.⁷

C.O- A proposta era desenvolver a autoestima, o autoconhecimento e o respeito às diferenças.

Muitos foram os sorrisos das crianças ao se olharem no espelho e se verem dentro da caixa.⁸

A professora Rosana relatou que o pai do Fogo a procurou para perguntar como ia ser o estudo e que o filho dele não iria participar, pois não tinha entendido o projeto. A professora conversou com o pai e explicou como seria a dinâmica dos encontros e ele aceitou a participação do filho (mesmo pai que na primeira reunião me olhava desconfiado e demorou para assinar o termo de consentimento).^{9d}

Outra observação que gostaria de registrar é a falta de recursos e materiais: mobiliário inadequado para a Educação Infantil – carteiras e cadeiras voltados para o fundamental, crianças maiores. Na sala não tinha brinquedos e nem prateleiras com materiais a disposição e altura das crianças, em busca do acervo de livros da escola só encontrei 3 livros com títulos e conteúdos referentes a questões étnico-raciais. Carteiras enfileiradas.^{10d}

DIÁRIO DE CAMPO III – PRÍNCIPES E PRINCESAS AFRICANAS

Data 24.08.2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 as 16:00

Vivência realizada: Contação história: “Alafíá – a princesa guerreira” / roda de conversa: príncipes e princesas negras africanas /confeção de tintas com recursos da natureza/ desenho sobre a história.

Materiais utilizados: cola, cartolina, água, pincéis, ralador, pilão, urucum/ colorau, açafraão, couve, café, beterraba)

Estiveram presentes 17 crianças (Água, Falcão, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço sala referência (carteiras em duplas e enfileiras- sala sem figuras e imagem nas paredes) e solário (espaço aberto nos fundos da sala com apenas uma cobertura no teto para proteção da chuva).

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 13:00h, horário da entrada das crianças, para conversar com os pais, mães e responsáveis que eu não consegui conversar para apresentar o projeto.

As crianças quando chegavam vinham me abraçar, antes de entrar na sala. Aguardei as crianças irem para o refeitório almoçar para organizar os materiais e a sala referência.¹

Organizei uma mesa com materiais diversos no canto esquerdo da sala, próximo a janela (cola, cartolinas, pincéis, urucum, açafraão, café...), quando as crianças entraram ficaram perguntando o que iríamos fazer hoje.

Disse que iríamos ouvir uma história só que antes eu iria apresentar para elas um mapa do mundo (pois eles tinham pedido no último encontro).

Com o mapa localizamos o Brasil, a África - conversamos que a África é um continente lugar que vários povos moram. Aproveitamos para localizar o Catar (país em que ocorrerá a copa do mundo que acontecerá este ano em novembro).²

Pintei meu rosto como uma guerreira e liguei uma música com o som do batuque de tambor e disse que iria contar a história da ‘Alafíá: a princesa e guerreira africana’- de Sinara Rúbia (história de uma princesa africana que veio para o Brasil capturada, que foi escravizada, e quando cresceu fugiu para encontrar os seus, tornando-se uma forte guerreira e lutando bravamente pela sua liberdade e a liberdade de seu povo). Utilizei imagens impressas do livro e fui mostrando para as crianças conforme ia contando a história.

Ao terminar a História conversamos sobre a história da Alafíá como seu povo foi trazido a força para o Brasil e perguntei que princesas elas conheciam:³

Comecei falando da Cinderela, Diamante disse que conhecia a Branca de neve;

Fruta disse que conhecia a Bela adormecida;

Falcão disse que conhece o lobo mau; (questionei se o lobo mau era princesa) todos disseram que não e riam;

Flor disse a Elza, Frozen, Ana;

Estrela disse que conhece a pequena Sereia;

O Falcão disse que a Mônica também era princesa, eu não discordei e perguntei quem mais eles conheciam.

Perguntei se eles conheciam a princesa e o sapo. Eles disseram que sim.

Comecei a dizer que existem várias princesas e príncipes além destas que elas conheciam, que existem príncipes e princesas com características diversas, com cabelos pretos, pele negra, príncipes e princesas negros/as. Mostrei algumas imagens, fotos impressas de reis e rainhas africanas para eles verem.

O Cometa disse que o pantera negra é um rei. Todos disseram que conheciam o pantera negra.4

Aproveitei para mostrar no mapa que Wakanda - país que o pantera negra mora fica no continente africano (segundo a história fictícia do filme).

O Lua disse que não gostou da história, mas não soube explicar o porquê.5

A Flor disse que não gostou da história por causa do som do tambor que eu coloquei para tocar. Ela disse que sentia arrepios. Falei para ela não ter medo e que o barulho era legal, que era o som de um instrumento.5

Contei que no continente africano muitos povos faziam suas próprias tintas para pintarem, faziam desenhos - com os recursos da natureza (frutas, folhas, sementes, terra). Convidei as crianças para fazerem nossas tintas com os recursos naturais que estavam na mesa.

Algumas crianças disseram que os recursos (colorau, açafraão, beterraba) davam para fazer comida também. Disponibilizei cartolinas no chão do solário (área externa no fundo da sala para fazermos os desenhos da história). 6

Após contar a história, convidei as crianças para fazermos nossas tintas com os recursos da natureza, assim como nossos antepassados, e que fizéssemos um desenho sobre a história. Nos dividimos em dois grupos enquanto um grupo pintava o outro produzia as tintas. Algumas crianças começaram a misturar as tintas criando assim novas cores. 7



Apresentação mapa continente Africano / produção de tintas com recursos da natureza

C.O- A proposta era trabalhar com mapa identificando o continente Africano, através da contação de história, dialogar sobre como os povos africanos chegaram no nosso país, conversar sobre a existência de reis e rainhas africanos.

Trabalhar com o protagonismo - vivência onde as crianças puderam fazer suas tintas - como nossos ancestrais.

DIÁRIO DE CAMPO IV – SAMBA DE COCO

Data 30.08.2022 (terça-feira) / Horário:13:30 às 15:00

Vivência realizada: Vivência samba de coco- com educadora Beija-flor manuseio instrumentos africanos

Materiais utilizados: Instrumentos musicais de afro-brasileiro africano (tambor, pandeiro, matraca, ganzá), roupas típicas (saias, coletes)

Estiveram presentes: 15 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Baobá, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: solário (espaço aberto nos fundos da sala com apenas uma cobertura no teto para proteção da chuva).

Descrição da vivência:

Hoje convidamos a educadora Beija-flor, mulher parda com cabelos cacheados, para realizar uma vivência com danças africanas conosco.

Combinamos com a equipe escolar que as crianças iriam almoçar um pouco mais cedo - às 13:15h.

A Beija-flor e eu chegamos na escola às 13:30 quando as crianças estavam no refeitório, assim organizamos os materiais no solário.1

Quando as crianças chegaram na sala pedi para elas se sentarem e eu apresentei a educadora para as crianças e disse que ela iria realizar uma vivência com a gente.

As crianças perguntaram se a Beija-flor era a Alafiá (princesa da história que contamos no último encontro)2

A educadora disse que não, e se apresentou, disse que também estudou na UFSCar e que trouxe alguns instrumentos para brincarmos. Ela perguntou se alguém conhecia o tambor.

O Céu disse que conhecia o tambor, que tinha na casa dele e mostrou para a educadora como ela brinca e toca.3

A Educadora pediu para as crianças se apresentarem antes de iniciarmos a brincadeira. E quando perguntou se alguém lembrava do seu nome, o Céu e a Vento voltaram a dizer Alafiá. 4

A Beija-flor convidou as crianças para sairmos no solário e assim fazermos uma roda bem bonita (os instrumentos e cesto de roupas ficaram no centro da roda). A educadora disse que as crianças podiam se vestir com as roupas que ela trouxe - todas se vestiram

O Graveto perguntou se ele podia colocar a saia e a educadora disse que não tinha problemas. O Fogo e o Gelo vendo o Graveto com a saia também se vestiram.5

Flor começou a rir e disse alto que saia é “de menina” e o Graveto disse que não! Mexeu os ombros, olhou de lado para amiga e voltou para a roda tranquilamente, sorrindo.6d

Alguns pais, mães ainda estavam próximos da escola e começaram a chamar as crianças (mãe do Graveto), buscando chamá-los para a vivência a educadora Beija-flor começou a trabalhar com um trava línguas “3 pratos de trigo para um tigre triste...”.

Músicas trabalhadas:

“São estas frutas que eu tenho (Beija-flor cantava)

plantadas no meu quintal” (as crianças respondiam) 2x

A educadora falava a primeira parte e as crianças a segunda e cada criança tinha que

dizer uma fruta. No final da brincadeira a Beija-flor explicou que a brincadeira se chamava samba de coco- brincadeira brasileira dançada e brincada o país inteiro- e para brincar temos que usar instrumentos, fazermos a roda, batermos palmas, temos que cantar, contar história e criar nossas rimas.

Ela ensinou como deve ser a palma na brincadeira/ ritmada (pa, pa; 1, 2), e mostrou os instrumentos:7

- **Matraca**- instrumento afro-brasileiro usada em várias brincadeiras samba de coco, bumba meu boi para marcar o ritmo);

- **Chocalho/ ganzá** (feito com cano de PVC e sementes de piriquireti);

- **Pandeiro** - instrumento feito de madeiras com prateleiras (ta, ta, ta)

- **Tambor** - tocado com a baqueta;

Ao ouvir o tambor Flor tornou a dizer que o barulho é assustador- que ela tem medo do barulho, que não gosta de barulho alto.

A educadora conversou com ela e disse que não precisa ter medo e perguntou se ela gostaria de tocar o instrumento. Ela balançou a cabeça aceitando. 8d

O Graveto após tocar o tambor trocou de lugar na roda para voltar a tocar o instrumento.9

Todos manusearam, tocaram os instrumentos se revezando.

Em todo momento o Graveto iniciava a cantoria chamando os amigos para cantarem juntos.

A Beija-flor pediu para as crianças se sentarem em roda e assim cantarmos uma última vez- onde cada um teve que plantar uma fruta.

Beija-flor plantou maracujá, Água plantou mexerica, Lua plantou laranja, Fogo plantou melancia, Flor banana, Rosana kiwi, Alessandra abacate, Girassol plantou morango, Sol morango, Fauna morango, Baobá maçã, Vento morango, Graveto uva, Luiz plantou morango.;

Ela perguntou o que as crianças acharam da brincadeira:

Graveto disse que gostou muito e disse que amou brincar por causa do tambor;

Girassol também gostou do tambor;

Céu gostou de tocar o tambor e pandeiro;

Vento gostou do chocalho, ganzá e da saia;

Falcão disse que gostou do pandeiro;

Diamante disse que gostou da saia.10



DIÁRIO DE CAMPO V – A MENINA E O TAMBOR

Data 31.08.2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 as 16:00

Vivência realizada: -Contação de história: A menina e o tambor / -

Apresentação de fotos dos instrumentos musicais e vivência da semana anterior / - Vivência samba de coco.

Materiais utilizados: Instrumentos musicais de afro-brasileiro africano (tambor, pandeiro, matraca, ganzá), roupas típicas (saias, coletes)

Estiveram presentes: 11 crianças (Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Graveto, Fogo, Fruta, Diamante, Flor)

Descrição do espaço: sala referência e solário (espaço aberto nos fundos da sala com apenas uma cobertura no teto para proteção da chuva).

Descrição da vivência

Combinamos com a educadora Beija-flor uma continuação da vivência do dia anterior- Samba de coco. Cheguei na escola às 14:00.

As crianças estavam no refeitório- organizei a sala, pois combinei previamente com a educadora que passaria o vídeo da história do livro “A menina e o tambor”.1

Quando as crianças retornaram para a sala todas vieram me abraçar perguntando o que faríamos hoje, disse que iríamos assistir um vídeo de uma história maravilhosa e pedi para todas se sentarem. 2

Após o vídeo da história fizemos uma roda de conversa onde perguntei o que elas achavam da história.

Fruta disse que o tambor trazia alegria no coração das pessoas.

Graveto disse que o tambor era igual ao que a Beija-flor tinha trazido para eles. 3

Flor voltou a dizer que o barulho do tambor era um pouco assustador. Perguntei se ela ainda tinha medo do barulho, ela respondeu que sim, mas que tinha gostado de tocá-lo.4d

Cometa disse que eu era inteligente, perguntei por que, e ele disse que é porque eu sei onde fica o Brasil no mapa. Respondi que ele também era, pois ele também sabia onde ficava. 5

Ele perguntou se eu tinha levado o mapa para deixarmos na sala (um dos combinados da semana anterior), respondi que sim e fui buscá-lo para colocarmos na parede da sala.

Perguntei se elas lembravam dos nomes dos instrumentos que tínhamos brincado no dia anterior e fui mostrando as fotos com imagens dos instrumentos e elas foram dizendo os nomes. Questionei se alguém lembrava da música que tínhamos aprendido com a Beija-flor e o Graveto começou a cantar e as outras crianças o acompanharam.6

No meio da música a educadora Beija-flor entrou e nos convidou a sair no solário para brincarmos de novo com os instrumentos.

Lua e Gelo começaram a dizer que a Alafiá tinha chegado (comparando a educadora com a personagem negra protagonista da história contada no segundo encontro).7

Graveto perguntou se ela tinha trazido o tambor e ela respondeu que sim.

