

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SARITA FAUSTINO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS ENTRE A CORPOREIDADE E TEMÁTICAS DA LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA E AFRICANA**

VITÓRIA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SARITA FAUSTINO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS ENTRE A CORPOREIDADE E TEMÁTICAS DA LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA E AFRICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Física na linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano e Formação Docente.
Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237f Santos, Sarita Faustino dos, 1971-
Formação continuada com profissionais da educação infantil : diálogos entre a corporeidade e temáticas da literatura afro brasileira e africana / Sarita Faustino dos Santos. - 2023.
180 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Formação continuada. 2. Educação infantil. 3. Educação Física. 4. Relações raciais. 5. Literatura. 6. Corporeidade. I. Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DO 262º (DUCENTÉSIMO SEXAGÉSIMO SEGUNDO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, com transmissão por videoconferência, uma reunião para o processo de defesa pública da dissertação "*Formação continuada com profissionais da educação infantil: diálogos entre a corporeidade e temáticas da literatura afro-brasileira e africana*", da mestranda *Sarita Faustino dos Santos*, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: André da Silva Mello (Orientador – UFES), Alexandre Freitas Marchion (IFRR) e Maria Cecília da Silva Camargo (UFESM), estando os dois últimos membros participando remotamente, nos termos da Resolução nº 03, de 28 de janeiro de 2022, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00 horas com a apresentação da síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

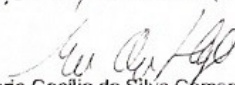
Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi APROVADA () NÃO APROVADA

Alterações recomendadas, caso necessário: _____

Prof. Dr. André da Silva Mello (Orientador – UFES)


Prof. Dr. Alexandre Freitas Marchion (IFRR)


Profª. Drª. Maria Cecília da Silva Camargo (UFESM)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRE DA SILVA MELLO - SIAPE 2313344
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 27/02/2023 às 11:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/657832?tipoArquivo=O>

DEDICATÓRIA

As princesas negras são inteligentes, lutadoras, espertas e aprendem muito com suas mães e avós. Elas aprendem com as pessoas mais velhas. São tão belas que aprendem desde pequeninas a serem "mulheres livres", resiliência, que sabem o que querem e sabem se impor. As princesas negras, que ensinam e aprendem muito com outras princesas, agem como mulheres independentes, solidárias, que respeitam a sabedoria das ancestrais e têm muito orgulho das suas raízes africanas. (2018, p.17)

Livro "Princesas Negras" de autoria de Ariane Celestino Meireles e Edileusa Penha de Souza, ilustrações de Juba Rodrigues.

Com lágrimas nos olhos e saudade no coração escrevo essas linhas no final/começo desta experiência e caminhada. Tenho consciência que toda dedicação, tudo que aprendo e quem eu sou se deve ao fato da minha existência com duas grandes mulheres. Dedico este trabalho a meus irmãos e irmãs, e à querida Vovó Gilda, que carinhosamente era chamada de Mãe Gilda. Uma mulher indígena que mostrou sua força e resistência ao criar duas filhas sozinhas pelo destino de sua viuvez, não aceitando os desmandos do machismo da sua família e se tornando uma mãe solo, empregada doméstica, crocheteira, benzedeira, cozinheira e que desejou e muito se esforçou para dar uma vida melhor para suas filhas. Impossível esquecer o doce de estrelinha feito de carambola e as brincadeiras cantadas, como a que eu mais gostava: "alface já nasceu a chuva quebrou o galo, rebola chuchu, rebola chuchu, rebola senão eu caio". Uma avó carinhosa e dedicada que transformava todas as frutas em doces e todas as verduras em ensopadinhos...rs rs.

A outra mulher do meu destino é minha querida Mãe, a professora Aldyr. A pessoa mais inteligente, forte e perseverante que conheci. Uma mulher de fé, corajosa e que sabia o quanto a educação poderia melhorar a sua própria vida e da sua família. Mesmo viúva com suas/seus oito filhas/os não desistiu de formá-los na Universidade Federal. Professora, mãe, filha, lavadeira, costureira e passadeira que não esmoreceu a tantas dificuldades vividas. Sempre incentivou as filhas a nunca dependerem dos seus maridos e jamais abaixou a cabeça para nenhum tipo de violência que tenha sofrido, muito menos o racismo. Por e com vocês sigo meu caminho sentindo a presença de cada uma em cada momento, lembrança, fotos, histórias, músicas. A benção minha mãe, minha velhinha Aldyr. A benção vovó Gilda. Amor eterno.

AGRADECIMENTOS

E Mo Ri Ô - Eu te vejo
Emoriô deve ser
Alguma coisa de lá
O Sol, a Lua, o céu
De Oxalá
Emoripaô
Letra de João Donato

Prece aos Ancestrais - Rogo uma prece e proteção aos meus (nossos) Ancestrais: homens, mulheres, meninas/os, idosas-novas/os e novas/os-velhas/os que derramaram seu precioso sangue ao lutar contra um sistema atroz e opressor. Por suas vidas dissipadas, sinto-me dorida por dentro e, por isso mesmo, desafiada a contribuir com a luta travada há tantas e tantas décadas por elas/eles, eternas/os heroínas/heróis: fonte inesgotável de força e resistência. Hoje entouu um grito grave àqueles Continentes umedecidos pelo sal dos seus olhos, para que eu (re)aprenda a ler a tessitura dos textos em que se delineiam as estórias de nossos descendentes n'arena da vida. Anória Oliveira - grifo nosso em relação ao gênero (2003, p.06)

Agradeço ao pai Oxalá, o dom da vida. A força e proteção dos guias de luz e todas/os Orixás.

Agradeço minha ancestralidade, minha história e raízes. Africanos e povos indígenas que mesmo não sabendo a origem exata de cada povo e etnia, agradeço e tenho orgulho da minha origem.

A minha família biológica, desde de onde tenho conhecimento. Agradeço a presença de cada um e cada uma que fizeram parte da minha caminhada neste plano, mesmo sem ter conhecido muitos deles/delas. Bisavós, bisavôs, avós, avôs, mãe, pai, tias, tios, primas/primos, irmãs e irmãos, sobrinhas, sobrinhos, sobrinhas-netas/os.

A minha família célula que sente, chora, vive, sorri, sofre, vibra e caminha todos os dias comigo. Meu marido, Américo, companheiro, amigo, pai cuidadoso, namorado, amante e parceiro de todos os dias. Sem você tudo ficaria mais difícil. Não sei se conseguiria sem você. Te amo muito. Obrigada pelo ombro amigo e por cuidar de mim com tanto carinho. Nosso destino estava traçado na maternidade, mesmo que eu tenha nascido na casa de Santa Cruz. Você é luz nos nossos caminhos. Meus filhos, Luiz Murilo e Artur, tudo é por e com vocês. Nossas vidas não seriam as mesmas sem a chegada dos nossos pretinhos. Vocês são bençãos no nosso caminhar. Vocês são minha vida, um pedaço de mim. Amor incondicional por vocês dois.

A minha querida amiga, irmã e mestra griô da dança, Ariane Meireles, que há muitos anos me ensinou tudo sobre a dança afro, a me reconhecer e me amar enquanto mulher negra e sempre esteve comigo me dando força, bons conselhos, me escutando, acolhendo, incentivando, escrevendo, sempre fazendo planos e acreditando no meu potencial. Ari, você mora no meu coração. Sua amizade é um presente. Você é uma estrela que brilha e faz brilhar quem está à sua volta. Amo de coração.

A minha família espiritual, Mãe Neide e Pai Assis. Obrigada por acreditarem que eu posso. Obrigada por cada novo ensinamento, acolhida e amparo. O som dos atabaques vibram em

minha alma. Obrigada a todas as irmãs e irmãos do Centro Espírita: Encontro das Águas e Cesbonfim.

A cada amiga e amigo que direta e indiretamente estiveram comigo nessa jornada, me dando força, incentivo, atenção e enviando boas energias.

As minhas queridas sobrinhas, Ana Luisa e Sacha, e ao meu sobrinho, Sávio, por sempre estarem por perto, enchendo nossos corações de alegria e felicidades.

A minha querida gurua, Eunir, por sempre me dar bons conselhos e ser minha mestra de crochê.

As/os Professoras/es Débora Araújo, Renata Marques, Marcos Neira, André da Silva Mello, Maicom Souza e Gustavo Forde a gentileza, generosidade e carinho de vocês me emocionam e me fazem acreditar que a educação é transformadora e possível.

A cada cursista que participou ativamente e enriqueceram essa pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível.

A cada amiga/o que colaborou com a formação, apresentação cultural, escrita, lançamento do livro e coordenação do processo formativo, em especial, Érica Bolzan e André da Silva Mello.

Aos colegas do NAIF e LitErÊtura por contribuírem com meu aprendizado, com as boas amizades, trocas e incentivos.

As/os colegas da Gerência de Formação e de toda Secretaria de Educação por dividirem suas potencialidades sempre com muita generosidade, afeto e carinho.

Às colegas e a cada criança que conheci e fizeram parte da minha jornada enquanto professora de Educação Infantil, em cada Cmei que passei, e que me ajudaram a entender um pouco mais sobre esse universo.

A querida Alessandra Barbosa, por revisar o trabalho com muito carinho, dedicação e afeto sincero.

Aos queridos Profs Alexandre Marchiori e Maria Cecília Camargo por acompanharem essa pesquisa desde o início.

E, enfim, meus sinceros agradecimentos ao querido orientador, o Professor André da Silva Mello. Tenho certeza que a caminhada do Prof. André, nessa jornada, é de ajudar e iluminar. Posso usar todas as palavras de agradecimento possíveis que não conseguirei expressar a importância dele para essa pesquisa e para minha jornada. O Professor André é querido por todas/os pela sua generosidade, comprometimento, responsabilidade, bondade, alegria, bom caráter, alto astral, inteligência e o mais importante de tudo a humildade. Se eu pudesse escolher um orientador mais de uma vez, escolheria todas às vezes o Professor André. Sua orientação não é de alguém preocupado com mais um trabalho no currículo Lattes. Sua orientação é para vida. Se aprendi alguma coisa nessa caminhada foi a respeitar o trabalho e a dedicação dessa pessoa incrível, sensível, humana e, além de tudo, antirracista. Praticamente

perfeito! Muito obrigada, por tudo! Você é luz e espalha seu brilho por onde passa, Professor.
Gratidão!

RESUMO

Essa pesquisa apresenta como **objeto de estudo** a formação continuada realizada com profissionais da Educação Infantil do município de Vitória/ES, evidenciando suas práticas docentes em diálogo com a corporeidade, a literatura infantil e juvenil com a temática africana e afro-brasileira. Tem como **objetivos**: a) analisar as produções do Congresso de Pesquisadoras/es Negras e Negros (COPENE) sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, para isso realiza um Estado do Conhecimento com base em trabalhos publicados nos anais do congresso; b) realizar formação continuada com profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES, articulando o diálogo entre a corporeidade e a temática da literatura africana e afro-brasileira e c) analisar, a partir da formação vivenciada, possibilidades pedagógicas para uma educação antirracista nas instituições infantis do município. Foram utilizadas as **metodologias bibliográficas** e a **pesquisa-ação colaborativa** que incidiu no processo formativo, relacionado às questões étnico-raciais. A pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do conhecimento, analisa as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, por meio dos Anais do COPENE, no período de 2000 a 2020, abarcando todas as onze edições do evento, o que representa a integralidade das produções publicizadas. A pesquisa-ação colaborativa efetuou-se na rede municipal de educação de Vitória/ES, no ano de 2021, e teve como público-alvo profissionais da Educação Infantil e realizou-se por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória e o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo. **Os dados** da pesquisa bibliográfica foram catalogados a partir de 77 resumos que dialogavam com a temática das relações étnico-raciais e com o recorte da Educação Infantil, organizados em seis temáticas: práticas pedagógicas, escuta das crianças, formação continuada, legislação, literatura e representações docentes. Os dados da pesquisa-ação colaborativa foram analisados por meio de gravações dos momentos formativos, de atividades das/os cursistas, utilizando o formulário Google, nas interações na Plataforma Vixeduca, no grupo de WhatsApp, nas respostas do Chat de cada palestra, via Plataforma Meet, e com os resultados da escrita para a produção final do processo formativo gerou-se o E-book intitulado “Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares”. A partir do processo formativo foram estabelecidos três critérios de análises: o currículo como categoria de análise, a importância da literatura infantil e juvenil como proposta antirracista e a corporeidade no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A Análise de Conteúdo auxiliou na interpretação dos dados. A articulação entre a literatura e a corporeidade presume incidir sobre aspectos fundamentais para uma educação focada nas relações étnico-raciais prazerosa, lúdica e fundamentada em princípios de equidade. A partir da formação continuada de profissionais, e por meio de suas práticas instituídas, elaborou-se um livro com conhecimentos de natureza didático-pedagógica sobre questões étnico-raciais nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Literatura. Corporeidade.

ABSTRACT

This research seeks to highlight an anti-racist education and thus combat racism and prejudice, and promote equity in ethnic-racial relations in the context of early childhood education. It presents as object of study the pedagogical mediation of Early Childhood Education professionals in a formative process that articulates children's and youth literature allied to corporeality in the African and Afro-Brazilian themes. Its objectives are to produce a State of Knowledge about ethnic-racial relations in Children's Education, based on works published in the annals of the Congress of Black Researchers (COPENE), to articulate, through continuing education, the dialogue between corporeality and the African and Afro-Brazilian literature theme with professionals of Children's Education in Vitória and to analyze, based on practices/proposals promoted in continuing education, pedagogical possibilities for an anti-racist education in children's institutions in the city. We used bibliographic methodologies and collaborative action research that focused on teaching practices related to ethno-racial issues. The bibliographic research, of the state of knowledge type, analyzes the ethnic-racial relations in the context of Early Childhood Education through the Annals of COPENE in the period from 2000 to 2020, covering all eleven editions of the event. The collaborative action-research was carried out in the municipal network of Vitória/ES and its target audience will be Early Childhood Education professionals. It was carried out through a partnership between the Vitória's Education Department and the Center of Learning with Childhood and its Doings of the Federal University of Espírito Santo. Three analysis criteria were established from the formative process: the curriculum as a category of analysis, the importance of children's and youth literature as an anti-racist proposal, and corporeality in the context of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). The data was produced through participant observation, recorded in a field diary, still iconographic images, and the actual participation of the course participants in the training offered. Content Analysis will help in the interpretation of the data. The articulation between literature and corporeality will focus on fundamental aspects for an education focused on ethno-racial relations that is pleasurable, playful and based on equity principles. From the continuing education of professionals, and through their instituted practices, an E-book was elaborated with didactic and pedagogical knowledge to face ethnic-racial issues in the daily life of the Municipal Centers of Children Education of Vitória/ES.

Keywords: Continuing education. Child education. Ethnic-racial relations. Literature. Corporeality.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa de localização das Unidades de ensino do município de Vitória por Bairro.....	71
Imagem 2 - Formulário de inscrição utilizado no processo formativo.....	73
Imagem 3 - Cartaz de divulgação da formação e convite para inscrição.....	74
Imagem 4 - Capa do e-book com material didático pedagógico produzido a partir do processo formativo.....	75
Imagem 5 - Aula presencial de “Dança afrocentrada” com o Prof. Maicom Souza.....	78
Imagem 6 - Capa do livro: O mar que banha a ilha de Goré. Autoria: Kiusam de Oliveira, Ilustração:Taisa Borges;.....	79
Imagem 7 - Ida ao Mucane para assistir o musical: O mar que banha a Ilha de Goré.....	80
Imagem 8 - Aula de “danças afro-brasileiras” com a professora Renata Marques.....	81
Imagem 9 - Capa do livro “Capoeira”de Autoria Sonia Rosa e ilustração de Rosinha Campos..	82
Imagem 10 - Compilado de alguns diálogos nos grupos de WhatsApp.....	83
Imagem 11 - Cartaz da Palestra Inaugural com Prof.Dr. Gustavo Forde.....	85
Imagem 12 - Cartaz da Palestra do Prof.Dr. Marcos Neira.....	85
Imagem 13 - Lembrete sobre o 4º Encontro	86
Imagem 14 - Palestra com a Prof. Dr. Débora Araújo	86
Imagem 15 - Lembrete para as cursistas.....	86
Imagem 16 - Cartaz de divulgação da palestra proferida pelo Professor Dr. Gustavo Forde...91	
Imagem 17 - Primeiro encontro formativo - Apresentação na Plataforma Vixeduca.....	93
Imagem 18 - Imagem da Árvore Baobá.....	94
Imagem 19 - Encontro com o Professor Dr. André da Silva Mello.....	104
Imagem 20 - Livro Olelê	107
Imagem 21 - Ilustração interna do livro “As aventuras do avião” de Érico Veríssimo.....	110
Imagem 22 - Literatura Infantil: Luana, a menina que viu o Brasil Neném.....	112
Imagem 23 - Livro : Que Jogo é esse?	113
Imagem 24 - Atividade postada na Plataforma VIXeduca que proporcionou análise crítica de 5 obras da literatura infantil e juvenil na temática étnico-racial.....	117
Imagem 25 - Gráfico de obras escolhidas na atividade sobre as 5 literaturas selecionadas...117	
Imagem 26 - Aula do Prof.Maicom Souza sobre corporeidade.....	125
Imagem 27 - Cursistas fazendo Amarelinha Africana.....	125
Imagem 28 - Aula da Profª Renata Marques.....	126
Imagem 29 - Momento de apresentação com a dinâmica do barbante.....	127
Imagem 30 - Momento de dança na roda.....	127
Imagem 31 - Momento da dança na roda.....	128
Imagem 32 - Momento da dança de umbigada.....	129
Imagem 33 - Encontro expositivo e teórico com a Profª Renata Marques.....	131
Imagem 34 - Card de lembrete para as cursistas.....	134
Imagem 35 - Encontro virtual para apresentar a proposta do livro/e-book.....	135

Imagem 36 - Planilha partilhada com os/as cursistas para agendamento da tutoria.....	136
Imagem 37 - Slide com a estrutura da escrita.....	137
Imagem 38 - Encontro virtual individual com uma das cursistas.....	139
Imagem 39 - Encontro com grupo para a produção da escrita.....	140
Imagem 40 - Organização das propostas do e-book.....	140
Imagem 41 - Tabela com considerações e orientações para as cursistas.....	141
Imagem 42 - Estrutura dos capítulos do livro.....	142
Imagem 43 - Mensagem enviada pela organização no grupo de Whatsapp e recebida com entusiasmo.....	143
Imagem 44 - Retorno das cursistas sobre o e-book.....	143
Imagem 45 - Retorno das/os cursistas.....	144

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 – Desenho metodológico.....	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Centros Municipais de Educação Infantil, separados por região.....	70
Quadro 2 - Quadro de inscrição das cursistas efetuado pelas diretoras de cada Cmei.....	71
Quadro 3 - Etapas e atividades do processo formativo.....	87
Quadro 4 - Organização dos dados utilizados na pesquisa.....	89

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os

AFL - Álvaro Fernandes Lima

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAMS - Professor Carlos Alberto Martinelli

CEAFRO - Comissão de Estudos Afro-Brasileiros

CERER - Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais

CI - Comunicação Interna

CM - Cecília Meireles

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCM - Darcy Castello de Mendonça

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DJB - Dom João Batista da Mota e Albuquerque

DV - Darcy Vargas

EF - Educação Física

EI - Educação Infantil

EP - Ernestina Pessoa

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

GFDE - Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação

GTF - Georgina da Trindade Faria

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JPA - João Pedro de Aguiar

LCG - Luiz Carlos Greco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDMC - Magnólia Dias Miranda Cunha

MJ - Menino Jesus

MNM - Maria Nazareth Menegueli

MOS - Marlene Orlande Simonetti

MUCANE - Museu Capixaba do Negro

NAIF - Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PCB - Professora Cida Barreto

PFR - Pedro Feu Rosa

PMV - Prefeitura Municipal de Vitória

PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PROEX - Pró-reitoria de extensão

SGE - Sistema de Gestão Escolar

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

USP - Universidade de São Paulo

YLS - Yolanda Lucas da Silva

ZGMC - Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti

SUMÁRIO

Apresentação: Conexão entre a Pesquisadora e o Objeto de Estudo	18
Introdução	25
CAPÍTULO 1: EXPERIÊNCIAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
1.1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CONGRESSO DE PESQUISADORAS/ES NEGRAS/OS.....	42
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO CAPÍTULO.....	46
1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
1.3.1 As práticas pedagógicas e as experiências compartilhadas: questão de identidade..	50
1.3.2 A Educação Infantil e a escuta das crianças: compreensão de uma educação antirracista.....	51
1.3.3 A formação continuada de professoras/es e suas africanidades.....	53
1.3.4 Literatura e a contação de história: a valorização da cultura afro-brasileira.....	55
1.3.5 A legislação brasileira e as questões étnico-raciais na Educação Infantil.....	57
1.3.6 As representações docentes sobre as questões étnico-raciais na infância.....	60
1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO.....	62
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CAMINHO METODOLÓGICO.....	67
2.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA.....	76
2.3 AS CATEGORIAS E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	82
CAPÍTULO 3: A PROPOSTA CURRICULAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: DIÁLOGO COTIDIANO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS	89
3.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA PROPOSTA ANTIRRACISTA	107
3.2 A CORPOREIDADE NO CONTEXTO DA EREER NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	122
3.3 O PRODUTO FINAL: E-book “Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares”.....	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
5 REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	159
ANEXOS	174

APRESENTAÇÃO: Conexão entre a Pesquisadora e o Objeto de Estudo

Nessa apresentação, que em muito se assemelha a um relato pessoal, exponho minha relação com o objeto de estudo e a construção dessa pesquisa, sendo algo particular e do cotidiano profissional, que se expande e soma-se a uma luta coletiva. Logo, não estranhem a escrita em primeira pessoa do singular e do plural, não apenas aqui, mas em toda a dissertação. Ainda nesta seção, anuncio brevemente conceitos fundamentais para essa pesquisa, como, por exemplo: a corporeidade, literatura afro-brasileira e africana, etc.