Sáimos no solário e fizemos uma roda, a Beija-flor falou que as crianças poderiam usar as vestimentas, elas se levantaram e foram até o cesto de roupas e se trocaram. Cantamos a música aprendida no dia anterior, onde cada criança disse o nome de uma fruta.

música 1: “São essas frutas que eu tenho ... Plantadas no meu quintal” ...

Em seguida a educadora ensinou outra música;

Música 2: “Quero ver quem vai adivinhar qual é o bicho que a palavra vai rimar”, (onde uma criança falava um animal no ouvido da Beija-flor- ela fazia uma rima e as outras crianças tinham que adivinhar que bicho ela estava falando);

A educadora distribuiu os instrumentos para as crianças e perguntou se todas lembravam dos nomes e as crianças foram falando os nomes (tambor, pandeiro, ganzá, matraca). Todas tocaram os instrumentos revezando e cantando as músicas que aprendemos.8

Graveto queria ficar com o tambor e a educadora disse que quando chegasse a vez dele ele iria tocar, ele balançou a cabeça concordando.

A Fruta não quis ficar com a matraca e nem com o pandeiro e começou a chorar falando que queria o tambor, a educadora disse que quando chegasse a vez dela ela iria tocar, pois todos iriam tocar todos os instrumentos. Ela fechou o semblante e não quis pegar os instrumentos. Quando chegou sua vez de tocar o tambor ela abriu o sorriso e parou de chorar.9

Trabalhamos com rimas, batidas, roda, músicas e para encerrar a vivência, a educadora pediu para todas se sentarem e perguntou do que eles mais gostaram na brincadeira.10

Fruta, Graveto, Gelo disseram que gostaram do tambor.

Vento falou que gostou da Matraca.

Flor tornou a falar que o barulho do tambor era um pouco assustador, mas que ela gostava.11d

As outras crianças não quiseram falar.12

A Beija-flor perguntou se seria legal ter essa brincadeira todos os dias na escola e todas as crianças responderam que sim.13

As crianças tiraram as roupas trazidas pela educadora, guardaram os instrumentos e voltamos para a sala para nos despedirmos.



DIÁRIO DE CAMPO VI – CAPOEIRA

Data 08.09.2022 (quinta-feira) / Horário:16:00 as 17:30

Materiais utilizados: tambor, reco-reco; pandeiro, berimbau, agogô, caxixi

Descrição do local: Solário

Vivência realizada: Capoeira / manuseio instrumentos musicais

Participaram da vivência; 17 crianças (Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição da vivência:

Convidamos a educadora Raiz para participar de uma vivência conosco sobre capoeira. A educadora e eu organizamos o solário com os instrumentos musicais que ela trouxe, enquanto as crianças estavam no refeitório. 1

Quando retornaram vieram me abraçar, as convidei para sairmos no solário, fizemos uma roda e pedi para todas se sentarem para eu apresentar a Raiz.1

A educadora se apresentou e perguntou o nome de todas as crianças.

Acabando as apresentações ela perguntou se elas sabiam o que faríamos naquela

tarde.

Cometa e Lua disseram capoeira. Ela disse isso mesmo e perguntou o que seria a capoeira?

Graveto falou que era o que fazia assim erguendo a perna e girando o corpo. Ela perguntou que mais? Eles deram risadas.

A educadora fez uma roda de conversa sobre a capoeira, perguntando se a capoeira era uma música, uma dança, uma luta, se era brincadeira. Todas responderam que sim, que era brincadeira.

Ela perguntou de onde veio a capoeira?

Fogo falou de São Carlos.

Ela explicou que a capoeira surgiu no Brasil, com os povos africanos. 3

Quando a educadora perguntou se elas sabiam o que era África. Elas responderam que sim e olharam para mim.

A educadora perguntou: O que a gente faz na capoeira?

Vento respondeu que: canta, luta, dança ...

A educadora concordou e começou a falar sobre outros conceitos da capoeira: roda-permite olhar nos olhos, mestre- pessoa mais velha, as palmas, da ginga.

Raiz mostrou como se ginga na capoeira e mostrou a cocorinha (movimento da capoeira), pedindo para as crianças baixarem quando ela batesse o pandeiro mais forte e parasse.4

Ela ensinou a música:

“Ginga aê, ginga aê, ginga aê, ginga legal”. Disse que quando saímos da roda de capoeira temos que cumprimentar e se despedir.5

Ela fez outra brincadeira usando um espaguete - usado na natação. Ela cantava e quando passava o espaguete as crianças tinham que abaixar e não deixar tocá-los. Elas começaram a gritar e sorrir com a brincadeira.

Raiz convidou a Estrela para gingar, fazer cocorinha com ela, enquanto a gente cantava.

Na sequência as crianças em duplas entraram na roda para jogar/brincar, enquanto a Raiz tocava pandeiro e todos cantavam.6

música 1-

Vai você, vai você (educadora fala sozinha)

Dona Maria como vai você (todas respondem)

joga bonito que eu quero aprender

Dona Maria como vai você (todas respondem)

música 2-

“oi é tu que é moleque

moleque é tu” (2x)

cadê tua mãe

moleque é tu

sua mãe foi na feira

moleque é tu

foi comprar jaca mole

moleque é tu”

música 3-

*“pomba voou, pomba voou (Raiz)
pomba voou, gavião pegou” (todos)*

A educadora pediu para todos voltarem na roda e ela distribuiu alguns instrumentos para a tocarmos: tambor, reco-reco; pandeiro, berimbau, agogô, caxixi. Ela mostrou um por um dos instrumentos ensinando o como tocar.⁷

Depois as crianças tocaram os instrumentos cantando as músicas que aprendemos. (metade das crianças ficaram com instrumentos e a outra metade ficou combinado que iria acompanhar batendo palmas/ fizemos revezamento dos instrumentos e todas tocaram todos os instrumentos).

A última brincadeira foi com elástico (AÚ - estrelinha); as crianças tinham que passar por cima do elástico fazendo estrelinha.⁸

A Vento teve dificuldades para passar e a educadora falou que ela podia passar devagar pulando um pé por vez. E ela passou fazendo como a Raiz tinha falado.⁹

Os pais, mães começaram a chegar e levar as crianças. (deixamos a roda de conversa sobre o que as crianças acharam da brincadeira para a próxima semana).



DIÁRIO DE CAMPO VII – MEUS CABELOS

Data 15.09.2022 (Quinta-feira) / Horário:13:30 às 15:00

Vivência realizada:-Roda de conversa sobre a capoeira/ confecção do chocalho/caxixi -Contação história: o cabelo de Cora

Materiais utilizados: materiais recicláveis

Estiveram presentes: 16 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Fruta, Baobá, Planeta, Diamante, Flor)

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 14:00 e as crianças já estavam no refeitório, fui para a sala referência aguardá-las. Assim que elas foram chegando, iam me abraçando e perguntavam o que íamos fazer.¹

Pedi para elas se sentarem e para iniciarmos nossa vivência cantamos uma música africana com gestos:²

Funga alafia Aché, aché

Funga alafia Aché, aché

Funga alafia Aché, aché

Funga alafia Aché, aché

(em ti penso, contigo falo.

gosto de ti, somos amigos)

Após cantarmos a música conversamos sobre a vivência de capoeira e os instrumentos que tocamos.

O Cometa falou que ficou muito alegre em conhecer e tocar o tambor, fazer “tutu...ti, tutu...ti...” (fazendo o som com a boca e gestos com as mãos).3

Flor falou que ficou triste quando batemos o tambor. 4d

Perguntei se ela ficou triste ou feliz, quando ela tocou o tambor. Ela respondeu que ficou muito feliz, que foi divertido.5

Eu disse que não precisamos ficar triste, mas alegres em poder tocar os instrumentos.

Graveto disse que gostou do reco-reco .6

Levei as imagens impressas dos instrumentos e fui perguntando o nome deles. Quando terminamos entreguei as figuras para elas e apresentei a proposta de fazermos um cartaz para deixarmos fixado na parede da sala. Elas concordaram.

Após a confecção do cartaz confeccionamos um caxixi com garrafas pet e grão de arroz. Terminando o instrumento fizemos uma roda na frente da sala e cantamos as músicas que tínhamos aprendido com a educadora Raiz no último encontro tocando caxixi.

Guardamos os instrumentos, que confeccionamos, em uma caixa e disse que tinha levado uma história maravilhosa para contar para elas “O cabelo de Cora” - autora Ana Zarco Câmara

Quando terminei a história conversamos sobre os diferentes tipos de cabelo.

Sol disse que ninguém gostava do cabelo dela, pois era tão grande ...

No meio da história, uma amiga da personagem Cora sugere que ela utilize um laço, Fruta ficou questionando, mas por quê?? E Sol respondeu que era para baixar o cabelo que era grande, levantando os braços para cima... continuei contando a história.

Na história, a amiga de Cora sugere que ela prenda o cabelo. Sol questiona o porquê de prender os cabelos. 7

Cometa no final da história, começou a dizer que cada um tem um cabelo e com cores diferentes. Ele aponta para Fruta e fala que o cabelo dela é diferente do dele e até o nariz da Cora e da tia dela são grandes e diferentes. 8

Vento mostra um dos cabelos ilustrados na história e diz ser igual ao do seu pai. 9

Sol disse ainda bem que nosso cabelo é baixo.10d

O Falcão fala que o cabelo dele é liso. As crianças começaram a dizer todas ao mesmo tempo como eram seus cabelos.

Pedi para eles falarem um por vez para a gente entender.

Diamante falou que seu cabelo é um pouquinho cacheado;

Fruta falou loiro, castanho, cacheado;

A Fauna falou que é cacheado e preto;

Vento disse que era preto e cacheado;

Gelo disse que o dele era preto e cacheado;

Fogo falou que era curto e cacheado;

Céu falou preto;

Cometa falou que é meio loiro (loiro e castanho) e meio cacheado;

Graveto disse preto e cacheado;

Água disse preto e cacheado;

Flor disse preto e cacheado - as crianças começaram a dizer que não era preto, mas castanho e loiro e ela disse que era preto;

Girassol falou cacheado, preto e castanho;

Baobá preto e cacheado;

Sol falou liso com um pouco de cachinho;

Lua disse que o cabelo dele é curto, que ele cortou;11

Eu disse que na história falaram mal do cabelo de Cora e eu perguntei se alguém já tinha passado por isso?

Sol falou que a tia dela tinha dito que o cabelo dela era feio, que estava bagunçado, mas ela lavou e ficou bem bonito - passou xampu, creme, condicionador e ficou bem lindo;12

Falei que muitas crianças infelizmente passam pelo que a Cora passou, que algumas pessoas que não entendem as diferenças e querem diminuir/ enfeitar as crianças com cabelos crespos.

A Fruta disse que sua mãe ensinou que não podemos julgar pessoas que são pretas e tem o cabelo bagunçado;

Eu questionei se ela achava que os cabelos das pessoas negras eram crespos ou bagunçados. Ela ficou pensando e disse que acha que é um pouquinho bagunçado.13d

Tornei a questionar se quando eu, mulher negra chego na escola com o cabelo solto, se é bonito ou bagunçado. Ela ficou pensando e disse “crespo, enrolado”.14

Eu falei que é bem legal o que a mãe dela ensinou que é isso mesmo que não podemos julgar e sim temos que respeitar as pessoas, que todos somos diferentes.

Cometa falou que cada um é de um jeito, que temos que respeitar, que o cabelo não é bagunçado, mas crespo e para não deixar ninguém triste e que a mãe dele ensinou que temos que respeitar as pessoas mais velhas e que não podemos chamá-las de velhos. 15

O Falcão associou o que estávamos dizendo com pobreza, disse que sua mãe falou que os mendigos, com cabelos bagunçados são bonitos. 16d

Fruta disse que devemos ajudar quem é pobre. Cometa disse que viu um pobre com um cobertor na rua.

Eu alertei que não podemos pensar que toda pessoa com cabelo crespo é pobre, que existem várias pessoas negras que são ricas e se formos ver na televisão temos vários atores, jornalistas negras que são bem-sucedidos, tem dinheiro (citei: Lazaro Ramos, Tais Araújo, Maju Coutinho).17

Perguntei para as crianças que se a gente pudesse conversar com a escritora do livro “O cabelo de Cora”, o que elas diriam?

Cometa disse que o cabelo da Cora é muito bonito, enroladinho;

Perguntei se elas gostaram do livro e todas disseram sim (ao mesmo tempo).

Flor disse que não gostou do cabelo da Cora, porque é muito grande apontando para cima.18d

Eu disse que tínhamos acabado de falar que todos os cabelos são lindos, que não existe cabelo feio, que cada um é de um jeito.

Flor falou de novo que prefere cabelo comprido até em baixo. Eu disse que tudo bem.

Voltei a perguntar o que elas tinham mais gostado do livro,

Vento disse que gostou da Cora, por causa do cabelo dela;

Cometa disse que amou a história;19

Perguntei como a gente faz para nossa carta chegar até a autora, falarmos para ela que gostamos da história?

Cometa sugeriu escrevermos e mandarmos pelo telefone que “o importante não é o cabelo, mas o importante é o que a pessoa é”;20

Falcão falou para irmos de ônibus;

Graveto sugeriu uma van;

Sol falou para mandarmos uma mensagem, usando telefone; que a gente liga para ela ir à escola e a gente entrega a carta. E vai ser bem melhor do que ficar andando de busão;

Eu disse que tinha gostado da ideia de mandarmos uma mensagem que o ônibus poderia ser que algumas mães não deixassem elas irem até a autora. Todas concordaram com a proposta de mandarmos a mensagem pelo telefone.

C.O- Enviei a mensagem das crianças para a autora pelo Messenger do facebook explicando o projeto que estamos desenvolvendo e pedindo para a autora se possível enviar uma resposta para as crianças e ela respondeu prontamente no dia seguinte.

Carta das crianças para a autora:

Amamos conhecer seu livro “O cabelo de Cora”. O cabelo da Cora é muito bonito e o que importa é a pessoa ser como ela é e não apenas o cabelo. Todos somos lindos!

Crianças Fase 6- CEMEI 21



DIÁRIO DE CAMPO VIII – ABAYOMI

Data 21.09.2022 (quarta-feira) / Horário:13:00 às 15:00

Materiais utilizados: tesouras, tecidos cores diversos

Vivência realizada: -**Contação história “Abayomi” e confecção boneca Abayomi junto com pais, mães e familiares**

Estiveram presentes: 17 crianças (Água, Falcão, Vento, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor) e 8 pais, mães/ responsáveis.

Descrição do espaço: sala referência - fizemos 3 grupos de mesas com cadeiras em volta, alguns bancos do refeitório foram dispostos próximos das paredes.

Descrição da vivência:

Convidados os familiares para participarem de uma vivência, ouvir uma história e confeccionar bonecas Abayomi (na hora da entrada das crianças 13:00).

Cheguei na escola às 12:50 e fui organizar as carteiras para receber os pais, mães. Fiquei na porta da sala junto com a professora Rosana lembrando os pais, mães da vivência que realizamos. O pai do Fogo disse que teria um compromisso e que não poderia participar, eu falei que a vivência não ia demorar e ele aceitou participar.1

Pedi para os pais e mães se sentarem com as crianças e as 13:10 iniciamos a contação de história com o livro “Abayomi” (história fictícia da boneca); terminando a contação mostrei imagens da artesã/ criadora da boneca “Leda e contei a verdadeira história.2

Organizamos a sala em três grandes mesas, grupos e disponibilizamos materiais diversos, tecidos, tesouras. Na primeira mesa tínhamos a presença do pai da Vento, da mãe

do Cometa, da mãe da Flor, da mãe da Fruta e 4 crianças;

No segundo grupo estavam: o pai do Fogo, a mãe do Água e mais 7 crianças;

No terceiro grupo estavam 2 adultos; a mãe da Sol, a mãe da Fauna e mais 6 crianças:

Disponibilizei tecidos, tesouras e fui ensinando o passo a passo da confecção da boneca, pedi para os pais, mães irem auxiliando seus filhos e as crianças que estavam próximas. A professora Rosana e eu fomos passando nas mesas e ajudando a todos também, neste dia convidamos a professora de apoio da escola para nos auxiliar.

Graveto me pediu ajuda para cortar a roupa da boneca, eu o ajudei e ele perguntou se podia fazer outra boneca sozinho, sem minha ajuda. Eu disse que sim! E ele começou a fazer outra boneca.3

A mãe da Sol me chamou e disse que ela e a filha tinham feito uma Abayomi no ano anterior durante as aulas não presenciais (devido covid 19) e trouxeram a boneca para eu ver. A Sol falou que ela tinha 3 bonecas: uma do ano passado e as duas deste ano.

Agradei por elas terem trazido e compartilhado experiência.4

A mãe do Cometa agradeceu o convite e disse que amou participar da vivência.5

A mãe do Água veio dizer que o filho todos os dias que participa das vivências comigo na escola, chega feliz em casa contando que a professora que parece com ela (mulher negra com cabelos crespos) estava na escola.6

Ao terminar a vivência me despedi dos pais, mães e agradei a participação deles.

As crianças foram para o refeitório almoçar e eu aproveitei para organizar a sala. Diamante e Graveto não queriam sair para almoçar, pois queriam terminar de fazer a roupa das bonecas e só saíram quando terminaram.7

Quando as crianças retornaram as convidei para nos sentarmos na frente da sala em roda e perguntei o que elas tinham achado de mais legal na vivência das bonecas Abayomi.

Cometa disse que achou difícil fazer a boneca

Cometa, Água e Fogo disseram que gostaram que os pais, mães foram à escola, Graveto disse que gostou de fazer as roupas; Vento disse que estava muito feliz pois seu pai ficou na escola com ela.

Eu disse que a gente vai convidá-los para voltarem na escola outros dias. 8

E que agora íamos confeccionar um mural de reis e rainhas africanas/os, colocar em um cartaz as imagens, fotos que tínhamos trabalhado em outro encontro. Disse para as crianças que eu tinha trazido o Pantera Negra - personagem do filme que Cometa cobrou que tinha que estar na nossa parede.

Cometa me olhou e ficou sorrindo e olhando para os amigos também sorriu.9

Agradei e me despedi e as crianças vieram me abraçar na porta. 10

Quando estava saindo da escola o diretor da escola me chamou para dizer que a mãe da Diamante o procurou dizendo que quatro crianças (Graveto, Cometa, Céu, Água) da sala referência estão tratando-a com indiferença, racismo, falando do cabelo e cor dela e ele pediu para que eu conversasse com as crianças no próximo encontro e eu disse que já tinha programado conversar sobre isso e que iria conversar sim.11d

A professora da turma referência ao compartilhar as fotos da vivência comigo compartilhou desenhos onde as crianças registraram/ desenharam as bonecas Abayomis. 12

Hoje entreguei para as crianças na hora da saída uma atividade para elas realizarem com os pais, mães e familiares, “árvore genealógica” onde a proposta era conhecer nossos ancestrais e assim conhecer nossas origens e conhecer “quem somos” no final da atividade pedi para as crianças desenharem sua família.

C.O: Temos que deixá-los o mais livre possível/ confiar que eles são potentes e capazes de realizarem as propostas lançadas (recortar, dar nós, escolher tecidos...)



C.O- A professora Rosana relatou que uma das professoras da escola reclamou que convidamos a professora apoio da escola para nos ajudar na vivência “em um projeto pessoal da coordenadora” onde a mesma poderia estar ajudando em outras atividades. 13d

A Rosana respondeu dizendo que um projeto quando desenvolvido com alguma criança dentro da escola deixa de ser individual e passa a ser coletivo “de toda a escola”. 14

DIÁRIO DE CAMPO IX – CAÇA AO TESOURO

Data 28.09 .2022 (Quarta- feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: - Contação história ‘O tesouro de Monifa’ /-Caça ao tesouro/ brincadeiras africanas

Materiais utilizados: corda, pedras, baú tesouro

Estiveram presentes: 13 crianças (Falcão, Vento, Lua, Gelo, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: sala referência, pátio, parque

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 14:00 antes de iniciarmos a proposta do dia realizamos uma roda de conversa para conversarmos sobre a carta para a autora do livro de Cora onde a autora respondeu nossa mensagem.

Resposta da autora Ana Zarco Câmara:

Amadas crianças do CEMEI Olívia Carvalho,

Todo livro sonha em encontrar o seu leitor, aquele que o lerá com o coração. Nenhum escritor gosta de textos e ideias no fundo das gavetas da vida.

Eu fui agraciada pelos melhores leitores e a Cora, que era só uma ideia, tornou-se viva em nossas vidas. Ela também me ensina, a cada dia. Que essa doce menininha ajude-nos a nos amar como somos, a não permitir que nada nem ninguém nos apequene; que lembre-nos do nosso direito de sonhar os mais lindos sonhos. Que eles se tornem planos; que se realizem.

Que essa mensagem fique registrada no coração de cada um de vocês: Lute por quem você é, celebre as diferenças e nunca se esqueça: não existe no mundo ninguém igual a você. Voe!

Abraço gigante,

Da amiga

Ana Zarco Câmara 1

Assim que terminei a leitura da carta resposta, as crianças começaram a bater palmas. Sentamo-nos na frente da sala em roda e realizei a contação da história “Os tesouros de Monifa”- história que trata o afeto, as memórias e a ancestralidade.

Ao terminar a leitura da história convidei as crianças a participarem de uma caça ao tesouro- precioso igual as cartas do livro - onde elas tinham que realizar desafios (uma brincadeira de origem africana) para em seguida receber dicas para encontrar o tesouro:

Disse para as crianças que tinha encontrado uma carta dentro do livro que eu iria ler para elas. Nesta carta tinha uma dica “que para encontrar o tesouro as crianças tinham que procurar a pessoa que abre o portão e cuida de quem entra e sai da escola”. Elas ouvindo a dica saíram para o pátio e foram procurar a controladora de acesso que fica na entrada da escola.

A controladora vendo as crianças gritando seu nome entregou para elas uma carta com uma caixa (com uma corda dentro e uma carta-dica). Elas me entregaram a carta que dizia que “para encontrarem o tesouro elas tinham que brincar de um brincadeira africana chamada terra- mar e que depois a professora iria dar uma nova dica”.2

Expliquei para as crianças as regras da brincadeira, usando a corda para demarcar “a terra e o mar” no chão do pátio. 3

Regras da brincadeira Terra - Mar (popular de Moçambique) usamos uma corda posta no chão aonde de um lado ficou estipulado ser a terra e do outro mar. As crianças precisam seguir a instrução de uma pessoa para pular para o lado anunciado, se o participante errar, ou seja, pular para o lado oposto do anunciado, este sairá da brincadeira. Vento disse que gostou da brincadeira e que nunca tinha brincado assim. Diamante sorriu e disse que também não conhecia.4

Dividimos as crianças em dois grupos e assim que terminamos de brincar, realizei a leitura da próxima dica em busca do tesouro: as crianças tinham que procurar a “pessoa responsável por fazer a comida da escola”. Elas saíram correndo e foram ao encontro das merendeiras.

Elas entregaram para as crianças uma cestinha (com pedras dentro e uma carta-dica). Lembrei a todas que para realizar a leitura da carta primeiro elas tinham que realizar o desafio, uma brincadeira.5

Regras da brincadeira Guerreiros Nagô- Em círculo, sentados no chão, enquanto cantamos a música:

“Guerreiros Nagô, jogavam caxangá. Tira, põe, deixa o Zembele ficar. Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá. Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá” (2x)

Os participantes vão passando uma pedra para o amigo sentado ao lado, e quando cantamos “tira, põe, deixa o Zembele ficar” só erguemos a pedra e depois continuamos passando-a no ritmo da música. 6

Dividimos a turma em dois grupos e quando todos brincaram, realizei a leitura da última dica ao tesouro. As crianças tinham que “procurar o tesouro no local onde elas brincavam e o tesouro estaria embaixo de um brinquedo usado para escorregar”.

As crianças saíram gritando pelo pátio indo para o tanque de areia, ficaram uns 5 minutos procurando até que a Planeta achou o tesouro e veio me entregar com todas as crianças.

Ao abrirem o cesto as crianças acharam chocolates embrulhados com papéis dourados.

Neste dia não conseguimos falar sobre o que as crianças acharam da vivência, pois elas tiveram aula de educação física em seguida.

C.O- A professora Rosana relatou que os pais, mães do Graveto a procuraram pedindo para tirá-lo do projeto, pois não gostaram que ele usou saia (vivência samba de coco) e brincou com boneca na escola, (vivência boneca Abayomi) pois considerava as atividades como sendo ‘coisas de meninas’.7d

A professora disse que explicou como foi desenvolvido as brincadeiras e os pais, mães entenderam as propostas. Quando perguntei se ela achava legal eu procura-lo, ela achou melhor não procurar, pois os pais tinham entendido e ela não via necessidade de dar ênfase para as críticas dos pais, mães.8

A proposta em realizar as vivências com brincadeiras no mês de outubro foi intencional pensando em ser mais dinâmico e divertido, por causa do dia das crianças, onde a escola mudou toda a programação com comidas e atividades diferenciadas.



DIÁRIO DE CAMPO X – GRIOTS

Data 05.10 .2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: Contação de história: Cadê Clarisse?/ Roda de conversa sobre os Griots -Brincadeira: Amarelinha Africana

Materiais utilizados: livro de história / fita, caixa som

Estiveram presentes: 16 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta)

Descrição do espaço: Solário

Descrição da vivência:

Cheguei as 14:00 horas as crianças estavam no refeitório, aproveitei para organizar os materiais e fazer uma amarelinha africana no solário usando fita. Fiquei na porta esperando as crianças retornarem e quando elas chegaram vieram me abraçar.

Lua se aproximou e disse que gostou de brincar de caça ao tesouro e perguntou se íamos fazer de novo. Eu disse que podíamos combinar e que hoje iríamos ler uma história.1

Eu as convidei para irmos no solário que eu tinha uma história para contar “Cadê a Clarisse”.

Antes da leitura do livro conversamos sobre a figura dos Griots na cultura africana (pessoas mais velhas, que contam as histórias, narram os acontecimentos de um povo, passando as tradições para as gerações futuras).

Cometa disse que eu era mais velha que eles e assim eu era um Griô. Concordei com ele.2

Convidei as crianças para irmos contar a história da Clarisse para as crianças menores - sermos griots, e elas aceitaram.

Fomos contar a história para a turma das crianças da fase 3 (crianças de 3 anos). Dinâmica que eu já tinha combinado a priori com a professora da outra sala.

Chegamos na sala dos pequenos e nos sentamos em roda. A Sol pediu para contar a

história e todas concordaram.