De tal modo, a corporeidade faz parte da Educação Infantil e da minha identidade enquanto profissional da educação há um certo tempo, pois, atuo como professora dinamizadora de Educação Física, desde 2006, na rede municipal de Vitória/ES. Além disso, sou formada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Meu processo de aprendizagem na Educação Infantil (EI), com foco nas relações étnico-raciais, começou no bairro Nova Palestina, na região da grande São Pedro, no Cmei Zilmar Alves de Mello, sendo que meu primeiro contato, neste espaço educativo, foi com as famílias.

Durante a efetivação das matrículas percebi que o pertencimento racial das crianças, declarado pelas famílias, em sua maioria, eram de crianças brancas. Isso chamou minha atenção, pois, visualmente, às crianças eram negras. Após essa constatação, ainda que não soubesse como atuar diretamente e propor qualquer tipo de mudança com as famílias e as/os profissionais, minha preocupação inicial foi trabalhar o pertencimento racial e a valorização da cultura africana e afro-brasileira com às crianças, por meio da culinária, da estética, das histórias, etc.

Nesse processo me questionava, pois, sendo uma mulher negra, muitas vezes, não soube como dialogar e pensar propostas para alterar a realidade constatada. Na verdade, não entendia o porquê das famílias negras não reconhecerem o pertencimento racial de suas crianças. Ainda dentro deste espaço educativo, desconhecia o termo racismo estrutural¹, as

¹ Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado, ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo (ALMEIDA, 2019, p.34).

alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB²), Lei 9394/1996, e uma de suas principais mudanças apresentada no Art.26 A, que discorre sobre a Lei 10.639/2003³.

Essa lei foi de suma importância para implementar uma educação pautada na equidade racial, no fortalecimento e valorização da população negra, e, também, de abrir espaço para dialogar e combater uma violência, muitas vezes, camuflada nos ambientes escolares: o racismo. Por conta disso, precisei de formação continuada para pensar numa prática pedagógica antirracista, voltada para o enfrentamento de questões estruturais na educação reproduzidas da sociedade.

Antes de tudo, preciso dizer que o curso “A cor da cultura⁴”, realizado no ano de 2013, foi um dos diferenciais em minha formação, pois, me oportunizou o contato com livros, brincadeiras, histórias e possibilidades de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, aliados à minha prática pedagógica nas aulas de educação física. Foi aí que percebi a importância de trabalhar com a temática nas atividades propostas para as crianças durante todo o ano, visto que esse curso evidenciava o afeto na promoção de uma educação antirracista, sentimento essencial na Educação Infantil, conforme salienta Trindade (2006),

Quando percebemos a demanda de uma reflexão acerca da afetividade num projeto que visa à implementação da História e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, tínhamos em mente sensibilizar as/os professoras/es quanto a seu papel de promotoras/es da qualidade de vida afetiva das crianças negras no cotidiano escolar. Afinal, as crianças e, por ampliação, as/os jovens negras/os são alvo principais do racismo da nossa sociedade. Baseados na Teoria da Curvatura da Vara, acreditávamos que, para reverter o quadro de exclusão, subalternização e invisibilidade dessas/es jovens e crianças, e de sua história e cultura, precisaríamos focar nossa atenção neles por um tempo, até que as histórias e memórias coletivas de seus grupos sociais e culturais fossem valorizadas (TRINDADE, 2006, p. 101).

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Um marco na regulamentação do ensino no país, a LDB trouxe importantes inovações e já nos permitiu colher avanços significativos. A LDB também destaca, nos artigos 32 e 35 a importância de assegurar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades atualmente descritas pela literatura como as competências para o século XXI, como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Ao apontar no artigo 9º que caberia à União estabelecer, em colaboração com Estados e municípios, “competências e diretrizes” para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a LDB desloca o foco do currículo. No lugar dos conteúdos mínimos a serem ensinados, a lei orienta para a definição das aprendizagens pretendidas, o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Fonte: (<http://portal.mec.gov.br>).

3 A Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008, mas a sua importância histórica necessita ser ressaltada. Todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos estudantes conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras que representam a luta, resistência, tecnologia, cultura e sapiência desses povos. Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio.

4 A Cor da Cultura é um programa de valorização da cultura negra. O conteúdo audiovisual e pedagógico sobre o tema é utilizado na tela do Futura e como material de estudo e de debate em uma rede de instituições parceiras.

Assim, nos espaços da Educação Infantil em que trabalhei era visível a ausência de imagens de famílias negras nos painéis e nos projetos, por exemplo. Muitas vezes a cultura africana e afro-brasileira era abordada nas práticas pedagógicas e apresentações culturais sem valorização e representação positiva, logo, as associavam ao sofrimento, a dor, ao período escravocrata e a outras imagens pejorativas. Isso implica dizer que se entendemos a experiência corporal como construtora de sentidos, os espaços da Educação Infantil devem corresponder efetiva e afetivamente todas as crianças, ou seja, elas precisam ver seu corpo, sua representação em imagens de forma afetiva, para compor e se ver representados/acolhidos nesses espaços.

Desse modo, se a cultura africana e afro-brasileira são invisibilizadas ou inseridas no campo do folclore, estamos negando a existência dessas identidades e corpos. Nesse sentido, o filósofo e pesquisador, Eduardo Oliveira (2009) alerta para o uso do termo quando diz que as culturas africanas e afro-brasileiras foram entregues ao campo do folclore com o objetivo de trancafiá-las ao campo fossilizado da memória. Para o autor, “[...] folclorizar, nesses casos, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, alheias ao contexto que produziu essa cultura” (OLIVEIRA, 2009, p. 62). E, quando se pensa no corpo, conforme nos atenta Oliveira (2021), esse nunca poderá ser minimizado a qualquer e única opinião,

O corpo, ao mesmo tempo, que significa é significado, interpreta e é interpretado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural. (OLIVEIRA, 2021, p.132).

Vale destacar que essa rede de interpretações e significados que o corpo representa pode compor positivamente a identidade das crianças, principalmente, na Educação Infantil, mas também pode excluir essa riqueza que o corpo evidencia quando se trata da cultura africana. Ademais, para além deste importante processo formativo e nesta busca por informação, conheci pesquisadoras/es comprometidas/os com a educação das relações étnico-raciais (ERER) que me motivaram a escrever a prática cotidiana e propor, junto às especificidades da Educação Física, a abordagem desta temática/pesquisa.

Na busca por aprimorar meu conhecimento iniciei, em 2014, a especialização intitulada: Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, ofertada pela UFES/UNIAFRO⁵. A partir desta, participei de encontros envolvendo a cultura africana e

⁵ Por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professoras/es da educação básica e para a elaboração de material didático específico, no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Os cursos de formação inicial e continuada,

afro-brasileira no Congresso de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras e Negros, doravante COPENE e, ainda, apresentei relatos de experiências e pesquisas relacionadas à Educação Física na educação infantil e formação de professoras/es.

O envolvimento nesses espaços me fez perceber e vislumbrar a importância da formação continuada e do diálogo com as minhas e meus parceiros/as de trabalho, sobretudo, a partir de 2018, ano que passei a atuar na Comissão de Estudos Afro-Brasileiros e Comissão da Educação das Relações Étnico-Raciais (CEAFRO/CERER), que integra a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), na Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município de Vitória. Nesse mesmo ano, fui apresentada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Étnico-Racial, Literatura Infantil e demais produtos culturais, LitERÊtura, especializado na temática negra, onde percebi a importância da literatura no meu trabalho.

Ainda em 2018, conheci o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) e, devido a isso outras possibilidades de articular um novo passo nos aprofundamentos teóricos e práticos, relacionando a temática racial à literatura e à corporeidade africana e afro-brasileira. O NAIF desenvolve processos formativos junto à SEME com o objetivo de valorizar as/os profissionais que atuam na educação básica. A Educação Infantil (EI) é evidenciada pela característica do núcleo com os estudos do cotidiano e das infâncias, sendo uma importante ação que vem construindo pontes entre as/os professoras/professores e demais personagens que atuam na EI e desejam aprofundar seus estudos, valorizando a prática docente.

Neste sentido, em 2018, tive a oportunidade de apresentar um trabalho realizado no Cmei João Pedro de Aguiar, com a Professora Flávia Rocha, em que participamos com nossas experiências escrevendo sobre a importância de se trabalhar as ERER na EI. Em 2019, participei como tutora de um processo formativo que resultou em material didático pedagógico. Por conta disso, iniciei o sonho, no ano de 2020, ao conseguir ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desporto, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dividindo com outras/os colegas a importância de se pensar uma proposta pedagógica antirracista que valorize todas as crianças e de ampliar o olhar para meu objeto de estudo.

assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo, por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil.

Assim, essa pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada com profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES em diálogo com a corporeidade⁶ e a literatura africana e afro-brasileira. Além disso, a proposta formativa valoriza a implementação da LDB, alterada no Art 26-A pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na formação docente, na busca da equidade racial, nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, e, também, no enfrentamento ao racismo.

A corporeidade anunciada no texto refere-se a criança na sua integralidade física, emocional, afetiva, na sua história de vida e no seu pertencimento. Esses conceitos são pensados em conjunto com Eduardo Oliveira, Maria Augusta Salin Gonçalves e outras/os, visto que ambos salientam o paralelo do corpo com o contexto histórico e social, numa inter-relação e intencionalidade com e no mundo e com outros sujeitos (OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2012). E, quando se pensa o corpo negro acenamos para a importância dada ao corpo em diálogo com os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, sua cultura, estética, beleza, potencialidade e riqueza.

Quando buscamos a base desse conceito, etimologicamente, de acordo com Santin (2014) no Dicionário Crítico da Educação Física, a palavra corporeidade é a tradução literal do termo latino *corporalitas*, que, por sua vez, deriva de *corpus e oris* – que significa corpo, o modo de vida do ser humano. Já na língua iorubá⁷, corpo significa *ara* que também é composta por *emi* a alma, logo “corpo não se entende, portanto, como um receptáculo passivo de forças da alma, da consciência ou da linguagem, a exemplo da síntese teológica, segundo o qual corpo é a carne possuída pelas palavras que nele habitam” (SODRÉ, 2017, p.101).

Ao destacar a etnia Iorubá queremos representar povos africanos e chamar a atenção para esta língua que dialoga diretamente com a proposta da pesquisa de valorizar a cultura em questão. Para Oliveira (2021), dialogamos com o sentido de corpo quando a matriz africana é vista, apreciada, lida e entendida, assim:

O corpo inaugura um outro modo de ser, um outro modo de se conhecer. Pensou-se sempre o corpo. Chegou o momento de pensar desde o corpo ou, ainda, de o corpo pensar. Pensamento do corpo imerso na cultura de matriz africana. Pensar o

⁶ De acordo com o Dicionário crítico de Educação Física (2005), o sentido da palavra corporeidade seria toda e qualquer organização, seja de ordem material, seja de ordem cultural. Assim, pode-se falar numa corporeidade social, jurídica, profissional, **étnica, racial**, etc. (grifo nosso). (GONZALEZ; FENSFERSEIFER, 2014)

⁷ Uma das maiores etnias do continente africano, em termos populacionais. A civilização iorubá desenvolveu-se a partir do século XI, no sudoeste da atual Nigéria. Constituíam dezenas de cidades, das quais ultrapassavam 20 mil habitantes. Representavam grandes centros de artesãos, oleiros, tecelões/as, marceneiros, ferreiros, agricultores, etc. (MUNANGA; GOMES, 2006). Boa parte da população africana no Brasil veio de terras iorubanas.

corpo desde a matriz africana e, sobretudo, pensamento do corpo produzido pela experiência de matriz africana no Brasil (OLIVEIRA, 2021, p.122).

Nesse sentido, nossa proposta é de valorização e inserção integradora desta concepção de corporeidade nas práticas pedagógicas em junção com a literatura. Além disso, neste trabalho focaremos também nas literaturas que tematizam a cultura africana e afro-brasileira. Assim, conforme Eliane Debus (2017), o foco desta categoria não está na sua autoria e sim no assunto tematizado, ou seja, na valorização da temática cultural africana e afro-brasileira, sua representatividade e contextos. A autora destaca que a produção literária para infância e para juventude que circula no mercado editorial brasileiro produzida por escritoras/es afro-brasileiros divide-se em três categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas.

Além disto, entendemos que o diálogo entre a corporeidade e a literatura é uma intervenção positiva na Educação Infantil, já utilizada nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória (Cmeis). A proposta é ampliar o debate e as reflexões realizadas no processo formativo para que o repertório cultural das/os profissionais e, conseqüentemente, das crianças proporcione uma maior amplitude, entendendo que a corporeidade valoriza a cultura africana e afro-brasileira como linguagem que representa a integralidade delas, sem um pensamento colonial, estereotipado, dicotômico, racista e repartido da cultura euro-ocidental moderna, oferecido pelo sistema.

Quando propomos essa transgressão do sistema, articulo a contação de história, não de forma estática, mas dialogada com e para as crianças, trazendo seus saberes, brincadeiras, cantos, movimentos e pensar em conjunto com a literatura. Entendendo que é preciso romper com padrões e repensar nossa postura educacional e pedagógica, conforme menciona Eliane Cavalleiro,

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias préconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, o LitERÊtura, e não apenas este espaço formativo, me possibilitou enxergar criticamente e selecionar literaturas africanas e afro-brasileiras que efetivamente valorize a criança negra, como sujeito pensante, que está em processo de socialização, para além do espaço familiar. Assim, ao quebrar possíveis dicotomias existentes entre os conteúdos do espaço escolar, quando pretendemos trazer para o

centro a literatura africana e afro-brasileira, tendemos a repensar e romper posturas engessadas ligadas ao sistema educacional e a alfabetização das crianças, conforme nos atenta Kiusam de Oliveira,

Ao pensar as infâncias, eu as imagino sendo respeitadas, consideradas como partes fundamentais de um todo maior, como uma casa, um terreiro, uma tradição, que já está previamente estabelecida. Devem participar de uma gama variada de experiências, que as coloquem frente a frente com novos desafios e situações para serem capazes de desenvolver suas formas de performar, protagonizar, pretagonizar, taylorizar, escolher, opinar, se emocionar, enfrentar problemas e se solidarizar. (OLIVEIRA, 2020, p.11).

Almejamos, assim, segundo Oliveira (2021), sonhar para produzir realidades inovadoras e de responsabilidade ética e afetuosa para cuidar, amar, sentir e vivenciar para/com as crianças, a partir de si e em paralelo com o corpo/corporeidade, a literatura e toda uma gama possível de experiências. Ao fim, essa pesquisa materializa um sonho de poder dialogar com a importância de valorizar e enxergar todas as crianças, em todos os espaços, independente do seu pertencimento racial, sociocultural, de gênero e de outros recortes impostos por um padrão pré-estabelecido. O sonho de uma educação antirracista, parafraseando o líder negro, Martin Luther King, com o discurso proferido contra a segregação racial entre brancos e negros, na década de 1960, nos Estados Unidos e conhecido por sua profundidade, luta e resistência. Assim como o líder estadunidense, “I have a dream”.

Um sonho, assim que sinto essa dissertação!

INTRODUÇÃO

O esforço empreendido nesta pesquisa comunga e se soma a uma luta proposta pelos movimentos negros sociais e de pessoas engajadas, intensificada ao longo das décadas de 1970 e 1980 do século passado, no combate as diversas discriminações e injustiças que estão sujeitas negros, pobres e favelados. Por conta disso, essa dissertação almeja fomentar a discussão étnico-racial, potencializar e colaborar com a desconstrução do racismo, uma vez que na Educação Infantil Municipal de Vitória/ES, contexto investigado, existem práticas e comportamentos sociais que necessitam de enfrentamento.

Esse contexto revela, ainda, um racismo presente no cotidiano das unidades de ensino que parecem invisíveis nas atitudes e nos comportamentos da comunidade escolar, em relação às subjetividades, às características físicas e territoriais das crianças negras. Na experiência da CEAFFRO/CERER, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, circulam discursos durante processos formativos de professoras/es, pedagogas e de assistentes de educação infantil que denunciam estereótipos que surgem nas escolas, tais como, “crianças negras têm o cabelo ruim e não aprendem” ou “as famílias negras são relaxadas”.

Os territórios, na sua maioria de negras/os que não tem “jeito”, territórios de “bandidos”, crianças “fedorentas” e estigmatizadas, revelam a cor da pele como algo pejorativo e que estão associados a um grupo racial inferiorizado. Desta forma, evidenciar o racismo e combatê-lo é uma necessidade urgente, é uma forma de superar atitudes que marcam negativamente as histórias e formação das crianças negras.

Nesse sentido, o caderno de estudo “Educando Contra o Racismo” (VITÓRIA, 2007), produzido pela CEAFFRO, revela que as práticas racistas e incoerentes são sistematicamente atualizadas na nossa contemporaneidade por uma rede de invisibilidades e neutralidades que a todo momento produz um “ser negro” desqualificado e inferiorizado nas escolas. Para além da denúncia, o documento oferece possibilidades pedagógicas para a promoção da igualdade racial nas escolas, na intenção de contribuir para reverter o quadro negativo no processo de construção das identidades de crianças negras nas unidades escolares municipais. É neste ponto que se situa a relevância da proposta investigativa: contribuir para a alteração do quadro de desigualdade racial no contexto escolar municipal.

Pensando nisso, há uma vasta legislação federal e municipal que corrobora com esse intuito, como já mencionamos anteriormente, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sua importante alteração, a Lei 10.639/2003. Além disso, cabe mencionar o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 2/2007, em relação às condições de liberdade e

dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, impõe

[...] a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança das crianças e adolescentes negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênuas e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se (BRASIL, 2007, p. 18).

A partir dessa legislação, se faz necessário considerar a importância do estudo sobre as infâncias, as relações raciais, a corporeidade e a literatura como dimensões constituintes do processo formativo docente, na possibilidade de situar a afro-brasilidade não em uma data específica e comemorativa (apesar de entender a importância representativa e histórica do dia da consciência negra - 20 de novembro), mas dentro do cotidiano escolar ao longo de todo o ano letivo. Isso, inclusive, tem me feito questionar – se realmente é possível que essa intenção pedagógica se efetive na Educação Municipal de Vitória, locus desse estudo em foco – no fazer cotidiano escolar e nessa pesquisa.

A formação continuada de profissionais da Educação Infantil é necessária e regulamentada pelo Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV), através da Lei 8.829/2015, no artigo 2º, § III, que estabelece: “Superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação. Meta 1: Garantir formação continuada para professores da Educação Infantil” (VITÓRIA, 2015, s/n).

O documento orientador para a Educação Infantil do Município de Vitória, *Um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) evidencia a necessidade de se buscar práticas afirmativas da criança e do adulto negro como "sujeitos de interesses válidos e direitos legítimos" (2006, p. 36). Salienta-se também a valorização da identidade da criança negra em diferentes tempos e espaços escolares, visto que o

[...] preconceito racial reforça a impotência do outro em função da cor da pele, do tipo de cabelo, da condição de classe, neutralizando, desse modo, as desigualdades de tratamento entre as crianças e adultos (VITÓRIA, 2006, p. 50).

O desafio é, portanto, transformar essas leis e propostas curriculares (intenções) em ações práticas e concretas no cotidiano das instituições infantis. Nesse entendimento, o currículo da Educação Infantil de Vitória aponta uma preocupação inquietante em busca de uma (re)significação da proposta curricular, entendendo a criança como sujeito de direitos e,

para isso, propõe agir e interagir por meio do trabalho pedagógico, visando fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura (VITÓRIA, 2006).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (VITÓRIA, 2020) refletem sobre a importância de se construir uma nova proposta que valorize as populações afro-brasileiras, africana e de povos nativos da terra, abrangendo e enaltecendo a criança como ela é, refutando padrões de beleza estereotipados e dominantes. Nesse sentido, é necessário potencializar toda comunicação e interação entre pessoas adultas, adultos e crianças e entre crianças em suas diversas formas de relação em todo processo de troca com o meio a sua volta.

Dessa forma, pode-se pensar a representação dos valores da cultura africana trabalhando a corporeidade na Educação Infantil, apontando uma formação específica que pretende fazer uma troca de experiência, voltada para a discussão dos componentes curriculares, evidenciando essa prática. Esta ação vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, já que

O currículo da Educação Infantil 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 zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12).

Essa articulação entre a literatura afro-brasileira e africana e a corporeidade se consolida no encontro do componente curricular da Educação Física, com as diferentes linguagens e campos de experiências presentes nos cotidianos dos Cmeis. As práticas pedagógicas dialogam na integralidade da criança, cujo protagonismo é valorizado na interação entre pares e com adultos.

As questões que emergem nesta proposta de pesquisa são as seguintes: de que forma as pesquisadoras/es do Copene contribuíram para as práticas pedagógicas na EI, com a temática da educação das relações étnico-raciais? Quais os caminhos percorrem as/os professoras/es dos Cmeis de Vitória para promover a educação das relações étnico-raciais no seu cotidiano? Como trabalhar as questões raciais, por meio da literatura e da corporeidade na educação infantil? Os trabalhos das/os profissionais na educação Infantil, na temática da cultura africana, aparecem isoladamente ou estão inseridos em um projeto institucional?