Girassol chegou e pegou uma das crianças no colo;

Graveto se sentou ao lado do seu irmão;

Uma das crianças pequenas se aproximou de mim e se sentou no meu colo;

Quando a Sol terminou a leitura (realizada com as ferramentas dela, pois ela não está alfabetizada) voltamos para o solário, da nossa sala referência, para brincarmos de amarelinha africana.3

As crianças começaram a dizer que tinham gostado de ficar na sala com os pequenos, que ser ‘Griô é muito legal’’. 4

Saímos no solário. Expliquei as regras da brincadeira e liguei uma música para brincarmos.

música: 5

Minue, minue, le gusta la dance,

Le gusta la dance, la dance minue ... 2x

Fui chamando as crianças uma a uma e todas participaram da brincadeira.

Apenas a Vento teve dificuldades de entender a dinâmica de pular para o lado, peguei na mão dela e pulamos juntas.

Algumas crianças relataram que não conheciam a brincadeira e que gostaram de participar.

Perguntei sobre as brincadeiras que realizamos na semana anterior, se elas tinham gostado e se já conheciam as brincadeiras “terra-mar” e “guerreiros nagô”. 6

Fruta e Graveto disseram que não conheciam e que adoraram brincar. Vento falou toda feliz que elas cantaram a música dos guerreiros \nagô durante a semana na escola.7



C.O- A professora Rosana relatou que as crianças brincaram com a amarelinha africana e cantaram a música “Minue” a semana inteira e o professor de educação física também brincaram com elas durante a semana. 8

Antes de sair fizemos uma roda de conversa sobre a atividade que as crianças realizaram com os pais, mães em casa ‘árvore genealógica’ Planeta compartilhou que seus antepassados vieram da África, Cometa compartilhou que seus biso Antenor veio da Itália; Vento disse que sua família materno é brasileira e indígena e a paterna Suíça e Italiana; as demais crianças partilharam que seus antepassados são todos brasileiros. No final da conversa compartilhamos os desenhos que elas fizeram dos familiares. 9

DIÁRIO DE CAMPO XI – PANÔ

Data 19.10.2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: Contaçon de história: “Bruna e a galinha d’angola” - pintura

panô com guache.

Materiais utilizados: tecidos, guache, pincéis

Estiveram presentes: 14 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Sol, Chuva, Fruta, Diamante, Flor)

Descrição do espaço: sala referência

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 14:00 e as crianças vieram na porta me recepcionar falando que brincaram de amarelinha africana no dia anterior. Falei que tinha achado muito legal e que tinha trazido uma história maravilhosa para contar para elas.1

Convidei as crianças para nos sentarmos em roda e disse que antes íamos falar sobre uma vivência que iríamos realizar “a caixa de memória” - onde cada dia uma criança ia levar para casa a caixa (com o livro “O tesouro de Monifa”, um caderno para anotações) e que elas poderiam colocar dentro da caixa nossos tesouros, nossas memórias (fotos, objetos, receitas, histórias de nossos avós) que nos trazem lembranças boas, alegria -

Perguntei se todas sabiam o que são as memórias?

Cometa disse que “é uma coisa que você lembra”;

Sol disse “coisas boas”;

Vento falou “não são as coisas ruins, monstros”; e completou “não são os bichos”;

Eu disse que já tinha colocado uma lembrança, memória dos meus avós na caixa - contei para as crianças que uma lembrança boa que eu tinha da minha avó era que ela me ensinou a fazer fuxico e que minha avó tinha me dado uma colcha de fuxico e mostrei as fotos de meus avós e o fuxico para elas verem.

Falei que toda lembrança boa elas vão poder colocar na nossa caixa.

A Chuva compartilhou que ela gosta do bolo de chocolate da vovó dela e que traz lembranças boas. Eu disse para ela escrever esta lembrança no caderno quando ela levasse a caixa para casa.

A Vento disse que também gosta do bolo da vovó dela.2

Combinamos que a primeira criança que ia levar a caixa ia ser a Sol e que cada dia um iria levar. Sol sorriu e olhando para os amigos.3

Vento disse que quer ser a próxima. Confirmei que todos vão levar.

Em seguida comecei a contação de história. Perguntei se todas conheciam a galinha d’Angola e coloquei o som do cacarejo da galinha.

Após a contação Cometa disse que a Bruna não tinha amigos, por isso ela queria brincar com a galinha, que a galinha era a única amiga dela. Eu disse que era verdade e perguntei se elas tinham muito amigos. Elas responderam que sim juntas.

Fruta disse que na escola tem muitos amigos. Aproveitei e disse que é por isso que é importante irmos para a escola, pois podemos ter vários amigos e brincar. Que no final da história a menina faz vários amigos e acaba dando ovos da galinha para todas terem uma melhor amiga em casa.4

Realizamos a pintura dos Panôs africanos (tecidos que resgatam a arte de contar histórias através de desenhos, imagens e que na história a avó africana de Bruna ensina a ela e as amiguinhas a pintar em panôs), utilizando tintas guache diversas e tecidos e fomos para o parque.5



Caixa memórias e pintura Panô

C.O- Na semana do Dia das Crianças não conseguimos realizar vivências, devido as atividades realizamos na escola. No dia 17.10.2023- Convidamos uma educadora NEAB/UFSCar para participar de um HTPC sobre literatura infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais - formação com todas as professoras da escola.6

DIÁRIO DE CAMPO XII – ARGILA

Data 26.10.2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 as 16:00

Estiveram presentes: 17 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Flor)

Vivência realizada: Contação de história “Bruna e a galinha d’Angola” / Vivência brincando com argila

Materiais utilizados: argila

Descrição do espaço: sala referência: mesas no centro da sala e cadeiras em círculo

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 13:00h - horário de entrada das crianças, esperei as crianças irem para o refeitório para organizar a sala referência. Quando as crianças retornaram as cadeiras estavam organizadas em roda. 1

No retorno para sala elas vieram me abraçar.2

No primeiro momento conversamos sobre as vivências que já havíamos realizado e perguntei do que elas tinham mais gostado:

Graveto disse “eu gostei do tambor e da boneca Abayomi”;

Céu não quis responder disse “Eu não sei”;

Gelo disse “gostei do chocalho”; perguntei para as crianças qual o nome do chocalho na África e eles disseram “ganzá”.

Lua “tambor”;

Cometa gostou da amarelinha, “eu nunca tinha brincado daquele jeito diferente”;

Água disse “eu gostei do ‘ginga aê’ “. Eu disse “o ginga aê era a?” E ele completou “capoeira”.

Sol disse que lembrava do tesouro.

Flor disse “que gostou da saia”

Girassol não quis dizer no primeiro momento, mas depois falou que gostou de pintar o panô;

Diamante disse que gostou de dançar.

Baobá e Fruta disseram que também gostam de dançar;

A Vento disse que gostou das fotos (apontando para os cartazes que fizemos na parede da sala);

Chuva disse que gostou das histórias;

Fauna disse que gostou das fotos;

Estrela disse que mais gostou da amarelinha;

Lua disse que gostou do caça ao tesouro;³

Dinâmica: Conteí que a Bruna do livro “Bruna e a galinha de Angola” - brinca com suas amigas no continente Africano de várias brincadeiras e uma dessas é o telefone sem fio - brincadeira popular brasileira (primeiro fizemos com uma palavra e depois uma frase).

Comecei a brincadeira com a palavra “Matraca” onde elas foram uma falando para outra a palavra baixinho no ouvido do amigo. A palavra que o último participante falou foi “leão”; realizamos a brincadeira mais uma vez com o nome de um animal que vive no continente africano “girafa”, mas começamos do outro lado da fila. A palavra que chegou no final foi “elefante”.

Aproveitei para dizer que na vida também acontece o que incidiu na brincadeira, de um amigo falar alguma coisa e a gente aumentar, mudar o que o amigo fala, que temos que tomar cuidado para não inventarmos nada que vá magoar nossos amigos.

A Sol disse “que se inventamos as coisas do amigo ele fica triste”.

As crianças me pediram para assistir um filme. Disse que em outra oportunidade iríamos assistir e que hoje iríamos brincar com argila. 4

Revisitamos a história da Bruna e a galinha d’Angola e convidei as crianças a fazerem suas galinhas de angola, assim como a personagem do livro- utilizando a argila, em seguida entreguei argila para todas as crianças e as deixei livres para criarem. 5

Algumas crianças comentaram que nunca tinham manuseado o material. A professora da sala confirmou dizendo que nunca trabalhou com argila com eles, pois não sabe usa-la. Aproveitar para falar sobre a origem da argila.6

Quando as crianças terminaram, guardamos as galinhas para secarem em um armário e combinamos que na outra semana eu voltaria para pintarmos nossas galinhas com guache.

Cometa reclamou que uma semana é muito tempo. Eu disse que ia passar rapidinho.

Antes de ir embora conversamos sobre a caixa de memórias e as contribuições da famílias com fotos e lembranças dos avós e familiares das crianças.

Sol, compartilhou fotos de seus avós paternos e maternos e uma receita de biscoito de polvilho, em 20.10, sua mamãe escreveu para ela que “A vovó e o vovô são os pais do papai e eles adoram fazer biscoitos de polvilho assados no forno”. Quando as crianças começaram a manusear o caderno ela sorria e falou que “os biscoitos são uma delícia, traz alegria”.7

Cometa, levou o caderno no dia 21.10 e compartilhou fotos de seus pais, avós maternos e paternos e bisavós.

Ele compartilhou que “minha vovó é muito criativa, ela faz crochê e tricô e meu vovô é padeiro tudo que ele faz é gostoso”. No caderno ele compartilhou que “a Bisa Maria, é muito carinhosa e as comidas dela é uma delícia. Em especial o Charuto que aprendi a fazer com a mamãe”.8

Outra receita compartilhada foi o bolo de fubá da vovó Alice, Cometa disse que “minha vovó faz bolos todos os dias de café da manhã, o favorito da família é o bolo de fubá”, ele completou falando que “meu vovô trabalha duro na roça”.

Ele compartilhou duas receitas; uma de feijoada e uma de sabão da Bisa e disse que “toda vez que ela vem nos visitar ela prepara esse sabão”, falou que “o Biso tem uma feira e trabalha muito, eles são avós de minha mamãe”. Atrás da foto de seus bisavós maternos ele

diz que “o Biso fica andando comigo de carro e a Bisa me deixa gordo de tanta comida”.

Na hora que eu mostrei as fotos para as crianças da sala Cometa ficou de pé e ria alto falando são meu avós. 9



DIÁRIO DE CAMPO XIII – CONVERSANDO COM O OSWALDO

Data 09.11.2022 (Quarta- feira) / Horário:14:00 às 15:00

Vivência realizada: Contação de história com autor Oswaldo Faustino - “Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri”

Estiveram presentes: 17 crianças (Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: pátio (vivência desenvolvida com as crianças das outras turmas)

Descrição da vivência:

Programamos para hoje uma vivência diferenciada “visita do escritor Oswaldo Faustino”- homem, negro. Cheguei na escola às 13:30 e organizamos o pátio (bancos e projetor) para recebermos nosso convidado.

Dividimos as crianças em dois grupos, primeiro as crianças pequenas (2 a 3 anos) e depois as crianças de (4, 5, 6 anos).

Sobre a vivência: o autor contou a história “Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri” mostrando imagens do livro na projetor, falou sobre a diversidade e o respeito que temos que ter com as diferenças. Foi uma tarde de grande conhecimento e trocas.

No final o autor tirou fotos com as crianças e os presenteou com um exemplar do livro. 1



C.A - O autor, Oswaldo Faustino, visitou algumas CEMEIs do município, devido ao mês da consciência negra. Nos sentimos honrados e privilegiados com a visita.

DIÁRIO DE CAMPO XIV – MEMÓRIAS

Data:10.11 .2022 (quarta-feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: Pintura da galinha de angola / Roda de conversa sobre a

história: “Iuri descobre o sol, o sol descobre Iuri”/ Conversa sobre a caixa das memória

Materiais utilizados: Tinta guache, pincéis

Estiveram presentes: 14 crianças (Água, Vento, Estrela, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Baobá, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: sala referência

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 14:00 horas e fui para a sala referência aguardar as crianças que estavam no refeitório. Quando elas retornaram para a sala vieram me abraçar e perguntaram o que iríamos fazer, se íamos pintar a galinha, eu respondi que sim.¹

Eu pedi para as crianças se sentarem para a gente poder ouvir a história. Antes de iniciar eu li a dedicatória do autor para elas, deixada na contracapa do livro, e em seguida perguntei quem lembrava da história. ²

A Girassol recontou a história, disse que “o sol queria sair, mas a lua queria ficar e que a menina tinha medo do escuro”.

Enquanto eu contava a história as crianças iam interagindo, imitando o som dos animais mencionados no livro. No final conversamos sobre nossos medos (utilizamos uma bola na dinâmica onde quem estivesse com a bola contava do que tinha medo)

Flor disse que tem medo de rato;

Água medo de cobra

Planeta medo de barata; Céu disse de dinossauro; Fruta de besouro , Falcão medo de besouro gigante; Vento disse barata; Diamante segurou a bola e disse não ter medo de nada, que quando dorme ela fecha a janela;

Girassol medo de rato; Chuva disse de barata; Fogo disse lagartixa; Graveto disse não ter medo de nada e que ele gosta de cavalo; a Sol disse medo do escuro;

A Baobá disse ter medo de rato; as crianças falaram que faltou a professora Rosana e eu. A Rosana relatou ter medo de rato e eu de barata.

Para finalizar nossa conversa falamos que todos nós temos medos e falamos sobre como podemos superar esses medos. Perguntei se eles gostaram da história e todas disseram que sim.