Neste trabalho, proponho apresentar a articulação entre a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es e Assistentes de Educação Infantil (AEI). Desse modo, o objetivo geral é fomentar, por meio

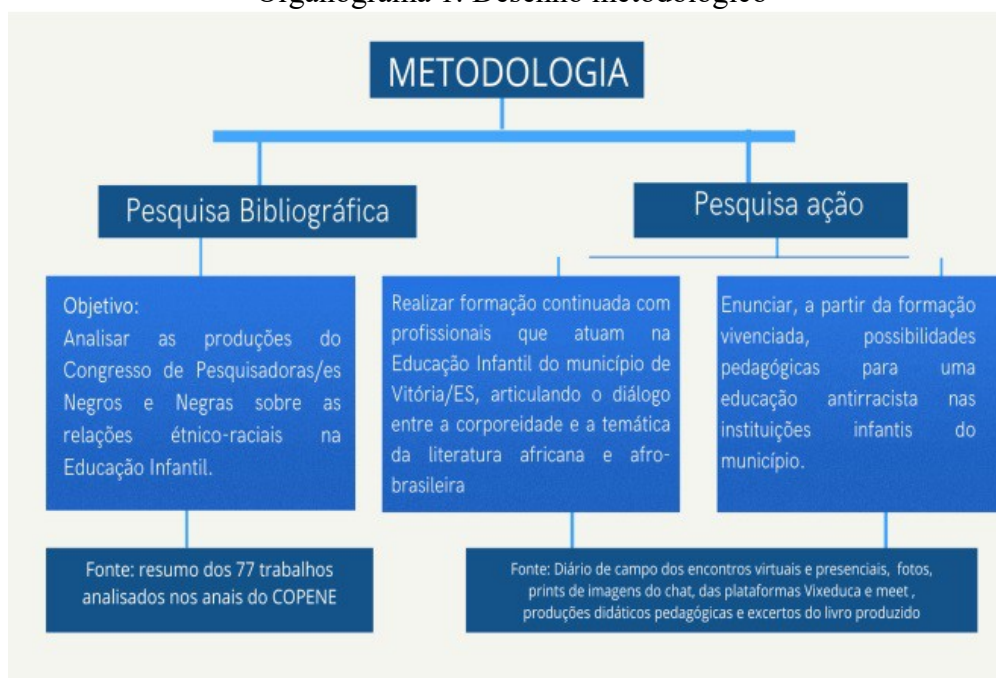
do processo formativo, voltado para a educação das relações étnico-raciais, a equidade racial nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, no enfrentamento ao racismo estrutural, mediante processo de formação continuada com profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES, valorizando a parceria entre Universidade e Educação Básica. A partir deste processo, tendemos a produzir conhecimentos de natureza aplicada para a mediação pedagógica na rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES e promover uma educação antirracista.

Além deste, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as produções do Congresso de Pesquisadoras/es Negras e Negros (COPENE) sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, no período de 2000 a 2020, abarcando todas as onze edições do evento;
- b) Articular o diálogo entre a corporeidade e a temática da literatura africana e afro-brasileira mediante formação continuada com profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES;
- c) Apresentar e dialogar, a partir da formação vivenciada na pesquisa-ação e com os participantes desta e outros atores, possibilidades pedagógicas para uma educação antirracista nas instituições infantis do município, principalmente, através da elaboração do produto desta dissertação, o livro *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares* (2022).

A respeito do caminho metodológico da dissertação, optamos pela pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação colaborativa que incidiu nas práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais. A pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, analisa as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, por meio dos Anais do COPENE no período de 2000 a 2020, abarcando todas as onze edições do evento. Já a pesquisa-ação colaborativa ocorreu na rede municipal de Vitória/ES e teve como público-alvo profissionais da Educação Infantil, que se realizou por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória e o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo, em uma formação continuada para dialogar e refletir sobre as práticas pedagógicas e a implementação da EREER. O organograma 1 apresenta a dinâmica da pesquisa, com os métodos combinados, objetivos e fontes.

Organograma 1: Desenho metodológico



Fonte: A autora (2022)

Cabe mencionar, ainda que brevemente, visto que detalhamos esse ponto no Capítulo 2, como se deu a formação, a escolha dos participantes e os critérios para que participassem. A intenção era que 98 professoras/es da Educação Infantil do município de Vitória (ES) que possuísem formação em Educação Física, Artes, Pedagogia e as Assistentes de Educação Infantil integrassem a formação continuada.

Além disso, essas/es profissionais deveriam atender os seguintes critérios: 1) Ser profissional que atua na Educação Infantil de Vitória/ES; 2) Ter disponibilidade para concluir toda a carga horária da formação continuada com professores que atuam na Educação Infantil de Vitória (80 horas); 3) Ter envolvimento ou participar de algum coletivo, grupo de estudos e/ou ação ligada à infância, etc. Como foi o caso de 3 participantes ativas do NAIF. Vale mencionar que esse critério não era excludente ou eliminatório, pelo contrário, apenas ajudou a diagnosticar e preparar um material adequado para as/os cursistas.

Contudo, era importante que os profissionais não estivessem afastados das suas respectivas funções, o que impossibilitaria a participação na pesquisa. Mesmo com a mobilização da Gerência de Formação em Desenvolvimento e Educação (GFDE), representada pela CEAFFRO/CERER, com a divulgação de comunicação interna propagada para todas as unidades, foram efetuadas 34 inscrições, com efetiva participação de 28 cursistas.

A formação ocorreu de forma híbrida, com encontros presenciais e virtuais, no período de 25 de agosto de 2021 a 31 de dezembro de 2021. Dentre as atividades e ações propostas, podemos citar as seguintes etapas: palestra de abertura; encontros presenciais fora da organização pré-estabelecida (como ida ao teatro, etc); formação de grupo de WhatsApp, com fóruns de discussões virtuais; encontros individuais e coletivos para a produção textual; seminário sobre as experiências pedagógicas. O intuito foi priorizar as/os participantes e seus entendimentos sobre a temática abordada: educação das relações étnico-raciais, corporeidade e a literatura afro-brasileira e africana no contexto em que atuam.

A estrutura do estudo foi previamente organizada por meio de um projeto inicial que ajudou a pensar o desenho da dissertação. Durante o desenrolar da escrita e conforme a característica da pesquisa-ação, o molde bruto foi se lapidando e formando a pesquisa. A partir das questões e diálogos que surgiram no transcorrer do trabalho, precisamos de um referencial para o suporte teórico que dialogasse com a educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, para a análise dos dados e na elaboração desta pesquisa nos amparamos em Silva (2002), Hall (2015), Gomes (2006, 2020), Nascimento (2006), Nunes (2022), Araújo (2017), Oliveira (2021), Trindade (2006), Tavares (2012), Bento (2012) e demais autoras/es. Tais estudiosos e pesquisadores pesquisam as relações étnico-raciais e dialogam com as teorias críticas e pós-coloniais, as categorias elencadas, com a Educação Infantil e com a formação de profissionais da educação. Ainda considero importante ressaltar que as autoras e autores referenciados tem sua identidade racial afirmada e pautada como uma marca, se autodeclarando, em sua maioria, pesquisadoras/es negras/os, na escrita acadêmica, palestras, seminários e nas produções literárias.

Essas bases epistemológicas nos ajudam a delinear as próximas páginas deste trabalho e, ainda, acenam para a necessidade da abordagem das relações étnico-raciais na educação infantil que pode evidenciar positivamente a população negra e indígena, constituindo-se como elemento de formação de suas identidades, como assegura Aparecida Bento, na obra *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (2012). De modo ampliado, Stuart Hall, na produção *A identidade cultural na pós-modernidade* (2015), aponta o processo de formação da identidade fragmentada do sujeito, pensado no contexto de globalização, deixando evidente que todas as identidades estão localizadas no espaço e nos tempos simbólicos.

A partir disso, Hall (2015) evidencia que as diversas culturas que caracterizam as várias infâncias transitam entre as noções de identidade e diferença como uma relação social.

O autor explicita a importância de um padrão cultural que contraponha ao modelo hegemônico, já que só é possível construir uma identidade positiva, a partir de referências que contribuam com essa intenção. Pedagogicamente, esse deslocamento é possível por meio de propostas que repensem as políticas estruturais do currículo, garantindo as oportunidades para aguçarem o processo crítico e questionador do indivíduo, confrontando o sistema e as formas dominantes da representatividade, da identidade e da diferença.

Para a discussão curricular, Silva (2002) apresenta como análise política e social a teoria crítica do currículo, para contrapor questões das desigualdades educacionais, colocando no centro da discussão as questões de gênero, raça e etnia. Dessa forma:

Pensar articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todas/os o direito de cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 83).

Esses projetos e currículos escolares mencionados pela autora devem privilegiar aos estudantes, não somente nos conteúdos prescritos, mas no contexto em que vivem, as histórias e a ancestralidade que os/as constituem, já que mais da metade da população brasileira (como é o caso, também, de Vitória/ES) é formada por negros/as, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Logo, em diálogo com Silva (2002) e Cavalleiro (2001), se estamos na atualidade confrontando as políticas e projetos de currículo, significa dizer que o racismo e o preconceito no Brasil encontraram na literatura acadêmica e em outras instâncias uma fonte significativa de produção ideológica da política racial nas sociedades e, conseqüentemente, nas escolas. A literatura infantil, por sua vez, não ficou de fora dessa articulação de políticas públicas, pois:

Assim como a literatura adulta estava firmada nas bases do racismo científico, não é de se estranhar que a literatura infantil seguisse os mesmos passos, porém com um agravante: seu caráter didatizante que, por consequência, servia para reafirmar às novas gerações quem ocupava cada um dos seus devidos lugares na sociedade da época (ARAÚJO, 2017, p. 65).

Dessa maneira, a literatura infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, abarca uma sequência de pesquisas que já evidenciaram uma defasagem no que se refere à representação positiva do corpo negro no Brasil. E, também, reforçava e agia na manutenção de padrões, costumes e cultura que não privilegiava todos os públicos presentes nos espaços educacionais. A autora também sinaliza que os resultados desses estudos sobre relações raciais

na literatura infantil apontam desigualdades no tratamento de crianças negras e não negras, conforme salienta

O que se pode verificar na maior parte das pesquisas arroladas neste breve levantamento é que se reiteram, em seus resultados, a presença de estereótipos acerca da representação de personagens negras na produção literária infantil e juvenil. Outro elemento importante é que grande parte das obras analisadas fazem parte de acervos de bibliotecas de escolas, podendo, desta forma, atuar de modo negativo e depreciativo na formação de estudantes acerca da história e cultura afro-brasileira e africana (ARAÚJO, 2017, p. 68).

Além disso, a autora também pontua que os trabalhos realizados pela comunidade acadêmica confirmam os limites para o tema na pesquisa científica. Araújo (2017) menciona sua preocupação com a formação dos/das estudantes leitoras/es considerando o acervo descomprometido com as relações étnico-raciais afirmativas.

Considerando a Educação Infantil como lócus da presente pesquisa, mencionamos a roda ou círculo como organização presente na maioria dos espaços e tempos das escolas de educação infantil. Nesta perspectiva, Tavares (2012) poeticamente, afirma: “[...] corpo que fala antes mesmo de me utilizar do aparelho fonador pelo qual vou emitindo as imagens acústicas que pronuncio, antes de me tornar consciente do próprio corpo” (TAVARES, 2012, p. 37).

Entendemos que este modo de disposição corporal precisa ser trabalhado não apenas como rotina dentro do processo pedagógico, mas, sim, entendido como “circularidade”, explorando ao máximo a oralidade, a corporeidade e a horizontalidade no contexto de aprendizado e de mediação dos conhecimentos. O valor civilizatório africano⁸ apresentado por Trindade (2005), com sentido, muitas vezes, desconhecido pelas/os profissionais, que necessita ser evidenciado na perspectiva de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Contudo, ao se trabalhar a cultura afro-brasileira como prática pedagógica, há um risco recorrente: a ideia de folclorização aparece fortemente representada em muitas literaturas e práticas corporais. Considerando estas questões, depreendemos que a educação formal carece de possibilidades de interação com as novas linguagens e formatos educacionais para

⁸ Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros” temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE, 2005, p.30).

conseguir atingir de forma positiva, integral e completa os sujeitos da/na escola com suas singularidades étnicas e raciais.

Diante dessa conjuntura, propor uma pesquisa colaborativa em que as/os profissionais são convidadas/os a refletir sobre sua prática, a partir de uma abordagem das questões étnico-raciais e do combate ao racismo, corresponde à mobilização de pressupostos teóricos que permitem a formação do/a professor/a que avança, para além do campo dos discursos. Nesse sentido, Tomás (2017) ajuda nessa articulação, ao denunciar que há um hiato entre intenções (leis, diretrizes) e ações (práticas nos cotidianos da escola). Conforme a autora, urge desocultar silêncios e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças, que se acentuam quando a cor da pele é evidenciada negativamente.

Apesar da legislação em vigor, desde a primeira década do século XXI, que determina ações afirmativas e de valorização da cultura afro-brasileira e africana nos cotidianos escolares, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação dela. Na intenção de enfrentar os desafios expostos, esta pesquisa pretende articular a formação docente com a produção de conhecimentos de natureza étnico-racial, para serem trabalhados nos cotidianos das instituições infantis de Vitória, conforme **Itinerário da Pesquisa** a seguir.

ITINERÁRIO DA PESQUISA

Assim, no diálogo com o processo de pesquisa é importante destacar cada passo descrito na dissertação.

No **Capítulo I**, intitulado **Experiências das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil**⁹, apresentamos o percurso teórico metodológico da pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do conhecimento”, que sinalizam minha escolha política para apresentar o cenário nacional das pesquisas relacionadas a EI no recorte étnico racial, evidenciadas no Congresso de Pesquisadoras Negras/os (COPENE). Destacamos todo o período de publicação deste Congresso, entre o ano de 2000 a 2020, realizado nos anais da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros/as (ABPN), totalizando 77 resumos analisados com

⁹ Vale mencionar que o Capítulo 1 – “Experiência das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil” foi submetido na Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v.23, n.53, p.01-15, set/dez, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN:1980-4512. A ressalva se mostra relevante, visto que a escrita em ambas decorre de forma integral, e, por ser em coautoria, o pensamento acadêmico é partilhado, comungando, em certa medida, com minha dissertação. Ainda assim, ao longo do capítulo fazemos algumas considerações e acréscimos que considero pertinente para a fluidez, concatenação das ideias e proposta da pesquisa.

foco na Educação Infantil. Além das experiências destacadas, apresentamos a metodologia utilizada, as categorias analisadas e as considerações necessárias.

De tal modo, corroboramos com Boaventura de Souza Santos que ao prefaciando a obra *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação* (2017), destaca a importância de movimentos como o COPENE,

O movimento é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. A pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo, e o enriquecimento cognitivo da sociedade ocorre tanto por via do que designo sociologia das ausências (a revelação-denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados) como por via da sociologia das emergências (a revelação-potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política). (SANTOS, 2017, p.10).

Nesse sentido, escolhemos o Congresso como uma das bases dessa pesquisa, pois este tem o propósito de evidenciar pesquisadoras/es que discutem uma educação antirracista e para conhecer pesquisas na educação infantil que abordem a temática da corporeidade e da literatura. Além disso, valorizamos pesquisas que retratem uma docência que vislumbra as diferentes necessidades educacionais das infâncias.

No **Capítulo II**, intitulado **A Formação Continuada com Profissionais da Educação Infantil**, apresento minha relação como professora de Educação Física atuando na educação infantil e percebendo a realidade vivida, no que tange a importância do trabalho cotidiano com a educação das relações étnico-raciais. Além disso, nos aproximamos do objeto de estudo da pesquisa, que se concretiza numa formação continuada com profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES, em diálogo com a corporeidade e a literatura africana e afro-brasileira, a partir da experiência e vivência da pesquisadora, junto com as cursistas de tal formação e com o NAIF. O núcleo se debruça no processo da formação continuada com profissionais da Educação Física (EF), em especial, mas acolhe profissionais de todas as áreas da EI, como foi o caso deste processo formativo. O movimento é o de valorizar o saber fazer, as práticas e seus/suas praticantes no cotidiano das instituições da EI.

Com base em Nunes (2022), e pensando as infâncias como período de vastas e variadas experiências, o trabalho com as relações étnico-raciais surge pela preocupação dessa mesma infância ser considerada apenas por uma vertente curricular, numa concepção de criança universalizada. Percebendo a infância como categoria geracional, ocidental e não universal, inventada na modernidade, atendendo determinados modelos sociais que entendem

o mundo em uma mesma concepção e que não abrange todas as experiências de vida das crianças, inclusive dos/as bebês e das crianças negras.

Privilegia-se uma infância referenciada por apenas uma única cultura de domínio eurocêntrico, desconsiderando as crianças negras e indígenas, reproduzindo, dessa forma, o racismo nas instituições de educação infantil. Segundo Nunes (2022),

[...] podemos pensar que as palavras criança e infância são termos vistos como universais por nós, mas que não são. Criança e infância podem existir de outros modos em comunidades indígenas ou em comunidades de terreiro de candomblé, por exemplo. Ainda podemos dizer que o que é infância para uma sociedade ocidentalizada como o Brasil pode não ser para uma sociedade que não é (NUNES, 2022, p.09).

Avançando nessa discussão, Abramovich e Oliveira (2012) reiteram a importância de se perceber a infância desde um ponto de vista positivo, em que as crianças são concebidas com as suas potencialidades e limites, contrariando o olhar adultocêntrico que incide sobre elas. Por esse ângulo, as infâncias são definidas a partir de uma vertente cultural, estética e social que busca privilegiar uma cultura única, com um padrão pré-estabelecido, na perspectiva curricular concebida para priorizar a infância hegemônica e de padrão eurocêntrico. Em vista disso, os modelos pedagógicos podem se tornar ainda mais complicados para as crianças que não se enquadram no referencial privilegiado pelos processos de escolarização, como, no caso das crianças negras, em que é preciso pensar um currículo que se aproxime da sua vertente cultural e histórica.

Neste contexto, se reforça a preocupação com as/os professoras/es na sua formação inicial e continuada, muitas vezes mediadas por livros de abordagem eurocentrada. Estas etapas de formação necessitam ser tratadas de modo a contemplar todo o conjunto de etnias locais e nacionais, em atendimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. As Leis, anteriormente citadas, além de alterarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 26 A, visam atender às prerrogativas de leis, no que tange à valorização, reconhecimento e reparação histórica para a população negra e indígena, exigindo dos atores sociais um real compromisso com a educação para as relações étnico-raciais.

Corroborando com o proposto, Gomes e Silva, na obra *Experiências étnico-culturais para formação de professores* (2006), demarcam a importância da compreensão do campo educacional considerando formas articuladas das lutas sociais, políticas e culturais na promoção da igualdade racial na educação. De acordo com as autoras, a diversidade étnico-cultural possibilita que os sujeitos sociais não deixem de ser sujeitos políticos culturais. Muito

pelo contrário, pois ao articularmos a literatura e a corporeidade na proposta educacional, amplia-se o repertório cultural, histórico e social dos sujeitos que entram em contato com tal conteúdo, e ainda, tornam-se componentes fundamentais para uma educação das relações étnico-raciais prazerosa, lúdica e fundamentada em princípios de equidade.

Ainda no Capítulo II destaco os caminhos trilhados pela pesquisadora, a importância da educação das relações étnico-raciais no cenário e nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, além de apresentar os objetivos e o desenho metodológico da pesquisa. Demarcamos, também, a proposta de formação continuada, os referenciais teóricos utilizados e a pesquisa-ação colaborativa. Destacamos o caráter coletivo que o processo apresentou e as propostas de práticas evidenciadas pelas profissionais. A pesquisa-ação tem o intuito de transformar uma dada realidade, por meio de ações efetivas.

No capítulo III, intitulado **A Proposta Curricular nos espaços da Educação Infantil no Município de Vitória (ES): Diálogo cotidiano e práticas pedagógicas antirracistas**, separamos três categorias, que foram elaboradas a partir da formação continuada: (1) O currículo como categoria de análise, (2) A importância da literatura infantil e juvenil como proposta antirracista e (3) A corporeidade no contexto da ERER. As três categorias emergiram do próprio processo formativo, evidenciado nas falas, reflexões e experiências das/os participantes. Pensar em uma educação antirracista pressupõe análises do currículo, evidenciado nos processos formativos. Conforme salienta Meireles; Santos (2022),

Precisamos enfatizar que nossas crianças não são descendentes de escravizadas/os, não eram essencialmente escravos/os, expressões que denotam essencialidade. Diferentemente de “escrava/o”, a palavra “escravizada/o” informa uma condição passível de alteração. O povo negro descende de pessoas com imenso potencial intelectual, grande senso humanitário, criativo e de poder. Precisamos entender melhor o currículo que estamos trabalhando na escola (MEIRELES; SANTOS, 2022, p. 113).

Para pensarmos em algum tipo de mudança será necessário descortinar histórias e contextos silenciados na educação. Assim como pensar a literatura que vem sendo trabalhada nos espaços da educação infantil e a necessidade de voltar o olhar para temática racial, valorizando o pertencimento e as identidades das crianças e profissionais. Conforme Debus (2022),

A compreensão da importância de uma formação continuada que problematizasse a literatura para infância de forma reflexiva nas práticas educativas das primeiras etapas da educação básica dialoga firmemente com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), entre outras legislações (DEBUS, 2022, p.148).