Me levantei e busquei nossa caixa para olharmos as lembranças na caixa e caderno, vimos que tínhamos novas fotos, receitas e objetos.

Flor compartilhou fotos dela e do vovó e uma receita de pão de queijo. Ela relatou que “o pão de queijo do vovô é o melhor! Sempre que eu vou na casa dele ele faz para mim”.³

O Água compartilhou fotos dos avós maternos e da vovó paterna. Compartilhou uma receita de cuscuz e disse que “gosto quando o vovô faz comidas típicas nordestinas, como: cuscuz, camarão, peixe com coco”, “A vovó é costureira a muito tempo faz roupas incríveis e pijamas para mim”, “A minha outra vovó faz macarrão com carne moída que eu adoro” ⁴

A Diamante compartilhou fotos da vovó e de sua Bisa, escreveu sozinha que “não tenho nada da minha Bisavó, mais ela mora na fazenda, ela tem um problema surda e muda, mais adora eu e todos os netos dela. Ela ama brincar e dançar. Complementa que “eu Diamante amo minha bisavó e minha vó”. No final da página fez um desenho de sua avó e da bisa.⁵

Flor, Água e Diamante riam muito quando compartilhamos o caderno com suas memórias.⁶

As crianças tiveram educação física no pátio e quando retornaram pintamos a

galinha que tínhamos feito de argila, utilizando tintas guaches e pincéis.

Hoje as crianças puderam escolher os nomes que elas querem ser chamadas no estudo. Disponibilizei figuras, fotos de vários elementos da natureza no chão da sala e pedi para elas olharem as fotos e escolherem a figura que elas mais gostavam – (a foto que elas escolherem seria o nome delas no estudo). Elas foram se levantando e pegando as figuras com que se identificavam.

C.O - A Professora Rosana me apoiou na conversa com pais, mães sobre a caixa de memória (mesmo com as explicações impressas na caixa e conversa que fiz a priori), ela teve a sensibilidade de só entregar a caixa para os pais, mães das crianças que trabalhavam, nas sextas-feiras, para que eles tivessem tempo para realizar a vivência com os filhos.7

DIÁRIO DE CAMPO XV – DEGUSTAÇÃO

Data:16.11.2022 (Quarta- feira) / Horário:14:00 às 16:00

vivência realizada: Contação de história: “Plantando com Malik”- Plantio girassol / -Conversa sobre a caixa de memórias e os retornos da semana/ -Culinária; degustação pão de queijo

Materiais utilizados: vasos, terras, sementes girassol

Estiveram presentes: 15 crianças (Água, Falcão, Vento, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Fruta, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: sala referência, solário

Descrição da vivência:

Não realizamos vivência na última semana devido a copa do mundo, jogo do Brasil, e o fechamento das escolas.

Cheguei na escola as 14:00 e as crianças me receberam na porta da sala. Hoje a professora Rosana não veio e tinham uma outra professora na sala. Entrei e expliquei o que iríamos realizar.1

Iniciamos o dia revisitando nossa caixa da memória, realizando a leitura das receitas enviadas, vendo os objetos e fotos.

Disse que durante a contação de história que iremos realizar a gente ia comer um delicioso pão de queijo que eu tinha levado (igual ao pão de queijo que o vovô compra para a Flor quando ela vai na casa dele passear, Flor começou a sorrir e disse que ele fazia isso sempre, que ela ama pão de queijo!).2

Aproveitei e busquei nossa caixa de memórias e vi que a Girassol trouxe contribuições, compartilhou a receita do cuscuz da vovó (Girassol e Agua são primos) e escreveu “não tenho fotos dos meus avós, mas a vovó mora em uma chácara e é muito animada, gosta muito de plantar”, A outra vovó é muito amorosa, costura roupas infantis e faz um cuscuz delicioso com leite!”. Passamos o caderno para todos manusearem.3

Baobá relatou no caderno que “não tem muitas recordações da bisa, pois teve pouco convívio com ela, mas que sua mamãe conta que ela foi muito guerreira e conselheira, teve 2 filhos, trabalhou no roça e teve 9 netos. Era uma senhora evangélica e missionária que ajudava na obra do senhor” complementou que a vovó faleceu na pandemia bem no início.4

Fruta compartilhou uma foto com a vovó e disse “minha avó gosta muito de mim e gosta de falar. Minha avó é carinhosa e a gente ama muito ela”.5

Chuva compartilhou uma flor e disse “uma das muitas florzinhas do jardim da minha

vovó, eu a amo muito”6

Sentamo-nos em roda e servi as crianças com o pão de queijo, todas comeram em seguida realizei a leitura do livro: Plantando com Malik- escrito por duas mulheres negras, Caroline Adesewa e Paulyene Nogueira (O livro conta a história de um menino que aprende a plantar sua própria comida através dos ensinamentos de seu avô. Junto com seus amigos ele se aventura na construção de sua própria horta de forma divertida e animadora).7

Quando terminamos a leitura convidei as crianças para realizarmos o plantio de sementes de girassol (que iríamos plantar. Flor falou” igual a vovó do Água e da Girassol- da nossa caixa de memórias” que gosta de plantar).8

Cada criança recebeu um vaso com um saquinho de terra e sementes de girassol, plantei minhas sementes e instruí as crianças para plantarem suas sementes.

Sáímos para o solário para encontrarmos um local adequado para colocarmos nossos vasos e que batesse sol à tarde. Colocamos todos os vasilhinhos em uma caixa e colocamos água nos vasos.

Retornamos para sala e conversamos sobre a importância deles cuidarem de seus vasilhinhos todos os dias, regar e ver se está tudo bem com nossos vasos.

Me despedi das crianças e elas foram para o parque com a professora da sala.



DIÁRIO DE CAMPO XVI – CENTRO AFRO

Data: 30.11.2022 (quarta-feira) / Horário:13:30 às 16:00

Vivência realizada: Visita Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”

Estiveram presentes: 17 crianças (Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: as vivências foram desenvolvidas em 4 espaços diferentes no centro afro.

Descrição da vivência:

Chegamos ao centro afro às 13:30, nossa turma e as demais fases 5, 6 da escola. Fomos recepcionados em uma sala grande sem mobília, com vários quadros nas paredes que contam e ilustram a história do povo negro do município. Os responsáveis pelo espaço explicaram como seria a dinâmica da visita, separando as crianças em 3 grupos de 22 participantes, com pulseiras coloridas de identificação, (na dinâmica cada grupo participaria das 3 oficinas em forma de rodízio pelas salas, com duração de 20 minutos cada).

Para iniciar as vivências todas as crianças participaram da vivência de capoeira (onde foram passados os princípios da dança, mostrado os instrumentos utilizados, a saber reco-reco, pandeiro, berimbau. O mestre de capoeira pediu para que fizéssemos uma grande roda e convidou algumas crianças para realizarem os movimentos no centro (roda, ginga, ataque, defesa), cantamos algumas músicas, batendo palmas.1

Nosso grupo era o vermelho e a primeira oficina que participamos foi a de contação de história.

Entramos na sala referência (pequeno auditório sem mobília) e a educadora pediu para nos sentarmos em roda onde se apresentou e contou a história: “Princesa Arabela, mimada que só ela!” - de autoria de Mylo Freeman - história de uma princesa negra que tem muito mais do que precisa, que pediu de presente de aniversário um elefante. 2

Ao final da contação a educadora conversou com as crianças sobre a história e disponibilizou uma caixa com fichas de animais africanos e bonecos dos personagens da história feitos de feltros para as crianças manusearem e brincarem.

A segunda oficina que participamos foi a de musicalização. A sala referência era uma sala ampla, sem mobília, com apenas 1 espelho cobrindo toda uma parede. As duas educadoras que mediarão a vivência pediram para nos sentarmos em roda e conversou sobre as pinturas e o grafismo na cultura africana, depois convidou as crianças para fazerem uma pintura nos rostos na frente do espelho e pediram para todas se sentarem em frente do espelho e receberam tintas para realizarem os desenhos e se olharem. 3

Ao final da vivência realizamos uma grande roda e cantamos uma música.

Fomos para a última oficina de cinema- assistir o desenho da Guilhermina e Candelário- A história tem como os protagonistas crianças negras: a garota extrovertida Guilhermina e o garoto inteligente Calendário, ambos de 8 anos, que são irmãos e vivem várias descobertas em uma praia colombiana. 4

Ao terminar a vivência voltamos para a sala onde todas as crianças se juntaram novamente para nos despedirmos da equipe do centro afro.

Na saída estava chovendo e tivemos que levar as crianças aos pais, usando guardas chuvas para o ônibus, não pude acompanhar as crianças até a escola, mas fui ao dia seguinte na escola para conversarmos sobre a visita.



DIÁRIO DE CAMPO XVII – O BOLO

Data: 01.12 .2022 (quinta-feira) / Horário:13:30 às 16:00

Vivência realizada:-Roda de conversa sobre a visita ao Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos” / - Bolo de fubá (caderno de memórias)

Materiais utilizados: papéis, lápis, ingredientes do bolo

Estiveram presentes: 15 crianças (Água, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Planeta, Flor)

Descrição do espaço: sala referência, cozinha

Descrição da vivência:

Cheguei na escola às 13:30 e fui para a sala referência das crianças. As crianças me receberam na porta com abraços. 1

Pedi para elas se sentarem para a gente conversar sobre nosso passeio no centro afro. Cantei uma música para iniciarmos e como as crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo sobre nosso passeio, fizemos um combinado que todas iriam falar, mas que para nos organizarmos iríamos passar um bichinho de pelúcia e quem estivesse segurando falaria “sobre o que mais gostou no passeio”.

Diamante achou legal e gostou de tudo, mais o que mais gostou foi do ônibus;

Estrela gostou de pintar o rosto;

Graveto gostou do ônibus e pintar o rosto;

Gelo gostou do ônibus;

Girassol disse que gostou de andar de ônibus e do desenho;

Flor de andar de ônibus, pintar a cara e assistir desenho;

Água disse que gostou do ônibus, de usar pulseiras e pintar rosto;

Falcão disse que gostou da capoeira, do ônibus,

Lua gostou do desenho;

Chuva gostou de assistir;

Fruta pintado o rosto;

Céu gostou de andar de ônibus e cantar;

A Planeta gostou do ônibus e da história;

Estrela gostou de tudo, principalmente do desenho e ônibus;

Fogo disse da música e capoeira;2

Em um segundo momento peguei a nossa caixa de memória e agradei todas as contribuições que eles e as famílias estavam enviando. Falei sobre o Girassol que plantamos igual a vovó do Água e perguntei para as crianças se elas estavam cuidando do girassol que plantamos e elas disseram que estão saindo para molhar todos os dias. Ajudei as crianças que faltaram no dia que plantamos a plantar o girassol e fomos no solário olhar / observar se as plantas já estavam crescendo.3

Planeta levou a caixa em 25.11 e relatou que “amo o famoso bolo de fubá da bisa e também os almoços de domingo. Eu gosto muito dela e quando vou visita la ela sempre tem frutas, bolacha, bolo e muito amo”4

Parabenizei as crianças e disse que hoje iríamos fazer uma das receitas enviadas pelas avós do nosso caderno de memórias.

A receita do bolo de fubá da vovó Ana do Cometa. Entreguei toucas de cabelo para as crianças e as convidei para irmos à cozinha preparar nossa receita.5

Combinamos que cada criança colocaria um ingrediente e assim todas participaram.

Colocamos o bolo para assar e voltamos para sala referência. As crianças tiveram em seguida aula de educação física, a professora Rosana marcou reunião com os pais, mães das crianças para falar sobre a formatura delas. Aproveitei o tempo livre e fui organizar uma das salas da escola para fazermos a degustação do bolo da vovó Ana.6

Ao término da educação física fomos para a sala comer nosso bolo (combinamos com as merendeiras previamente que no lugar do lanche servido na merenda da escola iríamos comer nosso bolo).

A Sol e o Cometa vieram com suas mães para a reunião dos pais, mães e eu os convidei para comer o bolo que tínhamos feito (comentei com o Cometa que ainda bem que ele tinha chegado para ver se o bolo ficou igual ao da vovó Ana).

As crianças disseram que O Bolo da vó do Cometa foi o bolo mais gostoso que

comeram.

Vento depois de comer o terceiro pedaço disse que nunca tinha comido bolo de fubá.

Graveto disse que era o bolo mais gostoso do mundo.

Cometa falou que o bolo ficou igual ao bolo da vovó mesmo! (a vovó que compartilhou a receita conosco).⁷



C.O – Aproveitei a reunião dos pais, mães e fui conversar com eles- disse que tinha inscrito nosso projeto em um concurso realizado pela Câmara Municipal e que a professora da sala e eu íamos representá-los no evento e que não sabíamos se íamos ganhar, mas que já estávamos felizes em termos nosso projeto reconhecido. E que no dia seguinte iríamos contar sobre o resultado do concurso para todos. ⁸

DIÁRIO DE CAMPO XVIII – BLACK POWER

Data 06.12. 2022 (terça-feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: Contação história: “O mundo no Black Power de Tayó - roda de conversa sobre autoestima, cabelos

Materiais utilizados: livro história, caixas papelão, tintas guaches, pincéis

Estiveram presentes: 13 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Céu, Fruta, Flor)

Descrição do espaço: sala referência, carteiras em duplas

Descrição da vivência: Cheguei na escola às 14:00 as crianças estavam no refeitório e fui esperá-los na sala referência. Conforme as crianças iam chegando elas me abraçavam e iam se sentar. ¹

Disse que tinha trazido um livro de história bem legal chamado “O mundo no Black Power de Tayó” - da autora Kiusam de Oliveira, perguntei se elas sabiam o que era Black Power?

Elas responderam juntas que sim, pedi para elas dizerem o que era;

Cometa disse que era um menino; ²

Eu disse que iria contar a história e assim descobriremos o que era aquelas palavras.

No meio da história expliquei que Black Power era um cabelo, penteado poderoso.³

Graveto disse o cabelo da Fruta tinha tiara com orelhas de gatinha igual o penteado da menina do livro;

Vento disse que as flores usada por Tayó nos cabelos era igual as dela e disse que o cabelo dela era igual;

no livro Tayó disse que seu cabelo era fofo, lindo, cheiroso e que tem história;

Girassol disse que era igual o cabelo da Vento;

Vento disse “é igual o meu mesmo fofo e cheiroso”, amassando seus cachos com

as mãos. E complementou: “Quase um pompom”;

Girassol disse que o dela também é;

Vento disse que seu cabelo também tem história;

Fruta disse que o cabelo da Falcão parecia uma coroa, tinha Black Power. Ele respondeu que não era menina.4

Aproveitei para explicar que os meninos também usam Black Power, penteados poderosos. E ele sorriu para mim.5

Estrela disse que a mãe do Cometa usa Black Power, eu disse verdade - o cabelo dela é lindo, poderoso, parece uma coroa.

O Cometa sorriu para a amiga. Aproveitei e mostrei a foto da mãe do Cometa que a gente tinha no nosso caderno de memória.6

Falcão disse que o cabelo da mãe do Água também é Black Power. Eu disse que também e mostrei a foto dela para as crianças também.7

A Fruta pediu para que eu mostrasse a foto da mamãe dela, quando eu mostrei, a Vento falou que o cabelo dela também era maravilhoso.8

Vento disse que no caderno não tinha a foto da mamãe dela, mas que o cabelo dela também era poderoso, que ela usa Black Power e pinta de vermelho.9

A Sol disse que sua mãe também tem um cabelo assim, que usa solto que nem o dela, bem cacheado.10

Para terminar nossa conversa perguntei se existe cabelo feio. Todos responderam que não.

Eu disse que todos os cabelos são lindos; crespos, cacheados, lisos, longos, curtos e se alguém vier falar mal dos cabelos delas é para dizer para respeitarem nossa história.11

Fruta veio me contar que já pintou o cabelo de Rosana. Flor disse que já pintou de violeta.

Contei para as crianças que iríamos expor todos os nossos trabalhos, que tínhamos feito no projeto, no pátio para os pais, mães verem no dia seguinte e os convidei a pintar algumas caixas para usarmos para colocarmos nossas fotos.

Eles aceitaram o convite e fomos pintar nossas caixas para a exposição.

Sobre a caixa de memórias: Fogo, levou a caixa dia 28.11 e compartilhou fotos de suas avós relatando “Essa é minha avó materna, eu a amo. Ela é carinhosa e sempre me presenteia”, e complementa que “Essa é minha avó paterna não a conheço pessoalmente, pois ela mora no Maranhão, sempre conversamos por telefone”.12

Fauna levou a caixa em 30.11 e disse “desde que nasci meus avós são presentes na minha vida, eu moro do lado da casa da minha avó e todos os finais de semana cedinho eu acordo e vou direto na casa dela tomar café”, “meu avó mora em outro bairro mais eu adoro ir à casa dele brincar na terra, com água, ele tem plantação, eu ajudo a cuidar das galinhas amo ir lá passar minhas férias” ela colocou um lacinho que sua avo fez e deu para ela.13

Estrela compartilhou fotos de suas avós e duas receitas; uma de bolo de farinha de trigo e outra de massa de pastel.14



C.O- As crianças gostaram e interagiram bastante com a história, que traz o cabelo crespo com características positivas (bonito, fofinho, cheiroso), as crianças, principalmente a Vento que sorria, mexia nos seus cachos e falava toda orgulhosa, se identificando com a Tayó- personagem do livro e começaram também associar a personagem com as mães negras das crianças da sala, comentando sobre a beleza delas. (mostra o poder dos livros de história com personagens negras com características positivas).15

DIÁRIO DE CAMPO XIX – CRESPO DE RAINHA

Data 07.12.2022 (feira) / Horário:13:00 às 15:00

Vivência realizada: Exposição dos trabalhos realizados/ contação história “meu crespo é de rainha”

Materiais utilizados: materiais confeccionados durante o ano

Estiveram presentes: 11 crianças (Água, Lua, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Fruta, Diamante, Flor)

Descrição do espaço: sala referência, carteiras posicionadas em círculo

Descrição da vivência: Hoje realizamos a exposição de alguns dos nossos trabalhos realizados no ano. A professora Rosana e eu chegamos na escola às 12:00 para organizarmos tudo. As crianças entraram às 13:00 com os pais, mães.

Flor chegou na escola com sua mãe só para ver a exposição e não ficou na escola.1

A mãe do Graveto relatou que não tinha o interesse de deixá-lo participar do estudo, pois seu marido não gostou do filho ter feito uma boneca e por ter usado saia em uma vivência (a família é religiosa e acha que o tambor não é coisa boa, “é macumbaria”, e para eles “menino não brinca de boneca e usa saia”), mas que hoje ela consegue ver que o projeto é importante e que fica feliz dele estar participando - ela ficou 20 minutos olhando os trabalhos e agradeceu por tudo. 2

Hoje compartilhei com os pais, mães que nosso projeto ganhou a premiação “Selo Carolina Maria de Jesus” promovido pela Câmara Municipal de São Carlos- Tivemos a visita da vereadora Raquel Auxiliadora - a mesma autoridade que nos entregou o Selo “Carolina Maria de Jesus” premiação recebida na Câmara Municipal - algumas mães: do Cometa, do Graveto, do Água relataram para a vereadora que elas aprenderam muito com o projeto, que conseguiram participar das vivências e que compartilhar as Lembranças de seus antepassados foi muito emocionante e importante para elas”.3

A mãe do Cometa quando viu as fotos das crianças fazendo a receita do bolo de fubá relatou que o Cometa quando chegou em casa naquele dia pediu para ligar para a avó para contar que ele e os amigos tinham feito sua receita de bolo na escola e que o bolo ficou delicioso. Ela ficou uns 10 minutos folheando e lendo o caderno das memórias em alguns momentos ela sorria.4

Alguns pais, mães de outras salas também pararam para ver os nossos trabalhos.

Um às 14:10 nossas visitas foram embora, as crianças foram almoçar em seguida - passei um vídeo que conta a história “meu crespo é de rainha”, onde mostra algumas imagens de meninas e meninos negros, com cabelos crespos- fizemos uma roda de conversa sobre

autoestima e que todos os cabelos são lindos e que as pessoas precisam respeitar nossa história.5

Combinamos que iríamos convidar as crianças das outras salas para assistirem o vídeo conosco (uma sala por vez): assistiram ao vídeo: as duas fases 3, duas fases 4, uma fase 5 e uma fase 6. Ao final do vídeo que durou 3 minutos- as crianças conversavam com os convidados dizendo que somos todos lindos e especiais - e que quando alguém disser alguma coisa - falando mal do nosso cabelo - temos que dizer que nosso cabelo é lindo e que todos precisam respeitar nossa história, que nosso cabelo tem poder.6

Cometa após a fase 3 assistir disse que queria falar e falou para os pequenos que todo cabelo é lindo, liso, crespo, pintado e que não existe cabelo ruim.

Graveto disse para os pequenos que não tem cabelo feio que todos os cabelos são lindos.7



DIÁRIO DE CAMPO XX – COMO EU SOU

Data 15.12.2022 (Quinta Feira) / Horário:14:00 às 16:00

Vivência realizada: Roda de conversa encerramento “Como eu sou?”

Estiveram presentes: 17 crianças (Água, Falcão, Vento, Lua, Estrela, Gelo, Fauna, Cometa, Girassol, Graveto, Fogo, Sol, Chuva, Céu, Fruta, Diamante, Flor)

Descrição do espaço: sala referência

Descrição da vivência: Hoje foi o dia da festa de encerramento do ano letivo. Cheguei na escola às 13:30 as crianças estavam na sala referência com a professora Rosana, quando abri a porta as crianças vieram me abraçar. A Sol veio me trazer um presente- eu agradei e disse que também tinha trazido um presente para elas e que a Rosana entregaria no final do dia.1

Fizemos uma roda de conversa onde falei que vim agradecer a todos por tudo que eles fizeram e que elas eram muito especiais para mim. Eu disse que de tudo que a gente conversou só faltou a gente conversar sobre como eles se viam.

Eu comecei dizendo que eu se eu me olhasse no espelho eu ia ver uma mulher negra, com os cabelos crespos e pretos e linda;

A professora da sala também se descreveu, baixinha, loira, branca e linda;

Lua disse que tinha cabelo curto. Eu perguntei se ele era branco ou negro e ele respondeu que era branco e que tinha passado gel, passando as mãos no cabelo;

O Cometa disse que era negro bonitinho e engraçado;

Falcão disse que seu cabelo é um pouquinho cacheado, ele é um pouco negro e lindo;

O Céu não quis responder, então eu propus que ele falasse por último;

O Graveto disse que era preto, com cabelo cacheado e lindo;

Gelo disse que era preto, com o cabelo cacheado e bonitinho;

A Vento disse que era parda, que tinha cabelo meio escuro/ castanho, com cachinhos e que ela era dançarina;

A Girassol falou que tinha o cabelo cacheado, que ela era branca e bonita;

Fauna falou que era branca, com cachinhos;

Flor, Estrela, Diamante, Fauna não quiseram falar no primeiro momento;

Fogo respondeu que tem o cabelo penteado com creme, com pele marrom;

Sol disse que tinha cabelos cacheados e marrom, olhos marrom e que era branca;

Chuva disse que era branca, com cabelo marrom e olhos verdes;

Perguntei se a Flor queria falar agora e ela disse que era branca, com cabelo liso e olho preto;

Diamante disse que era morena com cachinhos;

Despedi-me das crianças e voltei a agradecer a colaboração de todas, depois elas vieram na porta me abraçar.2

C.O- Gostaria de deixar registrado que no sábado dia 10.12.22 fui à formatura das crianças na escola às 16:00 h. Alguns pais, mães vieram agradecer o projeto desenvolvido. 3

Quando cheguei as crianças estavam em uma fila, se organizando para entrar no pátio, local organizado para a cerimônia de formatura, quando elas me viram vieram me abraçar e a Vento falou você veio na minha formatura. Respondi que não faltaria por nada.

Após os trâmites da cerimônia, a mãe e o pai da Sol chegaram e pediram para tirarmos uma foto, ela relatou que quando foi arrumar a Sol ela disse que o cachinho dela estava feio (se referindo ao cabelo) a Sol respondeu que não existe cabelo feio e que sua mãe tinha que respeitar a sua história, seus cabelos. Ambos agradeceram e relataram que com a realização do projeto eu consegui falar sobre coisas que eles nunca conseguiriam falar com a filha e que eles eram muito gratos por tudo. Relatou que no início eles (os pais, mães) não se interessaram pelo projeto e achavam que não ia ser proveitoso para a filha, mas que hoje eles sabem que tudo que foi feito e falado deixaram marcas para a vida da filha.4

Segundo a mãe, a Sol já sabe onde fica o continente africano e o Brasil no mapa (em casa já mostrou para ela). 5

A mãe do Cometa e o pai também vieram tirar fotos e agradeceram o projeto realizado. Os pais, mães da Vento e do Lua também vieram tirar foto e agradeceram o projeto e carinho com as crianças. Aproveitei para dizer para a mãe da Vento (que até então não conhecia) que a Vento tinha falado que ela tinha um cabelo poderoso, bonito e usava Black Power. Ela sorriu e agradeceu.6

C.O-Foi um dia muito especial e importante para mim, Me senti valorizada, pertencente ao grupo.

APÊNDICE II – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado/a para participar da pesquisa “**Pedagogia antirracista na educação infantil: processos educativos decorrentes**”- coordenada pela doutoranda- Alessandra Guerra da Silva Oliveira. O objetivo deste estudo é compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, procurando abranger as percepções e interpretações que você dará a essas práticas. Para isso, serão realizadas diferentes brincadeiras, vivências e rodas de conversa, em que iremos conhecer melhor a cultura africana e afro-brasileira. Sua atuação nesta pesquisa consiste em participar das brincadeiras e vivências e durante as atividades, pode ser que você se sinta constrangido/a e desconfortáveis com o registro de imagens através de fotos e filmagens ou por ser observado pela pesquisadora, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los, tais como: solicitação prévia de autorização aos pais, mães e responsáveis, retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade dos pais, mães, responsáveis ou colaboradores da pesquisa, uso de nomes fictícios e sigilo da identidade. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa, mesmo antes da conclusão desta, você poderá desistir de participar, retirando seus consentimentos, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em suas relações com a pesquisadora ou instituição onde você estuda.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira (RG: 28959996-9 / CPF: 214.250.258-03/ e-mail: aleguerraoliveira@gmail.com / aluna regular do curso de doutorado em Educação/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

APÊNDICE III – TERMO AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Autorização (Modelo)

Eu, _____, RG. _____, diretor da _____, autorizo Alessandra Guerra da Silva Oliveira, RG. 28959996-9, aluna do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos a desenvolver a pesquisa “**Pedagogia antirracista na educação infantil: processos educativos decorrentes**, sob orientação do professor Doutor Luiz Gonçalves Junior. Estou ciente de que esse estudo busca compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, procurando abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas. Será realizado uma intervenção com crianças em uma sala de aula da educação infantil no município de São Carlos (fase 6), através de brincadeiras, vivências e rodas de conversa, na perspectiva da Lei 10.639-03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base nos pressupostos da fenomenologia. Como instrumento para registro dos dados será utilizado fotos, filmagens e diários de campo. Estudo desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos nesta instituição de ensino.