Aliado a importância de se trabalhar uma educação antirracista, com foco na temática étnico-racial, a corporeidade diz muito de nós, quem somos, como nos percebemos e agimos mediante a situações conflituosas e estruturais da sociedade. É necessária uma valorização da cultura africana e afro-brasileira de forma positiva por meio das brincadeiras, jogos, danças e afeto. Essa proposta de mudança nas práticas evidenciadas se confirma no material produzido colaborativamente com as cursistas.

Conforme Meireles e Santos (2022), a intencionalidade das/os profissionais da educação em apresentar um currículo que integre todas as crianças e culturas se faz necessário e urgente. Ainda neste capítulo exponho o produto final, que advém do processo formativo, com a elaboração de um livro/e-book, intitulado *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares* (2022), que evidencia as práticas cotidianas de cada profissional participante. Por fim, apresentamos nas considerações finais uma visão da experiência exercida no processo formativo e de como dialogar com as/os profissionais da EI foi de suma importância para entender os processos de dúvidas inquiridos no início da pesquisa.

CAPÍTULO 1: EXPERIÊNCIAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresento, não apenas uma perspectiva de experiências com o ensino e docência para a Educação Infantil, mas também o que acredito que deva ser a docência com a Educação das Relações Étnico-raciais, conforme salienta Corazza (2004),

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersa a mesmice e faz diferença ao educar as diferenças infantis (CORAZZA, 2004, p.184).

Assim, logo que percebi a necessidade de trabalhar a questão racial senti também uma dificuldade que foi dialogar com as/os profissionais da educação infantil sobre a importância da temática. Era frequente os questionamentos sobre as propostas e o sentido de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nos Centros Municipais de educação infantil. O discurso proferido pela maioria das profissionais era o de igualdade.

Escutava em reuniões de planejamento semanais, em que se organizava a proposta pedagógica para o próximo ano, quando propunha um projeto ou indicava alguma problemática de cunho racial: se somos todos iguais, para quê falar em racismo? A partir daí, entendi que as perguntas e dúvidas evidenciavam o contexto da educação das relações étnico-raciais e o conseqüente silenciamento, que faz parte da estrutura histórica da sociedade brasileira. Reproduzimos o racismo sem perceber e sabemos pouco ou quase nada sobre a cultura, tecnologia e potencialidade africana. Aprendemos, e faz parte de uma visão estereotipada, a associar a população negra ao processo e sistema escravocrata. Logo, numa brincadeira de capitão do mato, por exemplo, associamos as crianças negras às "escravas".

Se não intencionalizamos diretamente as crianças negras, estamos afirmando a condição de ser criança preta e ter no seu corpo e na sua história a marca da escravidão, sem uma devida contextualização. Para Oliveira (2021), o corpo é emblemático. Esse corpo é marcado, principalmente, pela cor da sua pele e suas características físicas. Conforme Trindade (2014), precisamos alterar a concepção de um corpo escravizado, como algo quase biológico, engessado, fixado e olhá-las (as crianças negras) como força, como potência, cheias de energia vital e axé.

O Brasil, desde o final do século XIX e início do século XX, reproduz ideias da biologia, da medicina e da física, em relação à diferença racial e/ou eugenia, devido ao clima nos trópicos importadas da Europa e dos Estados Unidos. (STEPAN, 2004). Essas premissas

vão intensificar a classificação das raças, em um modelo completamente dissociado da realidade, principalmente, amparado em autores e intelectuais brasileiros, como: Arthur Gobineau (filósofo francês), Renato Ferraz Kehl (médico e farmacêutico brasileiro), Belisário Penna (médico sanitarista brasileiro), Monteiro Lobato (escritor brasileiro), Edgard Roquette-Pinto (médico e escritor brasileiro), Juliano Moreira (Psiquiatra brasileiro). Esses vão influenciar o ideário da higiene racial, acentuando a diferenciação étnica e racial entre negros e brancos, que acaba influenciando o imaginário social e enaltecendo uma raça e inferiorizando outras. (STEPAN, 2004; SCHWARCZ, 1993).

O contexto de raça atualmente refere-se a uma condição sociocultural. De acordo com Munanga (2013), o conceito de raça expressa sentido para além do termo biológico empregado,

Podemos considerar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2013, p.06).

Para Hall (2015) a assimetria genética é o último égide das ideologias racistas,

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas - cor de pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 2015, p. 37).

Podemos perceber a Educação Infantil como parte integrante da sociedade, não é à toa que percebemos isso nos cotidianos dos espaços escolares, na transmissão de conhecimento e cultura que não contemplam todas as crianças. Isso se evidencia quando vemos vários estudos em torno da literatura infantil e juvenil e seu uso no ambiente escolar, principalmente, voltado para crianças pequenas, e negras, e o ensino da EREER, a partir dos seguintes autores: Eliane Cavalleiro “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor” (2001); Maria Aparecida Silva “Formação de Educadores/As para ao combate ao racismo: mais uma tarefa essencial” (2001); Eliane Debus “A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?” (2007), dentre outras/os.

Tais estudos vão acentuar as relações desiguais, através de textos, imagens e narrativas “que deveria, pedagogicamente falando, educar, passa a ser um rico meio ‘deseducativo’. A preocupação com a pluralidade individual e cultural como meio de enfrentamento da homogeneização, [...] parece custar em aparecer” (ROSEMBERG, 1985, apud ALMEIDA. et al., 2010, p.8). Isto é, vão pulular exemplos e formas de educar as crianças, agindo na manutenção de padrões, costumes e hábitos de determinados pontos de vista, em detrimento de outros.

De fato, esse cenário tem implicações históricas, já que desde a década de 1950 as/os antropólogas/os desenvolveram pesquisas para entender o fenômeno da democracia racial, proclamada no Brasil. Diferente de processos segregacionistas, vividos em países como África do Sul e Estados Unidos, o Brasil investiu em políticas públicas que não segregam de uma forma evidente e sim, no formato romantizado, disfarçado e alienado, por uma igualdade que nunca existiu (GONZALEZ, 1984), após o período de escravização e dita abolição.

Na obra dos cientistas sociais, Florestan Fernandes e Roger Bastide, *Negros e brancos em São Paulo* (1959), nós, brasileiros, temos o preconceito de ter preconceito e falar sobre as questões raciais, segundo esse livro é um tabu:

A ideia de que não existe preconceito de cor no Brasil é muito difundida, particularmente entre os brancos, a ponto de constituir uma pressão com que se deva contar preliminarmente, na elaboração de um projeto de estudo. A compreensão global do fenômeno constitui, visto como uma conexão do “meio social interno”, presumivelmente oferece uma perspectiva segura para seu conhecimento objetivo, ao mesmo tempo que representa uma fonte intelectual de defesa contra a aludida espécie de pressão externa (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 335).

Para Ribeiro (2019), o mito da democracia racial foi divulgado por pesquisadores da elite econômica, na metade do século XX, que afirmam a falta dos conflitos raciais por existir uma harmonia entre brancos e negros, produzida e pensada com a miscigenação e na ausência de leis segregadoras. Atualmente o projeto “Dna do Brasil”, que teve início no ano de 2019, constatou um grande problema em referência à miscigenação.

O projeto apresentou dados que comprovaram que 70% das mulheres que originaram a população brasileira são de origem africana, afro-brasileira e indígena e que 75% dos pais são europeus. De acordo com as/os cientistas, fica evidente que o romantismo proposto pelo sociólogo Gilberto Freyre não passou de abuso e estupro dessas mulheres por sua situação de vulnerabilidade (GELEDÉS, 2019¹⁰). Vale salientar que as mulheres mencionadas por Freyre,

¹⁰ Para conhecer mais sobre a pesquisa DNA Brasil acesse: <https://www.geledes.org.br/brasil-e-nacao-construida-em-estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-por-brancos-europeus-aponta-estudo/>

são, em sua maioria, negras e mestiças que conquistam e/ou gozam de direitos muito tardiamente, se comparada às mulheres brancas. Para Forde (2018), as implicações entre mestiçagem e democracia racial são o núcleo da teoria *freyreana*, conforme citação:

A ideia de mestiçagem e democracia racial ocupa uma posição central na teoria *freyreana* acerca da identidade nacional e da formação da Nação brasileira. No tocante à democracia racial, esta repercute ainda hoje nas relações sociais brasileiras, contribuindo para a edificação da crença na existência de relações democráticas e livres de conflitos entre os grupos “brancos”, “negros” e “índios”, de maneira que esses dois últimos usufruíssem dos mesmos direitos e oportunidades de acesso a bens e serviços reservados aos primeiros. Na teoria de Freyre com dimensão assimilacionista, os elementos culturais não brancos seriam incorporados como valores nacionais dentro da cultura de referência branco-europeia, invisibilizando as diferenças étnicas e raciais do povo brasileiro por meio da identidade mestiça. Por consequência, ocultam-se tensões sociais motivadas por conflitos étnicos ou raciais a partir da ideia da democracia racial brasileira (FORDE, 2018, p.72).

Já as Leis não segregacionistas foram substituídas por leis que imprimiram a política de embranquecimento no Brasil, como: as Leis do ventre livre, dos sexagenários, Leis de terra e da abolição. Essas Leis não garantiram equidade e igualdade para população negra, ao contrário, aumentaram a diferença entre brancos e negros para “naturalmente”, por meio, da política de embranquecimento promover um genocídio da população negra e um epistemicídio desta cultura, seus saberes e tecnologias.

Esses dados mostram como a sociedade reflete a construção racial do Brasil. A educação infantil, assim como todo sistema educacional, absorve esses mesmos conceitos, já que as imagens de homens, mulheres e crianças refletem a ideia de quem é socialmente visto e representado, sendo este o corpo presente, visualizado e, por conseguinte, trabalhado no ambiente escolar, por meio de jogos, brincadeiras, literaturas, etc. A representação da infância e da criança, também, demonstra que a concepção adotada pouco representa as crianças das Américas, indígenas e negras.

Mesmo apresentando todo esse contexto é importante referendar que este trabalho tem como foco evidenciar práticas pedagógicas positivas. Este trabalho não objetiva a culpabilização das/os profissionais da Educação Infantil, pelo contrário, pretende fomentar e discutir como construir um caminho de possibilidades contra o racismo. Para isso, é necessário entendermos o processo de Educação das relações étnico-raciais na nossa sociedade.

De acordo com Munanga (2003), a identidade política é uma identidade que unifica propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. É preciso entender que existe outra unidade que se coloca em oposição a esta. A outra identidade unificadora proposta pela

ideologia dominante é a identidade mestiça, que, além de buscar a unidade nacional, visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo*.

Diante disso, é necessário compreender como a estrutura racial vigente no Brasil ecoa o silêncio em torno dessas questões. Existe um medo e um cuidado em tratar de algumas questões relacionadas às culturas de origem africana e afro-brasileira que precisam ser desveladas, por isso entendemos a importância de conhecer um pouco mais sobre a temática. Nesse sentido, utilizamos a metodologia bibliográfica para conhecer trabalhos construídos e problematizados ao longo do tempo, no recorte da Educação Infantil, em todo território brasileiro, por meio de um congresso que reúne pesquisadoras/es comprometidas com a ERER.

O Congresso de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras/os (COPENE) reúne profissionais que, dentro de um modelo acadêmico, reivindicam mudanças urgentes e necessárias para a educação, assim como outros movimentos sociais de negras/os, que fazem resistência ao pensamento estrutural em torno da democracia racial. Na próxima seção daremos visibilidade para o congresso e para essas/es pesquisadoras/es que fazem da educação uma forma de luta e resistência.

1.1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CONGRESSO DE PESQUISADORAS/ES NEGRAS/OS

De acordo com o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020), no ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Na Educação Infantil, o número de matrículas cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo aproximadamente 9 milhões no último ano. De acordo com o percentual de matrículas por raça/cor, as maiores proporções de crianças de raça/cor branca são identificadas na creche (54,1%), seguida da raça/cor preta e parda.

A indicação da raça/cor segue determinação da Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Ministério da Educação e Cultura – MEC), nº 156 de 20 de outubro de 2004, e, no caso da Educação Infantil (EI), essa declaração é de responsabilidade das mães, pais ou responsáveis. Assim, os dados desses na pré-escola, divulgados pelo INEP/ (BRASIL, 2021), indicam 51,8% de crianças pretas/pardas, 46,8% de brancas, 30,5% não declararam o pertencimento e 1,4% são amarela/indígena. No município de Vitória/ES, o Sistema de Gestão Escolar (SGE) e a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), junto à Comissão de Estudos Afro-brasileiros e

Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais (CEAFRO/CERER), desde o ano de 2018, acompanham dados referentes ao quesito raça/cor e sua importância nos índices para implementação de políticas públicas no município. Em relação aos dados fornecidos pela SGE (VITÓRIA, 2020) na EI de Vitória, o número de matrículas indica 59,6% de crianças pretas/pardas, 37,01% de brancas, 2,85% não declararam o pertencimento e 0,54 são amarela ou indígena.

Nos processos de formação oferecidos pela GFDE, profissionais da EI evidenciam a angústia de famílias negras, com filhas e filhos também negras/os, que negam tal pertencimento na ficha de matrícula das/dos suas filhas/os, declarando-as/os brancas e brancos, gerando falsos indicadores na promoção de políticas públicas. Nesse movimento, fica explícito o racismo estrutural¹¹ presente na sociedade e na afirmação das famílias ao declararem o pertencimento racial das crianças, não reconhecendo suas filhas/os como negras/os no ato da matrícula na EI.

Para Eliane Cavalleiro (2000), a socialização na primeira infância requer interpretar atitudes de adultos, familiares e jovens, não apenas com os cuidados das crianças, mas também, com um conjunto de regras e crenças dos grupos que promoverão sua entrada na sociedade. No ano de 2017, um episódio de racismo¹² na Educação Infantil de Vitória ganhou repercussão nacional quando uma professora foi impedida de trabalhar com bonecas Abayomi sob a acusação de estar promovendo macumba (utilização pejorativa do termo) na escola.

Entendemos que evidenciar o racismo e combatê-lo é uma necessidade urgente, é uma forma de superar atitudes que marcam negativamente as histórias das crianças negras. Um exemplo disso são os livros de literatura infantil que, conforme Araújo (2017, p.37), “são importantes para compreender possíveis mecanismos de criação, reprodução e perpetuação de desigualdades”.

O trabalho com a literatura infantil e juvenil na EI tem aproximação direta com os cotidianos das crianças e suas representatividades, além de compor seus sonhos e fantasias. Mas, conforme Araújo (2017), tratar de literatura infantil num cenário crítico, implica relacionar elementos que a transformaram no que conhecemos e classificamos hoje como literatura para o público infantil e juvenil.

11 “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

12 Disponível em: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/professores-protestam-apos-boneca-negra-ser-retirada-por-pastor-em-escola-de-vitoria.ghtml>>.

Ainda mais porque este gênero recente e atual versa, na maioria dos estudos realizados pela autora, sobre aspectos sobre a literatura infantil ocidental. Como exemplo, podemos citar a história da personagem Branca de Neve, em que a beleza da personagem é enaltecida e a cor de pele tem um destaque excepcional, com a sua brancura sendo comparada à neve e evidenciando-se como parte da sua beleza distinta e especial. Na história de Rapunzel, que, no alto das torres do castelo joga suas tranças gigantes e loiras, também, representa na cor dos cabelos, um forte apelo de beleza estética de origem europeia que reforça um padrão de apresentação física/estética presente na literatura infantil.

Essa representação é importante para crianças brancas se reconhecerem e, por marcar um contexto histórico¹³, que de forma alguma precisam ser retiradas ou abolidas deste espaço. Mas, ressaltamos que seria necessário a apresentação de clássicos da literatura infantil que contemplassem histórias de personagens negras com o mesmo protagonismo, com crianças de pele negra e seus cabelos crespos. Se não temos a mesma literatura ou “clássicos da literatura infantil” com histórias de valorização e pertencimento para as crianças negras, precisamos problematizar e não naturalizar essa situação de desigualdade. Conforme a pesquisadora Eliane Debus (2017),

[...] a relação entre o produtor do texto de recepção infantil (o adulto) e o leitor (adulto/criança) promoveu, em seu nascedouro, uma construção textual e um protocolo de leitura no qual a criança, compreendida como receptor passivo, por meio de personagens modelares, absorve exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Por outro lado, aquele que alicerça os modelos - os protagonistas da narrativa- apresentam características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, por certo não contemplando a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negros, indígenas, asiáticos, entre outros [...] (DEBUS, 2017, p. 29).

Existe um “silêncio” sobre essas indagações na EI. Para complicar, o livro é um artefato cultural e um suporte pedagógico que está presente nas rotinas da EI. Além disso, conforme Araújo (2017), esse material é um meio de comunicação que os programas governamentais utilizam para incentivar a leitura. Dessa forma, observamos a existência do racismo institucional¹⁴ e estrutural na realidade socioeducacional brasileira.

¹³ É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XVI, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com a literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; O conto da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; Os Contos de fadas (8 vols.- 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco(1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos[...] Não há nada nessa produção, que seja gratuito, ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil, em geral (COELHO, 1985, p.56).

¹⁴ A concepção institucional reconhece que o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, proporcionando, na dinâmica social, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019).

Conforme afirma Rosemberg (2014), o racismo é acionado por expressões expostas, efetivas ou veladas de preconceito racial, pressupondo os negros como inferiores aos brancos. Para a autora, o racismo institucional tem se mantido pelas chamadas políticas universais. Um bom exemplo para ilustrar esses artifícios é o pente fino distribuído para diminuir o desagradável parasita que se multiplica nos espaços educacionais, mais conhecido como piolho. Este pente não atende às crianças negras com cabelos crespos, identificando uma normatização de políticas públicas para apenas um grupo de crianças.

Desse modo, privilegia-se uma infância referenciando uma cultura de domínio eurocêntrico, desconsiderando as crianças negras e indígenas, reproduzindo, dessa forma, o racismo no contexto educacional. Pensando as infâncias, entendendo-as como categoria geracional e não como categoria biológica, como período de vastas e variadas experiências, o trabalho com as relações étnico-raciais busca superar uma vertente curricular predominante, assentada numa concepção de criança universalizada.

Sob este olhar, a infância é definida a partir de uma vertente cultural, estética e social que busca privilegiar uma cultura com um padrão preestabelecido, numa perspectiva curricular hegemônica e de padrão eurocêntrico. Essa cultura não reconhece a diversidade presente na sociedade brasileira e ignora a importância da raça/cor/etnia na constituição das identidades das crianças, favorecendo uma educação pautada na desigualdade.

Reitera-se, assim, a necessidade de uma educação antirracista, desde a mais tenra idade. Segundo Almeida (2019), não se pratica mudanças na sociedade somente com discursos ou com rispidez ao racismo, sendo necessária e urgente posturas antirracistas. É justamente nesse panorama que se busca evidenciar pesquisas relacionadas a essa etapa da Educação Básica, priorizando a discussão das relações étnico-raciais problematizadas no contexto da falsa democracia racial¹⁵ que, por vezes, invisibiliza e silencia o racismo presente na educação brasileira e em toda a sociedade.

Para tanto, recorreremos às produções de trabalhos da Associação Brasileira de pesquisadoras e pesquisadores negras/os e não negras/os (ABPN) apresentadas nos anais do Congresso de Pesquisadoras/es negras/os (COPENE), com recorte para a discussão racial na

15 Democracia racial - No contexto da obra de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, (2001) “Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito” o termo democracia racial representa uma época com diversos tipos de democracia - política, econômica, social, racial, étnica, etc. - algumas teriam que ser consideradas falsas e outras verdadeiras. No ano de 1964, na quebra da democracia brasileira em nome da preservação dos “valores” e “ideais democráticos”, estava finalmente madura a ideia de que a “democracia racial” mais que um ideal, era um mito; um “mito racial”, para usarmos a palavra de Freyre. O autor dessa expressão foi justamente alguém que já dialogava criticamente com a obra e as ideias do Sociólogo Gilberto Freyre desde o início de sua formação acadêmica: Florestan Fernandes.

EI. A ABPN, em comemoração aos dez anos de realização do COPENE, sistematizou o evento com a chamada “Memórias dos COPENE”. Os trabalhos foram digitalizados e inseridos no site da associação.

A Associação fomenta/reúne o trabalho sistemático dessas/es pesquisadoras/es que dialogam com a problemática do racismo. Conforme Gomes (2017, p. 35), “a ABPN surgiu para congrega[r] pesquisadoras/es negras/os e não negras/os que estudam as relações raciais e demais temas de interesses da população negra [...]”. Ainda, de acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil.

Destarte, busca-se, a partir da percepção das/dos pesquisadoras/es de tal Congresso, responder de que forma as questões sobre a educação das relações étnico-raciais ocorrem na EI. Esta pesquisa analisa as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, por meio dos Anais do Congresso de Pesquisadoras/es Negras e Negros (COPENE), no período de 2000 a 2020, abarcando todas as onze edições do evento.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO CAPÍTULO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, caracterizada pela “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Conforme essas autoras, o corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área que reúnem o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o Estado do Conhecimento objetiva construir teias de conhecimentos, revelando a importância de realizar novas propostas de pesquisas analisadas e rearticuladas com pesquisas que já foram produzidas. O recorte temporal representa as onze edições do COPENE, no período de 2000 a 2020. O congresso é um evento bianual com importância política e acadêmica no processo de luta antirracista no Brasil. Pontua-se, ainda, que nessas duas décadas ocorreram muitas mudanças sociais e políticas no país, referentes às questões étnico-raciais, marcadas por avanços e retrocessos.