1-O objetivo geral dessa pesquisa é compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais. E assim, abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a estas práticas,

2-Sendo os objetivos específicos:

- Colaborar com a implementação das políticas públicas voltadas para a educação infantil na perspectiva da lei 10639/03, diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e resolução CME 005/2009 do Conselho municipal de educação do município de São Carlos - que instituem a obrigatoriedade de se trabalhar com a História e Cultura Africana, Afro-brasileira na Educação Básica;

- Propor como estratégia, a partir da escuta das crianças, brincadeiras e vivências que possibilitem o combate de práticas racistas e discriminatórias presentes no cotidiano da instituição - práticas onde as crianças possam conhecer e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e suas contribuições na formação de nossa sociedade;

- Sugerir reflexões sobre os documentos que orientam o trabalho desenvolvido na educação infantil do município ressaltando como eles abordam a temática da educação das relações étnico-raciais.

A pesquisadora me informou que as professoras, crianças, pais, mães e responsáveis serão convidadas a participar do estudo e que poderão a qualquer momento desistir da participação. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685.

São Carlos, 13 de outubro de 2021.

Assinatura diretor

APÊNDICE IV – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, autorizo o menor _____, pelo qual sou responsável, a participar da pesquisa “**Pedagogia antirracista na educação infantil: processos educativos decorrentes**”- coordenada pela pesquisadora Alessandra Guerra da Silva Oliveira- aluna regular do curso de doutorado em Educação/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior. As atividades desta pesquisa serão realizadas no horário normal das aulas no Cemei em São Carlos. Com as vivências e brincadeiras da pesquisa buscamos compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais. E assim, abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas. Espera-se com esta pesquisa contribuir com a implementação das leis 10639/03 e 11.645/08- que discorrem sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, colaborar com a formação das crianças participantes- ao desenvolver práticas pedagógicas antirracistas almejando práticas mais respeitadas e humanizantes, melhorar os relacionamentos, convivências e colaborar com os estudos que já vem sendo realizados com a temática étnico-racial. Para isso, serão realizadas diversas brincadeiras e vivências que abordem o tema de pesquisa, bem como rodas de conversa sobre as atividades desenvolvidas, para que possamos ouvir as crianças sobre suas percepções e interpretações acerca das práticas realizadas com elas. Há o risco de que, durante a pesquisa, os participantes sintam-se constrangidos e desconfortáveis pelo registro de imagens através de fotos e filmagens ou por ser observado pela pesquisadora, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los, tais como: solicitação prévia de autorização aos pais, mães e responsáveis, retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade dos pais, mães, responsáveis ou colaboradores da pesquisa, uso de nomes fictícios e sigilo da identidade das crianças. A participação não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa, mesmo antes da conclusão desta, os pais, mães, responsáveis e as crianças poderão desistir de participar, retirando seus consentimentos, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em suas relações com a pesquisadora ou instituição onde a criança estuda. A atuação das crianças nesta pesquisa consiste em participar das brincadeiras e vivências e a atuação dos pais, mães em autorizar a utilização dos registros produzidos pela pesquisadora, tais como: fotografias, gravações em vídeos das vivências, brincadeiras e rodas de conversa; bem como os próprios registros produzidos pelos/as participantes do projeto, tais como desenhos. A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Salientamos que os nomes dos participantes serão alterados conforme nome fictício por eles/as indicado, garantido sigilo. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar se pelo telefone (16) 982201210 ou comparecer à instituição, situado Cidade Aracy- procurar por: Alessandra Guerra da Silva Oliveira.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira (RG: 28959996-9 / CPF: 214.250.258-03 / e-mail: aleguerraoliveira@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@UFSCar.br
São Carlos, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Responsável Pai ou Responsável do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____/CPF: _____/Tel.: _____)

APÊNDICE V – MATRIZ NOMOTÉTICA

Categoria	A- Ser Mais e se sentir Acolhida nas diferenças	B- Educar e educar-se na e para a Educação das relações étnico-raciais	C- Afeto, memórias e ancestralidade
D. Campo			
I	1, 2, 3	-----	-----
II	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9d, 10d	2, 3	-----
III	1	2, 3, 4, 5, 6,7	-----
IV	1, 2, 4, 5, 6d	3, 7, 8d, 9, 10	-----
V	1, 2, 7, 9, 12	3, 4d, 5, 6, 8, 10, 11d, 13	-----
VI	1, 2	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	-----
VII	1, 13d, 14, 15, 16d, 17, 18d, 19, 20, 21	2, 3, 4d, 5, 6, 7	8, 9, 10d, 11, 12
VIII	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11d, 12, 13d, 14	2	-----
IX	1, 2, 5, 7d, 8	3, 4,6	-----
X	3, 9	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8	-----
XI	4,6	1,5	2, 3
XII	1, 2, 3, 4, 5	6	7, 8, 9
XIII	1	-----	-----
XIV	1, 2, 7	-----	3, 4, 5, 6
XV	1	7	2, 3, 4, 5, 6, 8
XVI	2,4	1, 3	-----
XVII	1, 2, 6, 8	-----	3, 4, 5, 7
XVIII	1, 4, 15	2, 3, 5	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
XIX	1, 2, 5	6, 7	3,4
XX	1, 2, 3, 4, 6, 7	5	-----

ANEXO I- PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pedagogia antirracista na educação infantil: processos educativos decorrentes

Pesquisador: Alessandra Guerra da Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52922421.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.332.363

Apresentação do Projeto:

Desenho: O estudo proposto é de caráter qualitativo e será desenvolvido com base nos pressupostos da fenomenologia. Pretendemos realizar uma intervenção, através de brincadeiras e vivências - na perspectiva da Lei 10.639-03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com 25 crianças em uma sala de aula da educação infantil, com idade entre 5 e 6 anos. Como instrumento para registro dos dados utilizaremos de fotos, filmagens e diários de campo. A coleta de dados será realizada semanalmente, durante o horário normal de aula.

Resumo: A pesquisa que propomos desenvolver defende a pedagogia antirracista como potência na luta por relações mais humanizadoras que respeite as diferenças, compreendemos a criança como sujeito autônomo, ativo, protagonista que produz culturas em todas as relações e práticas sociais que vivência. Nesta perspectiva buscamos compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, procurando abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas. Pretendemos realizar uma intervenção com crianças em uma sala de aula da educação infantil no município de São Carlos, através de brincadeiras, vivências e rodas de conversa, na perspectiva da Lei 10.639-03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP
Município: SAO CARLOS
CEP: 13.565-905
Telefone: (16)3351-9685
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 01 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base nos pressupostos da fenomenologia. Como instrumento para registro dos dados utilizaremos de fotos, filmagens e diários de campo. Buscamos com este estudo contribuir com a formação das crianças envolvidas no estudo - ao desenvolver práticas pedagógicas antirracistas almejando práticas mais respeitosas e humanizantes, além de contribuir com os estudos já realizados por outros pesquisadores e participantes da linha de pesquisa a qual este estudo faz parte.

Introdução: Vivemos numa sociedade formada por diferentes grupos étnico-raciais. No nosso território convivem cerca de 200 povos indígenas, mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombolas, além das populações portuguesas, italianas japonesas, africanas e outras que migraram para nosso país (SILVÉRIO et. al. 2012). Apesar de sermos uma nação multicultural, pluriétnica e que se pretende democrática, onde 75,2% da população se declara negra e parda (IBGE, 2010), as relações étnico-raciais estabelecidas entre as pessoas, grupos e comunidades são marcadas, historicamente, por conflitos, preconceitos e discriminações. Existem desigualdades e injustiças sociais e raciais que se mantiveram desde a colonização que ocorreu na América Latina, do século XVI ao XIX. No Brasil com a colonização, os povos indígenas foram retirados de suas terras violentamente, tiveram suas culturas, línguas, hábitos e religiões negadas. Nas escolas jesuítas, eram ensinados a cultura, religião, comportamentos e padrões eurocêntricos, tidos como superiores. Com os africanos escravizados e descendentes, ocorreu o mesmo processo de desumanização e desenraizamento cultural. Eles foram retirados de seu habitat em outro continente, no qual tinham fixado suas crenças, costumes, tradições, hábitos, e eram forçados ao trabalho escravo e submetidos a torturas. Não podiam frequentar os espaços sociais, entre eles as escolas, e os colonizadores impunham a eles representações negativas de si próprios, tiraram-lhes a dignidade e humanidade, além de serem convencidos que tinham de ocupar lugares subalternos na sociedade. Essas tentativas de negação de humanidade e apagamento de histórias e culturas, mesmo com a abolição da escravidão de 1888 perduram até a atualidade. Dados estatísticos, como os apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) nos mostram que as pessoas negras em nossa sociedade vivem em situação de negação e exclusão de direitos e abandono, em todas as áreas sociais, entre elas: saúde, educação, moradia, saneamento básico. São as pessoas que recebem os menores salários, possuem menos tempo de escolarização, desenvolvem as piores funções sociais, possuem maiores taxas de violência, desemprego, mortalidade e população prisional, vivem em situações mais vulneráveis. Muitas foram as lutas do Movimento Negro e de estudiosos que se preocuparam com as questões étnico-raciais país

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP
Município: SAO CARLOS
CEP: 13.565-905
Telefone: (16)3351-9685
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

transformar a realidade de preconceitos e discriminações presentes em nossa sociedade, e estes sujeitos políticos viram a educação como um mecanismo ativo de transformação social, instrumento essencial no processo de qualquer sociedade e possibilitadora da ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004). Algumas conquistas foram obtidas na década de 80, durante o processo de elaboração da Constituição Federal, bem como na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 90, pela inserção da pauta da igualdade racial e de superação do racismo nas legislações. Nos anos 2000, estes estudiosos, construíram junto ao governo as políticas de igualdade racial. A aprovação da lei 10.639 em 2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013a) e estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre "História e cultura Africana e Afro-brasileira" no currículo da educação básica de todas as escolas públicas e privadas do país, foi uma das grandes idealizações. Posteriormente, em 2004, foi homologado o Parecer CNE/CP 003/04 (BRASIL, 2004a) que culminou na oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, (BRASIL, 2004). Em 2008 foi promulgada a lei 11.645 (BRASIL, 2008), que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as mesmas orientações quanto a obrigatoriedade da temática História e Cultura dos povos Indígenas. Outras duas grandes conquistas no campo educacional foram: o Programa Universidade para Todos – Prouni (concessão de bolsas a alunos pobres, indígenas e negros – 11.096/05) e as cotas nas universidades públicas (acesso a alunos pobres, indígenas e negros – 12.711/12). Apesar da existência destes documentos legais, que reconhecem a existência do racismo e das discriminações e a necessidade de se corrigir distorções, nas escolas a temática afro-brasileira, africana e indígena é silenciada ou abordada de forma preconceituosa e estereotipada, abordada apenas em datas comemorativas (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004). Em algumas redes de ensino a lei 10639/03 foi implementada por meio de ações movidas pelos ministérios públicos e pressões realizadas por militantes e estudiosos. Foi o que ocorreu em 2011 quando a Prefeitura Municipal de São Carlos e mais dez municípios próximos tiveram que assinar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), ação judicial movida pelo Ministério Público Federal, perante o qual os municípios se comprometeram a colocar no currículo educacional (por eles administrados) o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um dos incrementos deste termo é o indicativo no qual cada Município terá de produzir um relatório anual, contendo o resumo dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano e o encaminhamento de uma cópia ao Ministério Público Federal. Neste termo, as partes, Secretarias Municipais de educação e Universidade Federal de São

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

Carlos – representada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar) –, comprometem-se com a formação e atualização dos professores para se trabalhar com a temática da lei 10.639/03. Em 2009, o município já tinha criado uma Resolução CME 005/2009, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos escolares; mas, suas ações precisavam ser aprimoradas e expandidas para toda a rede de ensino. Estudos desenvolvidos por: Cavalleiro (2000), Oliveira (2004) e Santiago (2014) realizados em instituições de educação infantil, etapa educacional que desenvolvermos esta pesquisa, denunciam a existência do racismo, da discriminação e da invisibilidade das crianças negras no ambiente escolar, o que traz à tona a necessidade de se cumprir os dizeres trazidos pelos documentos citados. As contribuições de Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004) apontam a diferença no tratamento dado pelos professores às crianças negras e não negras, que constatam que crianças negras são menos tocadas e acariciadas e a escola de educação infantil é apresentada como um espaço de reprodução de estereótipos, discriminações e de preconceitos, que não respeita e valoriza as identidades das crianças e o seu pertencimento étnico-racial. Santiago (2014), realizou sua pesquisa numa creche, com crianças com 3 anos e seus respectivos docentes. Constatou a presença de uma pedagogia que reproduz preconceitos e discriminações referentes às crianças pequenas negras e a manutenção dos privilégios que favorecem as crianças brancas. Observou que as crianças negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas e explícita que os choros, os gritos e outras manifestações de desobediência nos corredores da escola ressoavam vidas construídas nas relações de poder, expressões de um movimento de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto sobre os corpos infantis. As leis 10639/03 e a 11645/08 vem nos propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas que objetivam o fortalecimento, o respeito e a valorização das diferenças, onde a temática afro-brasileira e indígena possa ser trabalhada durante todo o ano. Onde as crianças possam identificar as contribuições e importância da história e da cultura dos negros, africanos e indígenas no seu jeito de ser, viver e se relacionar com outras pessoas. Com Freire (1987), sabemos que a educação é um ato cultural que pode ser tanto bancária, tradicional, legitimadora da opressão, usada para reforçar as desigualdades entre os homens e as mulheres, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, desumanizando os sujeitos, como também pode ser emancipadora-libertadora, transformando sujeitos e mundos em algo melhor, humanizados, contribuindo, por exemplo, na reversão dos efeitos negativos de séculos de preconceitos e discriminações que marcaram nossa sociedade contra povos indígenas, africanos, comunidades empobrecidas, mulheres, homossexuais etc. Freire (1987, p. 33) relata que na educação bancária, as pessoas são preparadas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 04 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

para serem alienadas, ingênuas e dependentes de outros que se julgam mais sábios, não existe o protagonismo e autonomia das crianças. A elite dominante não quer que as pessoas reflitam sobre a realidade que as cercam, onde existem privilégios para uns em detrimento do sofrimento e miséria para a grande maioria, pois, com a conscientização, o sujeito pode se impor e sair do estado de alienação e dependência em que se encontra. Nesta visão de educação não existe transformação, não existe um saber próprio do sujeito, humanização, nem criatividade; as pessoas não podem tornar-se autônomas e nem sujeitos de suas próprias vidas, pois falta-lhes consciência crítica de se libertarem da situação de opressão. Buscando a superação da concepção de educação bancária, Freire (1987) nos propõe uma educação pela qual os indivíduos se tornam sujeitos do ato de se educar. Nesta concepção, a libertação é uma prática que implica na ação e reflexão do indivíduo sobre o mundo em que ele vive para transformá-lo. É a passagem de uma consciência acrítica e ingênua para uma consciência crítica que visa à autonomia, ao diálogo e à humanização. Com Freire (1987, p. 38), sabemos que na educação libertadora: O educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Nesta concepção o adulto não sabe mais que a criança, existe o diálogo e relações horizontais, onde ambos aprendem e ensinam na convivência. Ao propor uma intervenção que compreende a criança como sujeito ativo, protagonista que produz culturas em todas as relações e práticas sociais que vivência buscamos vivenciar com elas práticas pedagógicas antirracistas que possibilitem relações de respeito, horizontalidade e dialogicidade, na qual todos os (as) participantes poderão ser tratados (as) com dignidade e equidade de direitos.

Hipótese: Com o estudo buscamos compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais. E assim, abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas. Salientamos que propomos realizar as práticas durante o período normal de aula. Temos como hipótese, que entre as crianças negras, essas práticas poderão oferecer processos educativos para que elas possam se orgulhar de sua origem africana; para as crianças não negras, poderão permitir a identificação das influências e contribuições da história e da cultura dos negros a partir de seu jeito de ser, viver e estar no mundo. Outra presunção, é que através das brincadeiras, vivências e rodas de conversas as crianças possam melhorar os relacionamentos e convivências, superando preconceitos e discriminações raciais.

Metodologia Proposta: Pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com base nos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 CEP: 13.565-905
 Bairro: JARDIM GUANABARA
 UF: SP Município: SÃO CARLOS E-mail: cephumanos@ufscar.br
 Telefone: (16)3351-9685

Página 02 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

pressupostos da fenomenologia. O estudo será realizado por meio de uma intervenção com práticas pedagógicas antirracistas- que contemplem os dizeres da lei 10639/03 que aborda a obrigatoriedade de se trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A escola onde pretendo realizada a intervenção e pesquisa faz parte da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, localizada no Bairro cidade Aracy, região periférica do município, que atende crianças de quatro meses a cinco anos e nove meses. A escola tem a capacidade em atender 230 crianças por período, o prédio possui 8 salas de aula, sala de multimídia, refeitório, cozinha, pátio coberto, playground e banheiros. De acordo com o Projeto pedagógico da instituição (PP, 2019) a comunidade em sua maioria mora próxima a escola e faz parte da população mais carente e vulnerável do município. A escolha da escola aconteceu pela localização periférica do prédio, pela instituição ter apresentado em seu projeto pedagógico a preocupação em desenvolver projetos que contemplem as questões étnico-raciais e pelo fato da pesquisadora ser coordenadora pedagógica da instituição. O grupo de participantes, colaboradoras e colaboradores dessa pesquisa será formado por crianças matriculadas em uma das fases 6, do Cemei Olívia Carvalho – escola pública municipal de São Carlos, crianças com idade entre 5 e 6 anos, de um único período: manhã ou tarde. De acordo, com a organização das salas e número de crianças por professora, professor do município realizaremos o estudo, com aproximadamente, 25 crianças. Propomos realizar as práticas: brincadeiras, vivências e rodas de conversas, durante o período normal de aula – encontros semanais, presenciais, durante o ano letivo de 2022. EM RELAÇÃO AOS CRITÉRIOS QUE SERÃO UTILIZADOS PARA GARANTIR A BIOSSEGURANÇA DOS PARTICIPANTES EM FUNÇÃO DO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID 19, ENFATIZAMOS QUE ESTAMOS SEGUINDO AS ORIENTAÇÕES DO PLANO DE RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS DA UFSCAR, ONDE O PROJETO FOI SUBMETIDO AO NÚCLEO EXECUTIVO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE (NEVS) ONDE UMA COMISSÃO AUTORIZOU A REALIZAÇÃO DELE. SEGUIREMOS TAMBÉM OS PROTOCOLOS E PROCEDIMENTOS DE CONTINGÊNCIA- CRIADOS PELO COMITÊ EMERGENCIAL DE COMBATE AO CORONAVÍRUS DE SÃO CARLOS E ORIENTAÇÕES DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DECRETO MUNICIPAL N 23, DE 31 DE JANEIRO DE 2022, ENTRE OS PROCEDIMENTOS ESTÃO: USO DE MÁSCARAS, USO DO ÁLCOOL EM GEL 70%, AFERIÇÃO DE TEMPERATURA, EVITAR AGLOMERAÇÕES, REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRIORIZANDO OS LOCAIS EXTERNOS E AREJADOS. Ressaltamos que o roteiro das vivências e brincadeiras será construído com as crianças, após conhecê-las e ouvir suas percepções e desejos. Para registrar as observações utilizaremos de fotos, filmagens e de notas em diários de campos. Dessa forma, os dados serão coletados através do registro sistemático das observações do cotidiano escolar da intervenção, após a realização das

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 CEP: 13.565-905
 Bairro: JARDIM GUANABARA
 UF: SP Município: SÃO CARLOS E-mail: cephumanos@ufscar.br
 Telefone: (16)3351-9685

Página 08 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

vivências.

Critério de Inclusão: O grupo de participantes, colaboradoras e colaboradores dessa pesquisa será formado por crianças matriculadas em uma das fases 6, do Cemei Olívia Carvalho – escola pública municipal de São Carlos, crianças com idade entre 5 e 6 anos, de um único período: manhã ou tarde. De acordo com a organização das salas e número de crianças por professora, professor do município realizaremos o estudo, com aproximadamente, 25 crianças, ou seja, com as crianças matriculadas em 1 sala de aula da fase 6.

Critério de Exclusão: Será compreendido como grupo não participante as crianças que não estão matriculadas na fase 6 – sala/ turma com quem realizarei o estudo. É válido ressaltar que as crianças selecionadas poderão optar por participar da pesquisa ou desistir de participar em qualquer momento da realização do estudo.

Metodologia Proposta: Pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com base nos pressupostos da fenomenologia.

Metodologia de Análise de Dados: Para a realização deste estudo, será necessário a realização de práticas pedagógicas antirracistas, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 16), tem como objetivo "fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra". Propomos realizar as práticas durante o período normal de aula e para registrar as observações realizadas utilizaremos de fotos, filmagens e de notas em diários de campos, que na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), trata-se do "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". Ainda para os autores, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Dessa forma, os dados serão coletados através do registro sistemático das observações do cotidiano escolar da intervenção, após a realização das vivências. Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, as anotações sistemáticas registradas em diário de campo serão organizadas em categorias temáticas. Segundo Gomes (2004, p. 70): As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 17 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (...) As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Nesta pesquisa, as categorias serão estabelecidas a posteriori, isto é, emergirão da análise dos dados, que terá início com a realização de diversas leituras dos registros do diário de campo. Ao perceber as unidades significativas, estas serão agrupadas em categorias temáticas e organizadas na matriz nomotética, de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado. A matriz é um movimento do individual para o geral, no qual há uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis convergências, divergências e idiosincrasias (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições) com as proposições dos demais sujeitos (GONÇALVES JUNIOR, 2008). A partir destes procedimentos apresentados que serão construídos os resultados do estudo.

Desfecho Primário: A partir da metodologia proposta esperamos compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais. E assim, abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas. Pretendemos responder às questões do estudo: Que processos educativos podem ser desvelados em práticas pedagógicas antirracistas em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais? Que percepções, interpretações as crianças dão a essas práticas? Buscamos assim ouvir as crianças, suas percepções, desejos, leituras e interpretações das práticas que elas vivenciaram através das brincadeiras e vivências.

Desfecho Secundário: Além de atingir os objetivos propostos, buscamos com este estudo contribuir com a implementação da lei 10639/03 – que discorre sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com o ensino da história e cultura afrobrasileira, africana nos currículos escolares, cooperar com a formação das crianças participantes da pesquisa e colaborar com os estudos que já vem sendo realizados com a temática étnico-racial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Com o estudo buscamos compreender os processos educativos decorrentes de práticas pedagógicas antirracistas, em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais. E assim, abranger as percepções e interpretações que as crianças dão a essas práticas.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 18 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

Objetivo Secundário: - Colaborar com a implementação das políticas públicas voltadas para a educação infantil na perspectiva da lei 10639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Resolução CME 005/2009 do Conselho municipal de educação do município de São Carlos - que instituem a obrigatoriedade de se trabalhar com a História e Cultura Africana, Afro-brasileira na Educação Básica.- Propor como estratégia, a partir da escuta das crianças, um roteiro com brincadeiras e vivências que possibilitem o combate de práticas racistas e discriminatórias presentes no cotidiano da instituição - práticas pedagógicas antirracistas onde as crianças possam conhecer e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e suas contribuições na formação de nossa sociedade.- Propor reflexões, iniciais, sobre os documentos que orientam o trabalho desenvolvido na educação infantil do município ressaltando se eles abordam a temática da educação das relações étnico-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Há o risco de que, durante a pesquisa, os participantes sintam-se constrangidos e desconfortáveis pelo registro de imagens através de fotos e filmagens ou com as observações realizadas pela pesquisadora, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los, tais como: solicitação prévia de autorização aos pais e responsáveis, retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade dos pais, responsáveis ou colaboradores da pesquisa, uso de nomes fictícios e sigilo da identidade das crianças. A participação não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa, mesmo antes da conclusão desta, os pais, responsáveis e as crianças poderão desistir de participar, retirando seus consentimentos, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em suas relações com a pesquisadora ou instituição onde a criança estuda.

Benefícios: Além de contribuir com a implementação das leis 10639/03 e 11.645/08 – que ponderam sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, o estudo poderá colaborar com a formação das crianças participantes ao desenvolver práticas pedagógicas antirracistas almejando práticas mais respeitosas e humanizantes, melhorar os relacionamentos e convivências - superando preconceitos e discriminações raciais e colaborar com os estudos que já vem sendo realizados com a temática étnico-racial.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP
Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685
CEP: 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 10 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo conclusões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo conclusões.

Recomendações:

Sugiro aos pesquisadores que estudem rever a linguagem no termo de assentimento porque creio que crianças poderão ter dificuldade. Contudo reconheço que um dos pesquisadores é a professora das crianças e que a mesma tem melhor condição de avaliar se minha recomendação é pertinente ou não.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriores:

- 1- Explicitar os meios de garantir a biossegurança dos participantes em função do contexto pandêmico. Ressalto que pesquisas cuja coleta de dados será presencial precisam ser submetidas ao NEVS. É preciso explicitar no formulário básico do projeto as medidas sobre a biossegurança dos envolvidos. Sugiro inserir as mesmas informações dadas na carta a este parecerista (medidas em consonância com a autoridade sanitária municipal de São Carlos), estas informações precisam constar dos termos. ATENDIDA
- 3- Todas as adequações solicitadas precisam ser inseridas no formulário básico do projeto. ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP
Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685
CEP: 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 10 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1837158.pdf	19/03/2022 14:33:39		Aceito
Outros	carta_NEVS.pdf	19/03/2022 14:23:14	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Outros	carta_justificativa_atraso.pdf	19/03/2022 14:20:22	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	19/03/2022 14:19:22	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	19/03/2022 14:18:26	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	19/03/2022 14:17:56	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	19/03/2022 14:16:31	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	13/10/2021 17:23:17	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/10/2021 17:21:46	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	10/10/2021 18:46:19	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito
Outros	termo_uso_imagem.pdf	08/10/2021 00:03:07	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 11 de 12



Continuação do Parecer: 5.332.363

SAO CARLOS, 05 de Abril de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))