No processo de análise dos dados, foram consultados todos os títulos disponíveis no site da ABPN. Nessa busca, percebemos não haver um espaço específico, nos anais do congresso, para a discussão sobre as infâncias no COPENE. Sendo assim, investigamos todos

os títulos que apresentavam estudos com o recorte na Educação Infantil e catalogamos 77 trabalhos que dialogam com a temática das relações étnico-raciais nesse contexto.

Os produtos foram analisados utilizando o recorte temporal, a relação de gênero nas autorias das produções e a categorização temática a partir dos títulos, resumos e palavras-chave. Para identificação dos trabalhos, citamos o sobrenome das/os autoras/es, seguido do ano da participação no evento. Como se trata de resumos, não há paginação.

Os dados também foram submetidos à análise de conteúdo (AC), na modalidade temática (BAUER, 2002), para a discussão qualitativa dos trabalhos selecionados. De acordo com o autor, a AC é um método de análise de texto que faz uma ponte entre a quantificação e a investigação qualitativa dos materiais. Trata-se de “[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191). A AC exige, no processo de análise dos dados, a codificação (classificação dos materiais) e a construção das categorias (a partir das unidades de texto).

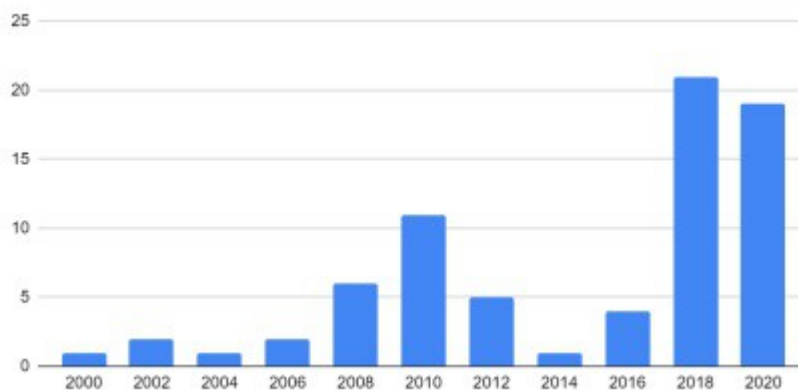
Nesse processo, foi possível estabelecer algumas temáticas (unidades de texto), a saber: 23 trabalhos que discutem a prática pedagógica (29,87%); 18 que abordam a escuta da criança (23,38%); agregamos onze trabalhos sobre formação docente (14,28%); dez que dialogam com a literatura infantil (12,99%); nove que trazem a temática da legislação (11,69%); e seis referentes às representações dos docentes sobre as relações étnico-raciais (7,79%).

Após essa análise, seis categorias temáticas foram organizadas: As práticas pedagógicas e as experiências compartilhadas: questão de identidade; A Educação Infantil e a escuta das crianças: compreensão de uma educação antirracista; A formação continuada de professoras/es e suas africanidades; Literatura e a contação de história: a valorização da cultura afro-brasileira; A legislação brasileira e as questões étnico-raciais na Educação Infantil; e, As representações docentes sobre as questões étnico-raciais na infância.

1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos selecionados permitem traçar um panorama sobre as questões étnico-raciais no contexto da EI. Conforme análise do fluxo temporal das produções do COPENE, a temática da EI apareceu timidamente, com apenas um trabalho na primeira edição, no ano de 2000. As realizações subsequentes do evento evidenciam uma periodicidade não-linear das produções, conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos apresentados no COPENE, conforme o ano de realização



Fonte: Arquivo pessoal/Autora (2021)

Constata-se que, após a primeira edição desse evento científico, houve uma média de 7%, no ano de 2008, de trabalhos apresentados em interface com a EI, seguido de um aumento no período de 2008 a 2010, que representou 15,01% dos trabalhos direcionados para essa etapa da Educação Básica. Em suas duas últimas edições, o COPENE concentrou mais de 50% dessa produção – 2018, com 28,8%, e 2020, com 26% dos trabalhos apresentados.

As análises indicam que houveram um aumento nas produções em dois momentos distintos e antagônicos, que podem estar relacionados às publicações da Resolução n. 05/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). As DCNEI incentivaram a escrita dos trabalhos no COPENE por garantir a presença da educação das relações étnico-raciais na sua publicação. Já a BNCC, por não apresentar o contexto racial explicitamente garantido no documento, desencadeou um movimento de resistência e de denúncia do retrocesso no contexto educacional.

A discussão voltada para a EI ocupa um lugar de destaque no cenário de novos documentos educacionais e perpassa pela necessidade de mais pesquisas ao nível acadêmico, especialmente, em diálogo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os dados apresentados na categoria temática “Legislação” evidenciam essa hipótese e serão debatidos com mais profundidade posteriormente. Em relação às autorias dos trabalhos analisados, constata-se a predominância feminina. Dos 79 autores, houve a participação de 65 mulheres (82,28%) e 14 homens (17,72%). Com o trabalho intitulado “Raça e educação infantil: a produção da submissão social”, Cavalleiro (2000) única representante no primeiro COPENE a contemplar

a temática da Educação Infantil é considerada uma das pioneiras no debate sobre as relações raciais nesse contexto ao lançar o livro *Do silêncio do Lar ao silêncio escolar* (2000).

Essa obra impactou as discussões em várias edições do COPENE e aparece em muitas produções apresentadas. Nos dizeres da autora, conforme apresentado anteriormente, “pensar articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes [...]” (CAVALLEIRO, 2001, p. 83).

A presença feminina é uma forte marca do COPENE. Os dados indicam que a autora Carolina de Paula Teles Duarte, Universidade de São Paulo (USP), consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), colaborou com cinco produções no período de 2002 a 2012, seguida por Lucimar Rosa Dias, professora da Universidade Federal do Paraná, que teve quatro trabalhos apresentados no Congresso entre 2008 e 2020.

Podemos perceber um universo majoritariamente feminino e problematizar a presença reduzida de autores na EI, levando-se em consideração que os conceitos pedagógicos indissociados dos cuidados às crianças são historicamente designados às mulheres. Para Almeida (2006), o processo de feminização do magistério, mesmo com as diferenças salariais em relação aos homens, colaborou para a conquista de liberdade individual e social das mulheres, bem como para a sua emancipação social e financeira.

Além desse processo histórico da EI, as mudanças sociais e econômicas permitiram o compartilhamento dos postos de trabalho, ocasionando uma migração dos homens para assumir funções pedagógicas na EI. De acordo com Ferreira e Oliveira (2019, p. 304), “as relações entre gênero e trabalho docente, com foco no papel do homem na educação infantil, vem sendo mais discutidas no Brasil nas últimas décadas”. Para esses autores, a presença de homens exercendo a docência na Educação Infantil causa certa estranheza, provoca a manifestação de atitudes preconceituosas quanto ao papel masculino no trabalho com crianças pequenas e a possibilidade de desvios de conduta.

Todavia, é possível inferir também a permanência de um pensamento e a construção estrutural do sistema patriarcal brasileiro, uma vez que a hegemonia do homem, enquanto gênero, preservou-se pela continuidade da detenção masculina do poder econômico e político. A docência na EI corresponde a uma ideologização do magistério, “sacralizado como missão feminina, primordialmente para o ensino primário. [...] a ideia de serem inerentes à mulher os atributos da maternagem e do cuidado” (ANTÔNIO; VIEIRA, 2009, p. 297).

Nesse sentido, os brinquedos diferem para meninas e meninos, as brincadeiras e até mesmo as cores são referenciadas de formas distintas para cada gênero: rosa é para meninas e

azul, para meninos. Isso se reflete, também, na formação dos profissionais, visto que os cursos de pedagogia são, em grande maioria, frequentados por mulheres e, por causa dessa realidade, a Educação Infantil tem um elevado número de representantes do gênero feminino.

1.3.1 As Práticas Pedagógicas e as Experiências Compartilhadas: questão de identidade

Nesse conjunto, foram agrupados 23 trabalhos que discutem a prática pedagógica (29,87%). Infere-se dos dados a valorização dos cotidianos das instituições infantis e a busca de um diálogo das pesquisas produzidas com as/os professoras/es atuantes na Educação Infantil.

As experiências pedagógicas compartilhadas no COPENE que retratam o diálogo e aproximação com as práticas cotidianas na Educação Básica também foram evidenciadas nos dados. O foco desses trabalhos foi abordar a formação da identidade positiva das crianças negras e apresentar experiências exitosas de uma educação antirracista. As orientações e ações para a aprendizagem das relações étnico-raciais (BRASIL, 2010b) destacam que o cuidar e o educar são necessários, ponderando a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, considerando as dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse movimento de construção da identidade, algumas pesquisas narram essa mobilização para combater o racismo e, ainda, consolidar uma identidade racial na contramão de um discurso homogeneizador, como expresso nos fragmentos a seguir:

Várias pesquisas apontam que a educação no Brasil e sua prática pedagógica ignoram as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, comprometendo o desenvolvimento da personalidade das crianças negras. Dessa forma, escola com o seu aparato pedagógico, não se presta à formação de uma identidade étnica. Portanto, pouco contribui na especificidade da cultura negra [...] (TELES, 2012,s/n).

[...] propiciar o ato de pensar no brincar com bonecas (em especial bonecas negras), pode favorecer diálogos sobre a diversidade presente na sociedade e nas dimensões da vida das pessoas. E mais, estabelecer situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o pensar, de maneira lúdica, com o uso de bonecas; estabelecendo uma interface de diálogo entre a educação e as relações étnico-raciais, na construção do ser humano [...] (DELLE PIAGGE, 2018, s/n).

O objetivo desta pesquisa foi desvelar práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, ações inovadoras que ressaltam o protagonismo e autonomia infantil assim como o respeito a diversidade (PEREIRA, 2018,s/n).

Destacamos as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010b), que enfatizam e dão destaque, que na década de 1970 e 1980, o movimento de mulheres na luta por creches e pré-escolas, e o Movimento Negro criticavam o

modelo escolar que desconsiderava o patrimônio histórico-cultural da população negra, além de evidenciar as denúncias de racismo e a exclusão dessas crianças e estudantes. Nesse sentido, Silva (2021) discorre sobre o fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minorias e problematiza como percebemos essa categoria, o tipo de conhecimento que centraliza o currículo e que não dialoga com a maioria dessas crianças e jovens.

A infância como categoria social e o reconhecimento dos direitos e das necessidades das crianças estão em consonância com as constantes mudanças sociais e impõem políticas e práticas em diferentes contextos. Contudo, “são as tensões e ambiguidades que continuam em destaque quando é considerado o respeito, a salvaguarda e o exercício dos direitos da criança” (TOMÁS, 2017, p. 14). A autora convida a refletir sobre os discursos, o que está no campo das intenções e sua materialidade nas práticas pedagógicas com as infâncias, pois “os direitos da criança necessitam ser (re)apropriados/as pelos/as profissionais de educação [...] como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas” (TOMÁS, 2017, p. 15).

Destaca-se a perspectiva de promover práticas educativas culturais que possibilitem às crianças da EI o reconhecimento positivo de sua identidade racial. Como pode ser observado desde os primeiros documentos orientadores da EI (BRASIL, 1996, 1998), a formação da identidade da criança é uma das funções e eixos de trabalho dessa etapa da Educação Básica. Tomás (2017) problematiza sócio e culturalmente pensamentos construídos e enraizados que são importados de outras culturas, recusando especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais. Importante ressaltar que os espaços infantis devem ser promovidos como espaços das crianças e não para as crianças.

1.3.2 A Educação Infantil e a escuta das crianças: compreensão de uma educação antirracista

Essa temática agrega 18 (23,38%) dos 77 trabalhos analisados, todavia, o termo criança é central nas discussões suscitadas no COPENE. Dessa forma, o contexto da Educação Infantil e seus atores sociais evidenciam a necessidade de escuta das vozes infantis em diálogo com as questões étnico-raciais.

Os dados permitem compreender o movimento de valorização das vozes infantis, especialmente das crianças negras. Nessa categoria, há uma inquietação, por parte das pesquisadoras/es, sobre o silenciamento dos pequenos, ou seja, a falta de voz das crianças para enunciar aquilo que não as agrada no racismo, como não falar sobre o tema que está

presente nas relações sociais das infâncias (TRINDADE, 2006), conforme expresso nos excertos abaixo:

Dessa forma, desde os primeiros dias na escola as crianças são tratadas como sujeitos de direitos, atores sociais competentes, estando no centro da proposta pedagógica. As crianças, ao se expressarem dentro e fora da sala de aula, agenciam suas relações e produzem cultura (PEREIRA, 2020, s/n).

Os resultados demonstraram que as crianças tinham uma percepção apurada em relação à identidade de gênero e racial e que elas já haviam se apropriado dos princípios e dos valores, construídos socialmente, definindo-as como meninas e meninos (AMANCIO; TEODORO, 2020, s/n).

Interessa-nos compreender como as crianças da educação infantil subjetivam, contam e falam sobre a questão racial (SILVA, 2020, s/n).

O atendimento às crianças de zero a cinco anos é um direito social previsto na Constituição Federal brasileira de 1988, com o reconhecimento da EI como dever do Estado com a Educação. O currículo necessita contemplar um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos valorizados socialmente (patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico), com vista ao desenvolvimento integral delas (BRASIL, 2010a).

A escuta das crianças revela o direito desses atores sociais de exercerem seus direitos à participação, sem renunciar à necessária proteção e provisão, pois, conforme Sarmiento (2005, p. 369-370), os modos paternalistas de organização social produzem “[...] o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças”. A citação fornece subsídios para compreender esse processo de mudança na concepção de infância, que procura reconhecer e valorizar as agências das crianças, considerando que elas podem agir e pensar sobre si. De acordo com Qvortrup (2010, p. 634), essa exigência pela concessão de visibilidade à infância e de escuta das crianças implica em “[...] lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas”.

Nesse sentido, os pequenos têm muito a dizer sobre as questões étnico-raciais em seus mundos de vida. Não se trata de uma educação antirracista centrada no futuro, no vir a ser, mas na atenção ao presente e na atuação junto às crianças da EI e as/os professoras/es. Considerar as crianças enquanto cidadãs de direito nos faz pensar nas possibilidades e discursos curriculares presentes no cotidiano da Educação Infantil. Nos espaços educacionais,

existem relações assimétricas de poder, em que as falas adultocêntricas são impostas e valorizadas em detrimento das vozes infantis.

Se as vozes das crianças não ecoam nesse contexto, podemos entender que existe um processo de negação das subjetividades das crianças negras, porque, além de terem suas infâncias menosprezadas, elas têm as histórias, o pertencimento, a ancestralidade e a identidade negada, ocasionando uma dupla exclusão: ser criança e ser criança negra. Segundo Araújo e Dias (2019), em uma vertente ocidental hegemônica criou-se um estigma que produz um efeito perverso na intersecção do conceito racial e da infância, entendendo que, no processo de expansão da colonização europeia e, conseqüente, escravização dos povos de África, os africanos tiveram sua condição existencial de vida inferiorizada, sendo comparados ao ser criança de forma pejorativa, ou seja, um ser humano incompleto.

1.3.3 A Formação Continuada de Professoras/es e suas Africanidades

A categoria formação continuada contempla onze trabalhos, ocupando 14,28% dos estudos apresentados no COPENE. As análises indicaram o engajamento por uma educação antirracista, desde a Educação Infantil, e um movimento formativo para a conscientização de todas/os sobre a importância de se discutir as questões das africanidades, especialmente na perspectiva de mudanças da prática pedagógica para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

As análises dos dados indicaram que as formações docentes mantiveram uma estreita relação com a legislação mobilizada nas políticas públicas afirmativas, que serão tratadas no próximo tópico. Entretanto, é possível identificar estratégias comuns adotadas nas formações, como podem ser observados nos excertos abaixo:

[...] Nesse sentido, privilegia o encontro de formação com profissionais da educação infantil para se pensar numa relação positiva a “Africanidade” e as suas contribuições para a formação histórico-cultural da identidade brasileira (CARDOSO, 2012, s/n).

Este trabalho apresenta uma proposta de formação de professores para a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SOUZA, 2018, s/n).

Portanto, percebendo a necessidade de uma formação docente com embasamento teórico e metodológico, visando o trabalho pedagógico, desde as etapas iniciais de ensino, que considere a diversidade cultural brasileira, integrando os valores étnico-raciais ao processo de ensino (SILVA *et al.*, 2020, s/n).

A formação continuada é um direito das professoras e professores, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), bem como no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015). Para Nóvoa (2002), as formações devem contemplar três competências: 1) o saber relacionar e saber relacionar-se; 2) o saber organizar e saber organizar-se; e 3) o saber analisar e saber analisar-se. Essas competências, defende o autor, “[...] são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (NÓVOA, 2002, p. 22). O próprio COPENE, em nossa análise, tem sido considerado um potente momento de formação continuada para seus participantes.

Conforme o documento das *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2010b), a educação brasileira demarca o esforço de várias frentes do Movimento Negro, em especial, os de Mulheres Negras, o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e de grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação, calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. De acordo com Gomes e Silva (2006), é importante considerar formas articuladas das lutas sociais, políticas e culturais na promoção da igualdade racial para a compreensão do campo educacional. Além disso, as autoras reforçam que a diversidade étnico-cultural possibilita que os sujeitos sociais não deixem de ser sujeitos políticos e culturais.

O que percebemos nessa análise é o movimento de resistência a um currículo eurocentrado presente historicamente na educação brasileira, bem como a proposição de outros arranjos pedagógicos que incorporem a cultura afro-brasileira e africana, desde a EI. Silva (2021) delinea que um currículo inspirado nas teorias sociais que interpela a construção social da raça e da etnia também barraria as questões que fomentam atitudes racistas.

Para tanto, os processos de formação continuada de professoras/es fomentam esse movimento de resistência e resiliência, diante das adversidades e do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. As pesquisadoras/es demarcam suas práticas e apresentam propostas concretas – são intervenções possíveis para mudanças de atitudes e visibilidade da temática étnico-racial, como, por exemplo: a inserção de bonecas que representem as crianças negras, imagens, brincadeiras e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

1.3.4 Literatura e a Contação de História: a valorização da cultura afro-brasileira

Nesse outro grupo temático, evidenciam-se as estratégias pedagógicas que mobilizam os livros e seus usos para fomentar uma educação antirracista e a valorização do negro na sociedade brasileira. São dez trabalhos que dialogam com a literatura infantil (12,99%). A professora e pesquisadora, Eliana Debus (2017) indica que as pesquisas correspondentes à temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil, com representação de personagens negras ou de elementos dessa mesma cultura, têm se efetivado a partir da década de 1980 e se intensificado neste início do século XXI. De tal modo, evidencia-se a estratégia de divulgação de outros gêneros literários, outras obras literárias, outras/os autoras/es e a consolidação de um fazer docente que resiste a uma cultura predominante e amplia os espaços para que diferentes arranjos culturais possam ter visibilidade na EI.

As literaturas africanas e afro-brasileiras destacam personagens negras e negros dando visibilidade, possibilitando uma identificação das crianças negras e valorizando uma matriz cultural que não é destacada na maioria das obras disponibilizadas pelo mercado editorial. Conforme Araújo (2017), existe uma desigualdade na caracterização de personagens negras em relação às brancas que, junto a estereótipos e manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores incentivadores do preconceito racial no Brasil. Com base nesta premissa, é possível perceber o quanto a implementação da Literatura Infantil que contemple personagens negros junto a uma Cultura Afro-brasileira dentro da sala de aula como ferramenta pedagógica torna-se imprescindível para a construção e formação identitária das crianças (SOUSA, 2018).

Buscamos trabalhar a questão da formação identitária e utilizamos para tal referência a literatura infantil, na busca de identificar de que maneira esse gênero pode nos ajudar a construir uma educação plural, sem a reprodução dos estereótipos racistas da sociedade (OLIVEIRA, 2018). Os traços físicos, a história de diferentes povos e nações, a memória e personagens que contemplem a diversidade étnica de forma positiva são fundamentais para se trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Relações, no plural, pois é necessário apresentar diferentes histórias e pertencimentos.

Debus (2017) pesquisa a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil e destaca que o papel da literatura vem sendo discutido em suas múltiplas implicações sociais. Ela também problematiza as reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, no espaço escolar e em outros espaços educativos. Conforme citado na introdução, a autora Eliane Debus, ressalta que a produção literária para infância e juventude proveniente de

escritoras/es afro-brasileiras/os ainda é uma novidade e que os títulos que circulam no mercado editorial nacional estão divididos em três categorias: 1) Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literatura africana (DEBUS, 2017).

A literatura infantil na EI valoriza a oralidade, por meio das contações de histórias, sendo que o processo de fruição literária é importante nesse contexto, considerando a característica imaginativa e fantasiosa das crianças. Esse momento é profícuo tanto para as/os profissionais como para os pequenos se envolverem com a temática da cultura africana. O processo de pertencimento e de perceber a riqueza das diferenças é uma valiosa ferramenta na prática pedagógica que valoriza todas as crianças e culturas. Conforme o fragmento,

O objetivo foi analisar como crianças pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira na educação das relações étnico-raciais (PEREIRA, 2020, s/n).

A literatura infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais abarca uma série de pesquisas que já evidenciaram uma defasagem no que se refere à representação positiva do corpo negro no Brasil. Conforme Araújo (2017), estudos sobre relações raciais na literatura infantil apontam desigualdades no tratamento de crianças negras e não negras. Segundo a autora, ratifica-se que há a presença de estereótipos acerca da representação de personagens negras na produção literária infantil e juvenil. Esse material, nos acervos de bibliotecas de escolas, contribui negativamente e de modo depreciativo na formação de estudantes acerca da história e cultura afro-brasileira e africana (ARAÚJO, 2017).

Quando olhamos os dados na busca de um possível diálogo da literatura com a corporeidade, especialmente, no enfrentamento ao racismo, constata-se que as questões do corpo atravessam alguns trabalhos do COPENE, conforme o excerto abaixo,

O objetivo central da pesquisa é articular a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professoras/es e na produção de conhecimentos para mediação pedagógica com a Educação Infantil (MELLO; SANTOS, 2020, s/n).

A corporeidade, nesse sentido, valoriza um corpo invisibilizado e faz com que a cultura africana e afro-brasileira possibilite uma equidade de representação no espaço educacional. Ao analisarmos os dados, a palavra corporeidade foi citada duas vezes nos 77 trabalhos do Congresso e referenciam conteúdos como as danças, as brincadeiras e os jogos com a temática afro-brasileira e africana.

As pesquisas se debruçaram em como os brinquedos, a capoeira, os contos, as músicas e as peças de teatro contribuem com a prática pedagógica no trato das diferenças raciais. No diálogo com a literatura, evidencia-se a utilização de uma abordagem lúdica como aporte para o desenvolvimento da história e da cultura africana e afro-brasileira nas ações educativas, associando o pensamento, o sentimento, o fazer, o sentir, o observar, o aprender e o conhecimento que as africanidades proporcionam.

O encontro entre a literatura e a corporeidade pode proporcionar às crianças e às/aos professoras/es na EI experiências com a circularidade africana e afro-brasileira, expressões dos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme o proposto por Azoilda Trindade (2005), já mencionada nesse trabalho. Na rotina desses espaços, a circularidade está presente nas brincadeiras, nas rodas de conversas, assim como se encontra evidente nas manifestações africanas, afro-brasileiras e indígenas. As circularidades, nessas culturas, apresentam-se na roda de samba, na capoeira, no jongo, no congo, nas danças, no hip-hop.

Considerando a especificidade da EI, a roda ou círculo compõem a organização presente na maioria dos tempos e espaços dessas instituições. Entendemos que esse modo de disposição corporal carece de ser trabalhado como rotina dentro do processo pedagógico e, não sendo entendido como circularidade, explorando ao máximo a oralidade, a corporeidade e a horizontalidade no contexto de aprendizado e de mediação dos conhecimentos.

A circularidade é um valor civilizatório africano com sentido, muitas vezes, desconhecido pelas/os professoras/es, que necessita ser evidenciado na perspectiva de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo Munanga e Gomes (2006), a população negra usou a corporeidade como resistência e como potencializador de fatores relacionados a todo processo escravocrata. Através da religiosidade, da dança, da luta pela expressão, a via corporal foi adotada para combater, lutar, resistir e para construção da identidade do povo negro. Na EI, as experiências vividas ganham sentido quando aproximamos referências do universo infantil, como a brincadeira, a literatura infantil e o movimento. Conforme Mello (2016, p. 102), “a corporeidade, a linguagem e a emoção são recursos utilizados para se efetivar um currículo que protagonize as ações das crianças”.

1.3.5 A Legislação Brasileira e as Questões Étnico-raciais na Educação Infantil

Outra temática, com nove pesquisas (11,69% dos trabalhos analisados), diz respeito à legislação sobre as questões étnico-raciais na primeira etapa da Educação Básica. Os produtos

analisados mantiveram um diálogo efetivo com a Lei 10.693/2003¹⁶, a Lei 9394/1996, do Parecer 20/2009 do CNE, as DCNEI (BRASIL, 2010a), a Lei 12.796/2013 e a BNCC (BRASIL, 2017). Nas análises, infere-se que há um movimento de conversação entre a legislação e a perspectiva de sua efetivação nos cotidianos das instituições escolares, especialmente da EI, conforme se registra em alguns textos:

Pautada nas premissas da Lei Federal nº 10.639/2003, o objetivo principal da pesquisa consiste em ampliar a discussão sobre o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar tendo as creches e pré-escolas como estabelecimentos educacionais centrais neste debate (PINHEIRO, 2020, s/n)

Consciente dos processos excludentes e hierarquizantes que caracterizam a representação tanto da creche quanto dos negros e das negras na sociedade brasileira, este artigo tem por objetivo analisar a atuação do Estado (ente federado municipal) na formulação, coordenação e articulação de ações afirmativas em instituições educacionais de atendimento a bebês e crianças pequenas [...] (PINHEIRO, 2020, s/n).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, reflete situações da estrutura social brasileira. Conforme problematiza Gomes (2008), nosso país exalta a ascendência africana apresentada na sua cultura por meio da sonoridade, na corporeidade, na musicalidade e na composição étnico-racial de toda população. Pensando dessa forma, o que sabemos, na EI, sobre o continente africano, origem de toda humanidade?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) sinalizam que as práticas pedagógicas cumpram suas funções sociopolíticas e pedagógicas, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade. Elas devem estar “comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) é um equívoco pensar que a discussão sobre a questão racial é somente dos movimentos sociais e estudiosos do tema. A escola (por conseguinte, a EI) é responsável por garantir o direito à educação a todo e qualquer cidadão. A luta contra qualquer tipo de racismo e discriminação é

¹⁶ Com a instituição dessa lei, houve alteração em dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De acordo com o novo texto, os estudos de história e de cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, de forma a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política brasileira. Outra mudança ocorrida a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi a inclusão, no calendário escolar, do Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/18369-lei-completa-10-anos-seguida-de-medidas-afirmativas-e-inclusivas>. Acesso em: 12/04/2022.

tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Considerando o Artigo 5º da nossa Constituição brasileira, o racismo é crime inafiançável. Infelizmente, ele está presente na EI, assim como em toda Educação Básica, universitária e demais estruturas sociais.

Para Araújo (2017, p. 79), “torna-se necessário que discussões mais aprofundadas sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar façam parte da formação de professoras e professores, para renovar as práticas docentes, para além do currículo”. Conforme preconiza o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010c), é preciso garantir qualidade no processo educacional com vistas à equidade racial e valorização da diversidade racial, contra qualquer tipo de discriminação de raça, cor ou gênero. A abordagem das relações étnico-raciais na EI evidenciam positivamente a população negra e indígena, além de ser um forte elemento de formação de identidade (BENTO, 2012).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é necessária uma intencionalidade educativa, papel da professora e do professor, que consiste na organização e na proposição de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, bem como conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. Essa intenção pedagógica se traduz nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com a BNCC, parte da organização do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e das interações, garantindo múltiplas situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Todavia, as questões étnico-raciais ficaram de fora desse documento. Constata-se uma prevalência de discursos de legislações anteriores, conforme observado no excerto abaixo:

A comunicação visa apresentar e analisar as principais discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum para a etapa da educação infantil, no que tange a questão das relações étnico-raciais. As justificativas em torno da proposta da BNCC, homologada em 2018, não são inovadoras uma vez que se respaldam em dispositivos legais anteriormente constituídos, tais como a Constituição de 1988, a LDB (1996) e o PNE (decênio 2014-2014) [...] (TEODORO, 2020, s/n).

É importante pontuar que as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, inicialmente, foram direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, com as políticas de implementação dessa e demais leis, subsequentes relacionadas ao tema, a EI foi incluída como etapa a ser contemplada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Conforme o documento, “[...] os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial” (BRASIL, 2013, p. 49). Sendo assim, os trabalhos do COPENE revelam essa aproximação da legislação referente às questões étnico-raciais com as práticas pedagógicas existentes na EI. Mesmo considerando que ainda existe uma distância entre o que preconiza a lei e as atitudes cotidianas nos espaços educacionais, o movimento é de luta e de resistência – primeiro, pelas conquistas e manutenção dos direitos; segundo, pela vigilância constante aos ataques e retrocessos que insistem pela invisibilização do racismo no Brasil.

1.3.6 As Representações Docentes sobre as Questões Étnico-raciais na Infância

Nesta última categoria temática, encontramos seis trabalhos que simbolizam 7,79% das produções analisadas. Constatamos que houve uma demanda por compreender as representações das/os professoras/es sobre as questões étnico-raciais, com vistas a encaminhar as pesquisas e políticas públicas afirmativas.

Teles Duarte (2008, 2010, 2012) examinou as representações sociais como perspectiva de estudo para o combate ao preconceito e à discriminação racial na Educação Infantil. Para tanto, investigou a influência da linguagem na constituição da identidade e consciência racial na criança negra no contexto da Educação Infantil; apurou as representações sociais sobre as crianças negras na EI; e pesquisou sobre as crianças negras em livros infantis. Todos esses trabalhos foram realizados a partir da prática pedagógica de uma professora.

Carvalho (2018) discutiu a representação da diversidade étnico-racial em livros didáticos para a EI. Trata-se de um recorte da tese de doutorado em educação intitulada *Diversidade étnico-racial na Educação Infantil*, na qual a autora analisa um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal em relação à inserção da diversidade étnico-racial em imagens de três apostilas.

Souza (2012) apresentou o trabalho *Infâncias de crianças na perspectiva de professoras de Educação Infantil*. Suas reflexões centraram-se nas representações das professoras sobre como as infâncias de crianças negras poderiam contribuir para a educação das relações étnico-raciais.

Esses autores, ao trazerem trabalhos que discutem as questões étnico-raciais na EI, suscitam as representações coletivas do que é ser negro na sociedade brasileira e até mesmo a tentativa do silenciamento teórico-científico. Segundo Rosemberg (2014), eliminar a invisibilidade, a depreciação ou a hostilidade para com o outro – negro, indígena, mulher, bebê, por exemplo – é uma atitude que podemos e devemos utilizar em nossas práticas

educacionais. Como forma de resistência, o COPENE possibilita a entonação de vozes que permite a construção de outras leituras de mundo.

Esse movimento de resistência suscita o conceito de luta de representações, proposto por Chartier (1990, p. 17), que “[...] têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. Os dados evidenciaram que as propostas de trabalho compartilharam percepções e concepções de práticas e atitudes racistas que atravessam o cotidiano da EI, além de identificar os atos antirracistas que são empregados pelo coletivo que compõe esse espaço educacional. Os excertos a seguir permitem conhecer um pouco desse movimento junto as/aos professoras/es e outras/os profissionais da educação, a exemplo das/os assistentes de EI:

Este trabalho objetivou conhecer o posicionamento das Auxiliares de creche frente às manifestações racistas entre as crianças (TEIXEIRA; GOMES, 2002, s/n);

O presente artigo trata de representações de professoras da educação infantil a respeito da infância de crianças negras. Apresenta percepções de três professoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais [...] (SOUZA, 2012, s/n).

De acordo com Moscovici (1978), a representação social possui as dimensões do sujeito e da sociedade, fruto de concepções que aprendemos nas relações sociais cotidianas, imbricadas em conceitos sociológicos e psicológicos. Nos trabalhos inseridos nesta categoria, as representações incidiram sobre as questões étnico-raciais na infância, sobre as crianças negras na EI e, também, em livros infantis que circulam nos cotidianos dessas instituições educacionais.

Rosemberg (2014) reafirma que as desigualdades entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo na sociedade brasileira, que opera simultaneamente nos planos materiais e simbólicos. Desta forma, reforça-se a pertinência em se investigar as representações de crianças negras e os impactos nas práticas pedagógicas antirracistas realizadas na EI, bem como o currículo praticado em relação às questões étnico-raciais. Há um movimento de luta contra o racismo presente nos cotidianos das instituições educacionais e um trabalho de formação das identidades negras.

Para Pereira (2012), os movimentos sociais são de grande importância para buscar transformações necessárias para eliminação de todas as formas de opressão, exploração e discriminação. Podemos acrescentar que a implementação das Leis e a vigilância das ações do

Estado para prover políticas públicas que valorizem todas as crianças nos espaços educacionais são de suma importância para essas transformações.

Conforme Chartier (1996, p. 8, tradução livre), são “[...] o destaque colocado nos sistemas de representações, as categorias intelectuais, as formas retóricas que, de maneiras diversas e desiguais, determinam o poder discursivo de cada comunidade”. Essa luta de narrativas evidenciam as modalidades de apropriação, os processos de construção de significado e a articulação entre práticas e representações (CHARTIER, 1996). Dessa forma, conhecer as representações que circulam nos cotidianos das instituições educacionais permite afirmar a vigilância constante sobre atitudes racistas praticadas contra crianças, professoras/es e demais profissionais atuantes nesses espaços. Essa ação permite, ainda, consolidar políticas públicas antirracistas que alcancem todas as pessoas da sociedade.

1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO

Ao analisar as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, por meio dos Anais do Congresso de Pesquisadoras/es Negras e Negros (COPENE), constata-se que nas práticas pedagógicas docentes há um movimento de valorização das africanidades, reforço positivo das identidades afro-brasileiras e reconhecimento das vozes das crianças. Evidencia-se a importância da ABPN e do COPENE enquanto espaço de discussão e debate sobre o racismo, fomentando o processo de reflexão para mudanças estruturais, referentes à abordagem das relações étnico-raciais na EI.

Os trabalhos destacaram o protagonismo das crianças e a valorização das escutas infantis, reconhecendo o direito à participação dessas/es cidadãs/os de pouca idade nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, uma educação antirracista necessita alcançar todas as pessoas da sociedade e se fazer presente nos currículos vivenciados nos cotidianos das instituições infantis, uma vez que não nascemos racistas e tampouco basta não ser racista no enfrentamento a essa banalização do mal, como nos ensina a história.

Além disso, o aumento da temática étnico-racial, dentro do contexto da EI, nas produções das últimas edições do COPENE possui íntima relação com a legislação e as representações sociais das professoras. Os trabalhos demarcaram a necessidade de assumir uma atitude antirracista para a construção de identidade positiva e como forma de valorização das crianças no tempo presente e não pensando somente no futuro. Também constatamos que a formação continuada é um importante movimento de enfrentamento ao racismo, sendo o

trabalho com a literatura (ampliação do acervo, ressignificação dos clássicos, valorização das produções africanas e afro-brasileiras, dentre outros) uma estratégia para o enfrentamento de estereótipos racistas presentes na sociedade.

A educação étnico-racial, no universo infantil, valoriza a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, de modo a apreciar os diferentes componentes étnicos com equidade. Há uma mobilização no COPENE que afirma a possibilidade de novos arranjos sociais e a construção de uma educação plural. Pesquisadoras/es de diversas áreas do conhecimento contemplaram a Educação Infantil enquanto um espaço *sui generis* para a discussão das relações étnico-raciais, ratificado pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013) e pelas leis vigentes relacionadas a essa temática.

Esse documento possui a função de subsidiar ações para que o Estado atue e promova políticas reparatórias, efetuando-se em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, desde a primeira etapa da Educação Básica. Ao refletirmos sobre e com as produções do COPENE, constatamos um hiato entre intenções (leis, diretrizes) e ações (práticas nos cotidianos educacionais). Se existe uma legislação em vigor desde a primeira década do século XXI que determina ações afirmativas e de valorização da cultura afro-brasileira e africana nos cotidianos da EI, por que isso ainda permanece no campo do discurso? Por que essas políticas não se efetivaram, de fato, no cotidiano da EI? Se os problemas são de ordem metodológica, o que e como fazer para se legitimar a inserção dessa temática?

As pesquisas divulgadas no COPENE demarcam as práticas exitosas e propostas concretas e possíveis de trabalho, como a literatura e a contação de história, que são uma forma de valorizar a construção e a formação identitária das crianças e para não reproduzir estereótipos racistas. Identificamos, ainda, que as questões do corpo e a corporeidade representam uma lacuna a ser devidamente explorada pelas/os profissionais que atuam nesse espaço.

Essas temáticas, a nosso ver, aparecem de forma tímida no conjunto de trabalhos analisados por profissionais com formação em pedagogia, letras e antropologia atuantes na EI. Ao considerarmos a importância do corpo e do movimento na formação das crianças, novas pesquisas são necessárias sobre a corporeidade nesse contexto, uma vez que exprime uma linguagem que possibilita pesquisas direcionadas exclusivamente para essa temática.

CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior, identificamos como um congresso pode ser considerado uma formação continuada onde podemos trocar informações, aprender com a prática pedagógica de outras/os profissionais, além de ampliar as possibilidades de leitura e organização política de como vemos nos espaços escolares, principalmente, no que se refere à concepção racial. Nesse sentido, o COPENE nasce, a partir da organização das/os intelectuais negras/os, que fundam no ano 2000 a Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras/os (ABPN), responsável pela realização bianual desse Congresso.

A construção racial ressignificada para o contexto sócio-cultural merece atenção da educação nos processos formativos, já que existem políticas públicas institucionalizadas por Leis, tal como: o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, às Leis de cota 12.711/2010 das instituições federais e a 12.990/2014, que se refere às cotas no serviço público e determina alguns critérios para superar as desigualdades sociais e educacionais. A formação continuada é uma possibilidade de diálogo entre as/os pares sendo fundamental para troca de saberes que impactam diretamente na prática docente. Para Arroyo (2013) às experiências sociais que as/os profissionais levam para a escola pressionam uma concepção ampliada de mundo, da função curricular e da docência para garantir o direito ao conhecimento e os complexos significados das experiências humanas e desumanas.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o parecer CNE/CP nº 03/2004 expressa que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, devem assegurar o direito de negras, negros e cidadãs/os brasileiras/os, em geral, o acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Os referidos documentos garantem também que haja profissionais da educação qualificadas/os para identificar e superar manifestações de cunho racista, como os preconceitos e as discriminações raciais.

A política de formação para gestoras/es e profissionais da educação fazem parte da base estruturante dos eixos estratégicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana (2013), constituindo uma das principais ações operacionais. Conforme o Plano (BRASIL, 2013), às ações estruturantes precisam que todas/os envolvidas/os entendam e se articulem para implementar a ERER. Isso significa incluir a

temática nos projetos políticos pedagógicos e para isso é pertinente a formação de profissionais e a produção de material pedagógico, produzido com o propósito de ampliar a efetivação das referidas Leis e diretrizes, fomentando uma educação antirracista.

Por conta disso, quando iniciei a carreira como Professora de Educação Física na educação infantil, no município de Vitória/ES, percebi uma urgência pessoal de adquirir mais conhecimento sobre como trabalhar as questões raciais e inseri-las, na prática docente. Foi esse pensamento e inquietação que me possibilitou realizar mudanças na minha prática docente e através da prática voltada para as relações étnico-raciais, fui levada a realizar o curso “A cor da cultura”, na sua terceira fase, no Espírito Santo,¹⁷ no ano de 2014. Quando recebi o convite para participar, sabia que seria uma multiplicadora do projeto. Além do curso de imersão de quatro dias, precisei sistematizar o aprendizado para minhas parceiras de trabalho e para toda rede municipal. Essa vivência foi importante para aprender a lidar com questionamentos que ainda não conhecia, a respeito das relações étnico-raciais.

Segundo Gomes e Silva (2006), questões que não se consideravam no processo de formação continuada e nos debates de caráter pedagógico passaram a ser valorizadas na dimensão da atuação profissional. Um exemplo são as questões relativas às identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça e de trabalho. A experiência enquanto professora multiplicadora foi importante também para pensar o quanto o trabalho de profissional da educação é importante para implementação de políticas públicas que valorizam todas as crianças e suas infâncias. Desde que participei do Seminário de Práticas pedagógicas na Educação Infantil (2010) já valorizava a escrita com a participação das crianças, e a partir dela pensar, repensar e organizar os caminhos da prática pedagógica. O Seminário constituiu uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e teve como objetivo contribuir com ações realizadas e mediadas no cotidiano das Unidades de Ensino. As/os profissionais tiveram a oportunidade de apresentar coletivamente seus saberes e fazeres sobre suas práticas na educação infantil do município de Vitória.

Para Côco (2014), a escrita ocupa um espaço de discurso e garante a legitimidade de ideias. Saber e conhecer sobre as relações étnico-raciais dá poder aquelas/aqueles que dominam o conhecimento sobre a temática. Essa sensação de poder inibe o silêncio em uma situação de racismo e, ainda, promove uma releitura das práticas, a partir do conceito racial. Podemos entender a estratégia de escrita neste trabalho como uma prática antirracista na

¹⁷ Nota sobre o processo formativo na cidade de Vitória-ES - <https://www.geledes.org.br/a-cor-da-cultura-formacao-para-professores-de-vitoria-discute-valores-afro-brasileiros/>

tomada de decisão sobre o ensinar e como ensinar, além de novas posturas frente as situações de racismo.

Marchiori (2022) diz que a escrita da prática docente e as trocas colaborativas apresentam e estreitam caminhos para alteração desta mesma prática compartilhada com outras/os profissionais. Além de acreditar que a discussão, as contribuições, os impactos da escrita no percurso formativo e na constituição subjetiva de professoras/es e profissionais da educação potencializam a formação continuada e as relações colaborativas.

Nesta caminhada, a ligação e parceria colaborativa com a Universidade foi fundamental para conhecer novas experiências e saberes. O Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus fazeres (NAIF) possibilitou esse intercâmbio com outras/os profissionais para o diálogo com as relações étnico-raciais, por meio de formação continuada. Conforme estabelecido no texto das Diretrizes Municipais para Educação Infantil (2020), no que se refere a formação continuada, a Universidade desempenha papel fundamental nesta troca de aprendizado e o NAIF assume papel de mediação neste intercâmbio entre escola pública e ensino superior,

Nos anos de 2018 e 2019, foram desenvolvidos processos de formação continuada com professores da Educação Infantil, em parceria com o “Núcleo de Aprendizagens com as infâncias e seus fazeres” (NAIF-UFES), mediante Projeto de Extensão mediado pelo professor Dr. André da Silva Mello o que fortaleceu a importante relação colaborativa entre Universidade pública e a educação básica na organização curricular. Inicialmente a formação foi organizada para os professores de Educação Física da Educação Infantil, contudo, profissionais com formação inicial em pedagogia, Artes e profissionais assistentes foram incluídas nesse processo, enriquecendo a ação formativa (VITÓRIA, 2020, p. 33).

Outro aprendizado importante foi perceber que as práticas que envolvem as relações étnico-raciais não poderiam evidenciar apenas uma professora ou uma unidade de ensino, já que a temática precisaria envolver mais profissionais no diálogo. Outra constatação foi a amplitude do aprendizado da temática racial para as aulas de Educação Física. Sabemos que a inserção da temática racial na formação inicial de todas as licenciaturas é uma possibilidade de ampliar a discussão e alcançar a prática pedagógica. Mas, para muitos profissionais que já atuam há algum tempo, a formação continuada é uma possibilidade de se ampliar a discussão em torno desta temática.

Nóvoa (1995) inseriu abordagens relevantes para se considerar dúvidas relativas à formação de professoras/es e profissionais em geral da educação em cenário da diversidade

social e cultural. Essas questões foram problematizadas por Gomes e Silva (2006), conforme trecho que relata a importância da temática étnico-cultural para formação de professoras/es;

Entre as perspectivas que se tem aberto para o estudo da formação de professores/as vêm encontrando interesse crescente aquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores/as reflexivos e de novas mentalidades. Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional das/os professoras//es. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professoras/es e às práticas educativas escolares e não escolares (GOMES; SILVA, 2006, p.17).

Pensando na inserção da temática étnico-racial, a troca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, com diferentes profissionais, e as possibilidades de ampliar o diálogo valorizando essas profissionais da EI que atuam no município de Vitória apresentamos a proposta formativa com o processo colaborativo entre Secretaria de Educação do Município de Vitória e do NAIF-UFES. E, também, como essa formação continuada atravessa minha pesquisa e a produção do produto final desta dissertação.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CAMINHO METODOLÓGICO

A formação intitulada “Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Diálogos com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares”, surgiu como proposta formativa de dois projetos de pesquisa desenvolvidos no NAIF, em andamento. Uma pesquisa de mestrado e outra de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/UFES).

Uma delas abarca a dissertação de mestrado, minha pesquisa, intitulada "Formação continuada com profissionais da educação infantil: diálogos entre a corporeidade e temáticas da literatura afro-brasileira e africana", e tem estimativa de conclusão para o mês de agosto do ano de 2022. A outra pesquisa, refere-se à tese de doutorado de Érica Bolzan, intitulada "As danças populares na educação infantil de Vitória/ES", com previsão de término em agosto de 2023. Ambas pesquisas fazem parte de um projeto maior do NAIF/UFES, intitulado “O protagonismo da criança e a equidade étnico-racial na Educação Infantil” (Processo: 409849/2021-9), o qual foi contemplado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021).

Esta formação foi organizada em forma de um curso de extensão universitária (PROEX/UFES - Portal de projetos n. 2678) que consolida a colaboração entre o NAIF/UFES e a SEME/PMV. Conforme Marchiori (2022), o processo formativo se caracteriza como evento que comprova a sinergia das instituições, evidenciada já na terceira edição de processos formativos entre as instituições municipal e federal. As Diretrizes Municipais para Educação Infantil (VITÓRIA, 2020) reforçam a importância da parceria entre as instituições (NAIF/UFES e SEME/PMV), iniciada em 2018. Por conta disso, houve lançamento de e-book que envolvia formação continuada de educação física na educação infantil (MELLO; CAMARGO, 2018). Já em 2019, ocorreu a formação intitulada: “Formação continuada e produção de conhecimento: experiências docentes da Educação Física com a Educação Infantil”, que culminou na elaboração do material didático pedagógico concebido com a participação de professoras/es (MELLO; MARCHIORI; CARDOSO, 2022).

Em 2021, a proposta formativa demarca a importância da diversidade étnico-racial, onde se procurou estabelecer diálogo entre a proposta formativa e as experiências das profissionais, respeitando cada dúvida, questionamento e posicionamento frente às questões advindas nos momentos formativos (MELLO, BOLZAN, SANTOS, 2022). Para Gomes e Silva (2006) é importante refletir sobre a discussão das relações étnico-raciais que giram em torno de interesses específicos e dialogam com as experiências pessoais, o pertencimento étnico-racial, a postura política e/ou subjetividades das profissionais da educação. A história e comprometimento pessoal é de suma importância, mas precisamos avançar nesta discussão. Segundo as autoras no trecho evidenciado abaixo,

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES; SILVA, 2006, p.25).

Pensando na possibilidade ampliada de diálogo e efetiva discussão da Lei 10.639/2003¹⁸ e 11.645/08 a organização do processo formativo contemplou como público-alvo as/os profissionais dos 49 Cmeis da rede pública de Vitória, com formação em educação física, artes, pedagogia e assistentes de educação infantil, conforme dinâmica curricular do município de Vitória. A intenção inicial seria inserir a discussão das relações étnico-raciais em cada Cmei.

18 A Lei 10.639/2003 introduz o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essa Lei foi modificada pela Lei 11.645/2008, que agrega o ensino da história indígena e das culturas indígenas no Brasil.

A formação seria composta, por até 98 professoras/es da Educação Infantil do município de Vitória, sendo ofertada duas vagas, uma para o turno matutino e outra para o vespertino de cada instituição infantil. De antemão, cabe mencionar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), parecer nº 4.439.248. E, os participantes foram informados sobre a Pesquisa-Ação Colaborativa e expressaram seu desejo de participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após uma das reuniões com a Gerência de Formação em Desenvolvimento e Educação - GFDE, representada pela CEAFFRO/CERER, organizou-se uma comunicação interna (CI) que foi disponibilizada para todas as unidades de ensino. Neste documento a responsabilidade da inscrição de cada cursista seria das diretoras/es. A GFDE desejou que o processo formativo fosse exclusivamente para profissionais da Educação Física e como a proposta sugerida foi contemplar todas/os profissionais se temia uma procura de muitas pessoas para o processo formativo, mesmo em contexto pandêmico¹⁹ e com as inúmeras ofertas de cursos disponibilizadas pela gerência.

Após alguns dias do envio da CI as matrículas começaram a ser efetuadas, mas, a maioria dos Cmeis não retornaram com as vagas preenchidas. Entendemos alguns possíveis motivos para não realização da inscrição, tais como: (1) Um deles foi que na mesma semana foram oferecidos 3 cursos de outras temáticas para a Educação Infantil, pela GFDE. (2) Outro motivo consta de relatos de profissionais que disseram não saber da formação continuada e que não teriam sido avisadas/os. Este último nos causa preocupação em virtude das diversas formas de atuação do racismo e suas possíveis formas não aparentes de serem visualizadas, ou seja, o racismo institucional vigente na disponibilidade de acesso e informação do curso que apresenta a temática das relações étnico-raciais.

Sabemos que algumas formações foram pensadas e reorganizadas para o segundo semestre, devido à instabilidade nas ações provocadas pelo contexto pandêmico. Na educação, as aulas presenciais foram interrompidas no início da pandemia e conforme as

¹⁹ Em 11 de março de 2020, a **COVID-19** foi caracterizada pela OMS como uma **pandemia**. O termo “**pandemia**” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. <https://www.paho.org/>

medidas adotadas, como vacinação em massa da população, as atividades foram retornando lentamente.

Todo cenário de medo e instabilidade retardou o início do processo formativo. Neste contexto de tamanha gravidade, acredita-se que as formações continuadas foram prejudicadas devido à participação presencial ou não das/os profissionais. Desse modo, a GFDE sugeriu um segundo formulário especialmente para profissionais da Educação Física para garantir uma maior participação de cursistas, já que algumas vagas não foram preenchidas. Nesta segunda chamada, apenas uma inscrição foi efetivada. A coordenadora da Educação Infantil informou sobre a oferta e disponibilidade de cursos em algumas reuniões organizadas para profissionais da pedagogia e diretoras/es e, mesmo assim, no total, foram efetuadas 34 inscrições, com efetiva participação de 28 cursistas. Dos 49 Cmeis, 16 organizaram inscrição das cursistas, conforme o quadro e mapa abaixo, indicando a pluralidade das inscrições por regiões do município de Vitória.

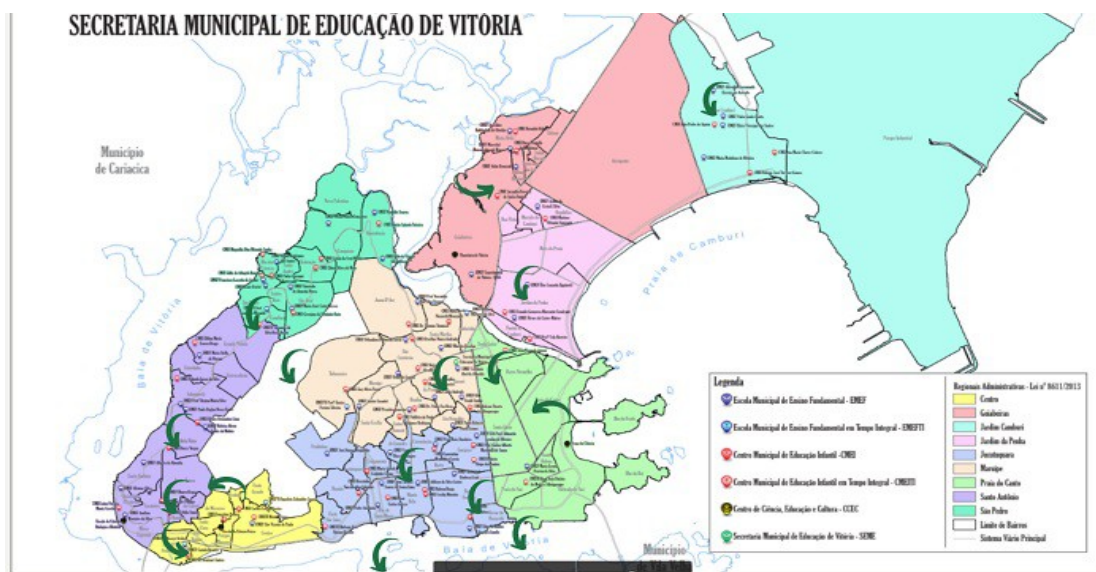
Quadro 1 - Centros Municipais de Educação Infantil, separados por região

REGIÕES DE VITÓRIA	CMEI	BAIRRO/TERRITÓRIO
São Pedro	MDMC ²⁰ , GTF	Ilha das Caieiras, São José
Maruípe	MNM, CAMS, PFR, DJBMA, LCG	Andorinhas, Gurigica, Bonfim, Monte Belo, Ilha de Santa Maria
Centro	EP, EMSB	Centro
Santo Antônio	DV, YLS, AFL	Santo Antônio, Inhanguetá, Bela Vista
Continental	JPA, MOS, ZGMC, DCM, PCB	Jardim Camburi, Bairro República, Jardim da Penha e Antônio Honório

Fonte: A autora (2022)

²⁰ As siglas dessa coluna referem-se aos Centros Municipais de Educação Infantil, cujos nomes por extenso encontram-se na Lista de Siglas.

Imagem 1 - Mapa de localização das Unidades de ensino do município de Vitória por Bairro.



Fonte: SEME/PMV (2022)

Das 34 inscrições realizadas pelas diretoras/es, alguns Cmeis solicitaram a inscrição de 3 profissionais, enquanto outros não realizaram a inscrição de nenhuma profissional. Segue abaixo o quadro com a listagem de inscrição, cargo e função que as profissionais exercem e a quantidade de vagas efetuadas pelos Cmeis.

Quadro 2 - Quadro de inscrição das cursistas efetuado pelas diretoras de cada Cmei.

Cursistas	Cmei	Vaga preenchida (Vaga ofertada por Cmei)	Cargo/função
C1	DCM	1 (2)	Peb IV – pedagoga
C2	ZGMC	1(2)	Peb I - Regente de sala
C3	MDMC	1(2)	Peb I- Regente de sala
C4	DV	1(2)	Peb IV - Pedagoga
C5	ZGMC	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C6	CAMS	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C7	PFR	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C8	EP	1(2)	Peb I - Regente de sala
C9	MNM	1(3)	Peb III- Dinamizadora de Arte
C10	JPA	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C11	DCM	1(2)	Diretora
C12	PCB	1(2)	Peb I -

			Regente de sala
C13	DV	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C14	MOS	1(2)	Diretora
C15	CM	1(1)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C16	PCB	1(2)	Peb I - Regente de sala
C17	CAMS	1(2)	Peb III - Dinamizador de Arte/Música
C18	DJBMA	1(2)	Diretora
C19	DV	1(2)	Peb IV – Pedagoga
C20	MOS	1(2)	AEI - Assistente de educação infantil
C21	MDMC	1(2)	Peb I - Regente de sala
C22	LCG	1(2)	Peb I - Regente de sala
C23	EP	1(2)	Peb I - Regente de sala
C24	MNM	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física
C25	MNM	1(2)	Peb III- Dinamizadora de Educação Física
C26	YLS	1(2)	Peb I - Regente de sala
C27	JPA	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física
C28	PFR	1(2)	Diretora
C29	YLS	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física
C30	AFL	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física
C 31	GTF	1(1)	Peb IV – Pedagoga
C32	DJBMA	1(2)	Peb III - Dinamizadora de arte/música
C33	AFL	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física
C34	ZGMC	1(2)	Peb III - Dinamizadora de Educação Física

Fonte: A autora (2022)

Legenda:

Peb - Professora/o da educação básica;

Cmei - Centro Municipal de Educação Física;

C - Cursista;

As siglas do Cmei estão na lista de siglas no início da pesquisa.

Dos 49 Cmeis, no ano de 2021, e das 98 vagas disponibilizadas, 34 profissionais se inscreveram no processo formativo. Das 34 inscrições, 28 cursistas participaram efetivamente. A formação continuada ocorreu em duas dimensões: uma presencial e outra virtual. Considerando o cenário e os desdobramentos da pandemia da Covid-19, o processo formativo foi centrado no protagonismo das participantes, em que os saberes de natureza prática e teórica estabeleceram relações dialógicas e dialéticas, mediadas pelas experiências compartilhadas pelas profissionais envolvidas.

Conforme o planejamento inicial, a formação estaria organizada de 15 de março a 30 de setembro de 2021. Mas, devido à pandemia, ocorreu um atraso no início da formação. O processo formativo aconteceu de 25 de agosto de 2021 a 31 de dezembro de 2021 e contou com uma carga horária de 80 horas, em que foram contempladas as seguintes etapas: palestra de abertura, encontros presenciais fora da organização pré-estabelecida, como ida ao teatro, formação de grupo de WhatsApp, com fóruns de discussões virtuais, encontros individuais e coletivos para a produção textual e lançamento do livro com participação das autoras/es. A imagem abaixo apresenta o formulário *Google Forms* disponibilizado para realizar a inscrição no processo formativo, que continha informações referente a formação acadêmica e os dados necessários para certificação e comunicação com cada cursista.

Imagem 2 - Formulário de inscrição utilizado no processo formativo



**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA,
CORPOREIDADE E DANÇAS POPULARES**

Secretaria de Educação | PREFEITURA DE VITÓRIA

UFES UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO | Naif Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

Formação continuada: inscrições

Formulário destinado à inscrição dos/as profissionais da Educação Infantil que farão o curso "Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a Literatura Afro Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças populares.

O curso terá momentos síncronos, assíncronos e presenciais, com carga horária total de 100 horas.

Solicitamos ao/à diretor/a da escola que indique dois profissionais.

Fonte: Arquivo NAIF. (2021)

A divulgação contou com um card informativo compartilhado nos grupos de WhatsApp das diretoras e diretores e alguns grupos de profissionais da educação infantil.

Imagem 3 - Cartaz de divulgação da formação e convite para inscrição



Fonte: Arquivo NAIF (2021)

O ambiente virtual proporcionou o acompanhamento não só das atividades dispensadas, mas representou um espaço de apoio e armazenamento de todos os momentos propostos para esse processo formativo. Todos os cards, gravações e atividades propostas estão disponíveis para as/os profissionais. A Plataforma Vixeduca é uma plataforma moodle que armazena os dados e que após cadastro da/o participante o acesso é permanente. Isso facilita em caso de dúvida e/ou compartilhamento do que foi produzido durante o processo, visto que as/os cursistas podem acessar as discussões e atividades realizadas, legislação e demais links de acesso a Leis e documentos oficiais.

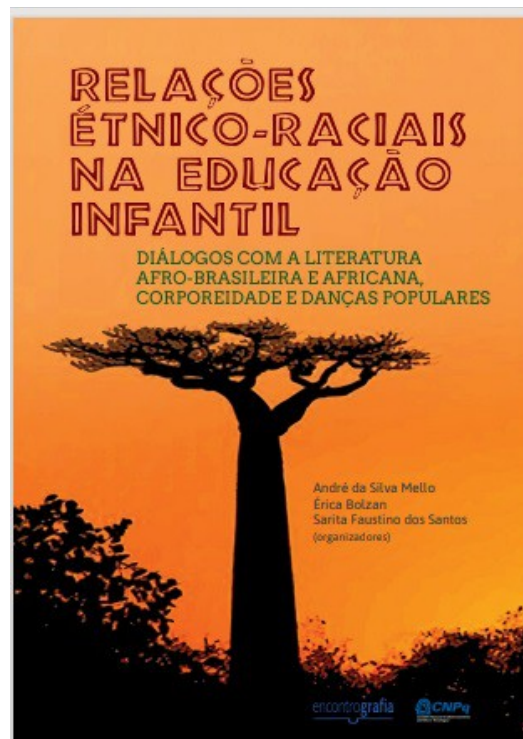
O processo formativo contou com a participação de pesquisadoras/es reconhecidas/os, dentro da produção e discussão étnico-racial, e promoveu a publicação do livro com as práticas docentes e as relações étnico-raciais na Educação Infantil, com base na formação vivenciada. Desta forma, a formação dialogou com os cotidianos das/os profissionais por meio de sua escrita. No encontro de apresentação da proposta de escrita do e-book foi disponibilizado um horário individualizado para cada cursista.

O encaminhamento para a produção textual valorizou a importância da escrita no processo formativo com intuito de reconhecer o protagonismo das profissionais e para visibilizar suas práticas docentes. O cronograma de tutoria para escrita dos textos foi organizado para o formato individual, em trios ou duplas, sendo que a estrutura foi pensada, dialogada e definida com as cursistas. Foram doze textos produzidos para o livro e ao todo dezenove autoras/es. A discussão contemplou as experiências do cotidiano e os

desdobramentos realizados durante a formação pelas/os cursistas, por meio das/os professoras/es convidadas/os, em que se ressaltou que a problemática precisa de intervenção.

Em decorrência dos debates e conversas gerados na formação apresentado, a seguir, a capa do livro que foi inspirada a partir da primeira palestra proferida pelo Prof. Gustavo Forde. Na ocasião, ele problematizou o olhar diferente sobre o que conhecemos e/ou desconhecemos, a respeito de uma imagem que reflete a cultura africana que é a árvore Baobá.

Imagem 4 - Capa do e-book com material didático pedagógico produzido, a partir do processo formativo



Fonte: A autora (2021)

O livro se dispõe a valorizar a cultura africana, suas histórias e contextos, além de promover ampla discussão acerca da temática antirracista. Podemos destacar alguns trechos da obra, conforme abaixo:

[...] muitas crianças, ao verem os rostos do povo africano, diziam: Parece uma prima minha, parece meu tio, demonstrando assim um reconhecimento dos traços faciais africanos em familiares (MELLO et al, 2022, p.108).

As formações nos ajudam a modificar um pouco a visão e o receio de trabalhar as questões da cultura africana e influenciam até na vida pessoal (p.103).

Os objetivos desta prática pedagógica foram a) desenvolver uma prática pedagógica mediada pelas brincadeiras historiadas com valorização do protagonismo infantil; b) valorizar personagens negras e desconstruir estereótipos em que o negro exerce papel de subalternidade (p.84).

Mais que uma receita pronta para se trabalhar com as questões raciais, a obra destaca e reflete dificuldades, inquietações e a necessidade de formação continuada para um trabalho que contemple todas as crianças, suas especificidades e cultura.

2.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

De antemão, cabe salientar que a proposta dessa dissertação e da produção da formação continuada, e, conseqüentemente, do produto final, trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa, segundo o proposto por Ibiapina (2008). Conforme a autora, essa metodologia possibilita a formação continuada de professoras/es e a produção de conhecimentos. A Pesquisa Ação-Colaborativa tem como princípio central explicitar a unidade pesquisa-formação que em processo de compartilhamento e de negociação, dizeres e fazeres são colocados sob análise por meio da reflexão crítica, perspectivando a transformação de um contexto educacional.

Concernente à pesquisa-ação, os termos ação e mudança são considerados fundamentais para intervenção com foco na transformação social. Para Ibiapina (2008, p. 23), a Pesquisa-Ação Colaborativa permite “[...] indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas”.

Essa parceria viabiliza uma corresponsabilidade na tomada de decisões e no cumprimento das ações de investigação e produção de conhecimentos. É importante frisar que toda pesquisa-ação, independentemente do seu viés, pretende transformar uma determinada realidade. Portanto, nessa pesquisa, busca-se fomentar a discussão, ampliar os conhecimentos e práticas pedagógicas para implementação de uma educação antirracista contra o preconceito nas relações étnico-raciais, promovendo a equidade entre crianças negras e brancas, no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES.

Intenciona, com isso, transformar as práticas pedagógicas que reproduzem cotidianamente discursos que reforçam estereótipos negativos de crianças negras e comportamentos sociais indiferentes à comunidade negra. O movimento formativo proporcionou dar visibilidade as culturas negras e enfrentar a subalternidade dessa população.

O entendimento de transformação da realidade ocorreu mediante as ações empregadas nos cotidianos dos Cmeis de Vitória, por meio de projetos de intervenção pedagógica e na produção de conhecimentos provenientes dessas experiências, sistematizados nos seminários e na produção do livro. A pesquisa-ação colaborativa, como metodologia empregada, foi significativa e segundo relato das cursistas de extrema importância. Como segue,

O fato de o curso ter acontecido em um período de pandemia, fez com que nossos encontros fossem inicialmente virtuais. Entretanto, para minha surpresa o ambiente virtual tornou-se acolhedor e eu relaciono esse fato pela proposta colaborativa do curso. Pois durante diversos momentos os coordenadores do curso frisavam a importância da nossa colaboração com propostas e ideias para o bom andamento desta formação continuada. O caráter colaborativo pode ser percebido nas tomadas de decisão referentes a datas, horários e até mesmo alterações de cronograma; nos momentos de fala e escuta das professoras participantes; e nas metodologias aplicadas. Sendo criado um ambiente propício para a fala e escuta. (VIEIRA, 2021).

Todo o tempo, e por meio de orientação, podemos estabelecer junto as cursistas ações pensadas por todo o coletivo. Mesmo com um cronograma de organização inicial, conseguimos priorizar o diálogo e a escuta para os encaminhamentos e direcionamentos. Os primeiros encontros no formato virtual, inicialmente nos preocupou, já que era uma experiência nova vivenciada pelas profissionais do Município de Vitória, desde 2020, conforme o relato:

O ano de 2020, foi um ano incomum para a vida de cada um de nós, dada a pandemia do Coronavírus [1]. Neste ano, por conta do isolamento social exigido para a não disseminação da doença, as escolas desenvolveram o ano letivo de modo remoto. Deste modo, a partir do Decreto nº 18.044/2020 publicado em 18/03/2020, pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), que instituiu obrigatoriedade de trabalho remoto, devido à pandemia do Covid19, instaurou-se um modelo de trabalho a ser desenvolvido, com a carga horária de trabalho semanal dividida em 3 metas. São elas, meta 1 (TRABALHO DOCENTE / ATIVIDADES PEDAGÓGICAS), meta 2 (FORMAÇÃO / CANAIS DE INFORMAÇÃO - META 2. 1. ESTUDOS ADICIONAIS), e meta 3 (INTERAÇÃO FAMÍLIA / CRIANÇA / ESCOLA). Tais metas devem ser cumpridas conforme carga horária, gerando um total de 25 horas semanais e registradas em um plano de trabalho. (C27, C10)

Mesmo com a proposta de formato híbrido, com encontros virtuais e presenciais, as cursistas relataram a característica positiva da metodologia empregada. Os encontros presenciais foram esperados com ansiedade e com todos os cuidados necessários e exigidos pela situação pandêmica, seguindo os protocolos de distanciamento e o uso de máscaras. Mesmo assim, a participação foi efetiva e os relatos foram positivos deste momento de encontro e reencontro.

A aula do Professor Maicom de Souza referendou o primeiro encontro presencial do processo formativo, conforme Imagem 5, que mostra o momento em que o Professor discorre

sobre a importância da corporeidade, por meio da brincadeira: amarelinha africana. A amarelinha africana tem ritmo, parceria e ludicidade. Na produção sobre a brincadeira africana, para produção cultural, evidenciamos a importância de se pensar práticas contextualizadas, que fazem sentido para todas as crianças,

É exatamente desse movimento que dialoga com a necessidade de pensar a prática escolar como prática contextualizada, preenchida de sentidos e significados na vida de alunos e professores em suas relações com o mundo que os faz sujeitos. A brincadeira como elemento motivador para releitura da cultura e das origens inter-étnicas do Brasil, a partir do encontro com as brincadeiras de origem africana (CUNHA, 2016, p. 05).

Pensando na formação de identidade, por meio das brincadeiras, conferimos e projetamos a nós mesmos, quando introjetamos valores e significados de outras culturas, tornando-os parte de nós. Esse sentimento contribui para dispor nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Imagem 5 - Aula presencial de “Dança afrocentrada” com o Prof. Maicom Souza



Fonte: A autora (2021)

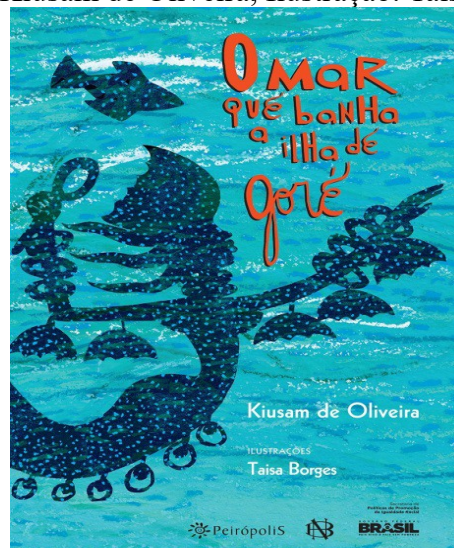
Avançando, logo após a aula do Professor Maicom Souza, este direcionou nosso encontro e grupo para acompanhar e assistir o musical “O mar que banha a Ilha de Goré”, dirigido pelo próprio professor e com a participação do Coletivo Emaranhado²¹. O musical representa a narrativa infantil e juvenil de autoria de Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Taisa Borges, (2014). Vale a pena chamar atenção para a protagonista da história e sua

²¹ O Coletivo Emaranhado foi fundado em 25 de maio de 2013, na cidade de Vitória/ES. Ele é formado por artistas que se interessam pela dança como eixo central de suas pesquisas, visando, sobretudo, suas possíveis relações transversais com outras linguagens. Mais informações: <https://www.coletivoemaranhado.com.br/>

disposição em cena, visto que possui corpo preto, cabelos crespos em um cenário com outras bailarinas e bailarinos também negras/os.

A história retrata uma criança vivendo um sonho e sendo protagonista da sua história. Isso nos pareceu uma junção perfeita entre a literatura e a corporeidade, resgatando a história da menina Kika, personagem central da obra. Neste resgate percebemos, por meio da observação gestual, corporal e da sensibilidade, a emoção e o choro de algumas cursistas ao assistir uma das cenas da personagem Kika em terras africanas.

Imagem 6 - Capa do livro: O mar que banha a ilha de Goré.
 Autora: Kiusam de Oliveira, Ilustração: Taisa Borges;



Fonte: Google.

De acordo com Oliveira (2021), o retorno às terras africanas demarca a territorialidade do corpo,

O corpo na cultura de matriz africana, é um amálgama entre elementos simbólicos da comunidade profana e sagrada, da produção de subjetividade pela qual passa o neófito, da ressemantização que ele passa a efetuar munido agora de um regime de signos condizentes com sua cultura de origem. Mas, em todo caso, é sempre produto de um vínculo definitivo com o território. Com um lugar. Como o solo. O corpo é solo, eu dizia (OLIVEIRA, 2021, p. 143).

Para Silva (2021), a observação em cena do corpo concreto é descrito na dança, no cantar, no batucar e nas expressões concretas do corpo cênico do outro em movimento. A Ilha de Goré representa uma forte conexão entre a história do povo africano e dos afro-brasileiros, sendo uma narrativa que resgata a história de forma sensível, unificando a dança, a música e a oralidade. Conforme a autora, Oliveira (2014), o convite para o leitor e a leitora é fazer uma viagem reversa das viagens realizadas pelos africanos escravizados, a partir do século XVI.

Pela sensibilidade de Kika, o leitor e a leitora conhecerão uma África rica e cheia de histórias e cultura. A autora e a produção do musical utilizam valores civilizatórios africanos que podem ser trabalhados, resgatando a autoestima das crianças negras e possibilitando um encontro com a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, como no trecho abaixo,

Nada é mais importante para uma criança que um conto que a insira no mundo humano, dos animais e das coisas. Essa inserção faz-se por meio de apelo à sua imaginação. Como sabemos, sua faculdade de sonhar está sempre desperta. As crianças negras não são exceções a essa regra, exceto pelo fato de que seus sonhos são perturbados por pesadelos recorrentes, agressivos e demolidores: a realidade ambiente que as agride, as rechaça e as apaga no mundo real pelo viés de insultos, risos sarcásticos e até agressões físicas por parte daqueles com os quais deveriam compartilhar um imaginário prazeroso - seus pares -, ou ainda, daqueles que deveriam ser os substitutos de seus pais, as/os professoras/es (OLIVEIRA, 2020, p.01).

A emoção das cursistas ao assistirem a peça diz muito sobre a importância da identificação com a história dos povos africanos, que muitas vezes não vivenciamos e não sabemos repassar por desconhecimento e distância desta temática tão valorosa para as crianças. Para Hall (2015), a descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar do mundo social e cultural quanto de si mesmo constitui uma “crise de identidade”. Mesmo adultos/os nos habita um sentimento de incompletude e de não entendimento do que nos faltou. Como sentir falta de algo (da história) que não tivemos contato? Essa problematização e reflexão é importante ser feita por nós, educadoras/es, para conseguir contar a história que caiba todas as crianças e as histórias dos povos que compõem a sociedade brasileira.

Imagem 7 - Ida ao Mucane para assistir o musical: “O mar que banha a Ilha de Goré”



Fonte: A autora (2021)

A segunda aula presencial sobre danças afro-brasileiras contou com a presença da Professora Renata Marques que nos apresentou a rítmica do Jongo.

Imagem 8 - Aula de “danças afro-brasileiras” com a professora Renata Marques



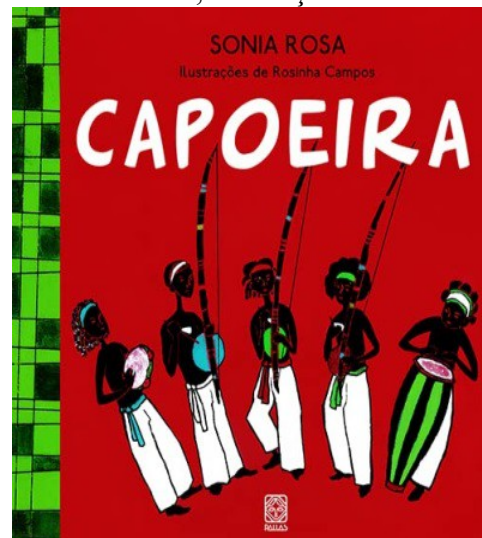
Fonte: A autora (2021)

A Professora Renata Marques, apresentou passos conhecidos do Jongo e a riqueza da cadência, ritmo e contratempo. O Jongo é uma dança de origem africana e afro-brasileira que antecede o samba. Para Oliveira (1991), a dança negra brasileira tem história, sendo fruto de um trabalho político e social. Uma luta ancestral! Segundo a cursista, o Jongo tem uma importante representação e necessita de embasamento e estudo. Isso reforça o compromisso com a formação continuada e a prática docente, valorizando a temática racial,

Com base na formação oferecida pela Professora Renata Marques e por pesquisas, é o momento de sentar em roda com os alunos com a finalidade de explicar um pouco sobre a dança e sua importância na construção do nosso povo. As histórias contadas até aqui se entrelaçam desde as histórias dos livros, passando pelas histórias dos países estudados e dos elementos culturais. O Jongo será apresentado aos alunos por intermédio dos três elementos fundamentais de forma que cada criança possa experimentar um pouco de cada elemento. São eles: os pontos, o tambor e a dança (C22).

Para Santos (2007), existe a ideia de que o único saber é o saber científico, logo, outros conhecimentos não teriam validade. Com isso, são desconsideradas práticas sociais que estão baseadas na sabedoria dos conhecimentos indígenas, urbanos, quilombolas, ribeirinhos que não são validados nos espaços educacionais. O encontro foi marcado pelo interesse e curiosidade de dançar o Jongo e mergulhar nessa cultura ancestral. Em decorrência disso, na preparação para o momento assíncrono trabalhamos a obra: Capoeira. Além disso, refletimos sobre a linguagem utilizada pela autora, problematizando alguns conceitos e a importância dos mesmos.

Imagem 9 - Capa do livro “Capoeira”.
 Autoria: Sonia Rosa; Ilustração: Rosinha Campos



Fonte: Rosa (2013)

Para Santos (2016), a ancestralidade na dança tem uma ligação com vozes do passado e com as religiões de matriz africana, conforme salienta:

Negras e negros precisam se apropriar de uma cultura que não deve ser esquecida na diáspora. A dança proporciona o sentimento aflorado dos sentidos e da vivência. Proporciona, através da corporeidade, alegria, sensualidade, raiva, força, vontade de lutar, resistência que são característica da identidade ancestral. A dança afro-brasileira está ligada diretamente à cultura negra-ancestral e religiosa, através do candomblé e da umbanda, assim demarcando o território da ancestralidade (SANTOS, 2016, p.49).

Silva (2021) indica que o corpo se define como vicissitude humana, sua individualização como representação da sua entrega no mundo. Na obra da autora Sonia Rosa (2013) com ilustrações de Rosinha Campos, o Jongo tem origem nos povos africanos de origem Banto, de Angola e do Congo. Os mestres jongueiros iam criando pontos (cantigas) e as/os participantes formavam uma roda. Aos pares, como aprendemos na nossa vivência, entravam na roda, dançavam, giravam e davam “umbigadas” no ritmo das palmas e das cantigas.

2.3 AS CATEGORIAS E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

No processo de formação continuada, a escrita foi adotada como um percurso formativo e emancipatório. De acordo com Côco (2014, p. 32), “[...] a formação permanente ou continuada é uma premissa para a qualidade da ação docente”. Quando a professora/o exerce suas funções de planejamento, de registro e de avaliação está utilizando conceitos,

conhecimentos, vozes e saberes produzidos na relação com o outro, sempre em constante dialogismo.

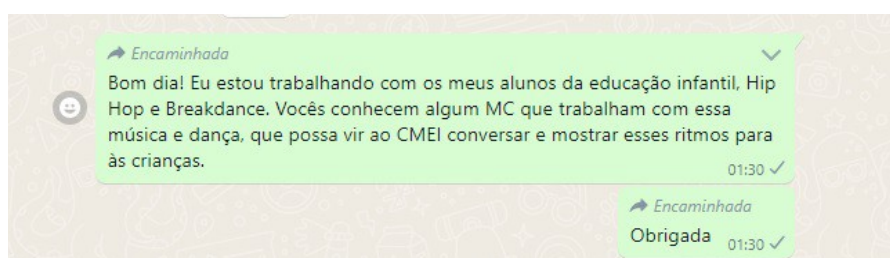
Nesse sentido, a autora nos diz que o processo de formação em parceria com a linguagem, reforça a perspectiva das/os professoras/es como produtoras do seu próprio conhecimento, “[...] quando submergem num diálogo com a situação e com os pressupostos que orientam sua ação no cenário concreto do fazer docente” (CÔCO, 2014, p. 34-35). Evidencia-se, assim, a dimensão política do trabalho docente, na qual a professora/o exerce o protagonismo e reflete sobre as necessidades de mudanças permanentes em sua prática, conforme salienta a cursista.

Para além das questões da legalidade e da obrigatoriedade imposta pela lei, quando a Educação, a escola, negam à criança, a sua origem, a história de sua ancestralidade, e eleva uma cultura em detrimento de outra, gera danos à autoestima, a imagem positiva de si e de sua cultura (Cursista X).

O material da pesquisa foi organizado e pré-analisado a partir dos seguintes momentos: gravações dos encontros formativos, nas respostas das atividades das/o cursistas, por meio de formulário *Google Forms*, nas interações no grupo de WhatsApp, nas respostas do Chat de cada palestra, via *Plataforma Meet*, e com os resultados da escrita para a produção do livro. Desse modo, foram criados dois grupos de WhatsApp, sendo: um grupo para organização interna e outro para facilitar o diálogo com as/os cursistas durante o processo formativo.

Neste mesmo ambiente, alcançamos um retorno positivo das atividades, dos encontros e passamos a trocar material como filmes, documentários, pesquisas e materiais que surgiam de algum assunto que não estava contemplado na organização inicial, como solicitação de contatos e denúncias de racismo, por exemplo, conforme Imagem 10 abaixo.

Imagem 10 - Compilado de alguns diálogos nos grupos de WhatsApp





Fonte: A autora (2021)

Vale salientar que o grupo funcionou como um apoio para divulgação e troca de informações. Além disso, o que se destinava a organização foi fundamental para apresentar os materiais, tirar dúvidas e na elaboração do Livro, fruto do processo formativo. E, também, foi um facilitador na organização do drive, pastas, arquivos, informes e textos, na qual conseguimos identificar categorias para sistematizar a temática e possibilitar o entendimento de todo processo realizado.

As categorias que emergiram do processo formativo foram desenhadas pelas possibilidades de se trabalhar a temática étnico-racial, valorizando a cultura africana e afro-brasileira. Assim, foram elegidas por meio de atividades realizadas durante o curso e das palestras proferidas, que geraram três categorias classificadas em três vertentes: currículo, literatura e corporeidade, que afloraram do próprio material pedagógico, após a sistematização inicial dos dados, das análises e interpretações.

Nas falas das cursistas e dos palestrantes, essas três vertentes se repetiam nos momentos formativos, de forma interligada. Antes da realização das palestras, os cartazes (cards) foram preparados, em conjunto com o convite de cada momento da organização.

Durante os encontros, foram realizados registros fotográficos e gravações das atividades assíncronas e vídeos, fotos dos encontros presenciais, separados por data de realização. Além, é claro, de termos disponibilizado o arquivo do *Google Meet*, com dados do chat de cada encontro síncrono, organizados por data e assunto para melhor organização. Ao fim, tudo foi analisado para compor essa pesquisa.

Imagem 11 - Cartaz da Palestra Inaugural com Prof.Dr. Gustavo Forde



Fonte: A autora (2021)

Imagem 12 - Cartaz da Palestra do Prof. Dr. Marcos Neira



Fonte: A autora (2021)

Imagem 13 - Lembrete sobre o 4º encontro



Fonte: A autora (2021)

Imagem 14 - Palestra com a Prof. Dr. Débora Araújo



Fonte: A autora (2021)

Imagem 15 - Lembrete para as cursistas



Fonte: A autora (2021)

Cabe dizer que as reuniões eram organizadas para pensar a estrutura de cada encontro, mas os caminhos eram traçados diretamente em cada encontro. A coletividade e partilha da formação proporcionou com que as/os cursistas se sentissem mais à vontade para falar e se colocar a cada encontro. A todo momento insistimos que não estávamos querendo fazer um encontro hierarquizado, em que a universidade entraria com o saber teórico científico e as professoras com as práticas. Todo o curso foi trabalhado com as cursistas e não para as cursistas. Nesse sentimento, articulamos um formato diferente do que costumo aplicar na gerência de formação. O que possibilitou grande aprendizado no processo de escuta e tomada de decisões, já que os lembretes, dúvidas e informes eram sempre trabalhados pela organização em um formato de decisão coletiva.

Para evidenciar o percurso realizado junto às cursistas e como foi sistematizado, organizamos um quadro com o cronograma do processo formativo, considerando o processo de pré-análise dos dados:

Quadro 3 - Etapas e atividades do processo formativo

Encontro/Atividade	Data	Convidada/ Instituição	Local	Horário
Relações étnico-raciais e educação https://youtu.be/ykKxPbNa31k	25/08/2021	Prof. Dr. Gustavo Forde/UFES	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Por um currículo antirracista https://youtu.be/6Qt2RUz8G3s	01/09/2021	Prof. Dr. Marcos Neira/USP	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Retorno da atividade assíncrona postada na Plataforma Vixeduca sobre o documentário “África no currículo escolar” e do curta-metragem “Dudu e o lápis cor da pele” https://youtu.be/vjJwOkULuow	15/09/2021	Coordenador/as	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Continuidade do encontro anterior e as práticas formativas https://youtu.be/iOPev5YXk2o	22/09/2021	Coordenador/as	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Literatura como potencial na desconstrução do racismo https://youtu.be/iLZp41WiNis	30/09/2021	Profa. Dra Débora Araujo/UFES	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Racismo, infâncias, crianças e relações-étnico-raciais https://youtu.be/pjjjTMhpwPE	27/10/2021	Prof. Dr. André da Silva Mello	Plataforma Google Meet	19h às 21h
Dança-afrocentrada https://youtu.be/uvREpIBXIFE	06/11/2021	Prof Ms. Maicom Souza	CEFD/UFES	08h às 12h
Dança-afro brasileiras https://youtu.be/SnrN1BufBRE https://youtu.be/DdZqPfbkgE	20/11/2021	Profa.Dra Renata Marques	CEFD/UFES	08h às 12h
Planejamento e desenvolvimento do projeto com a temática étnico-racial a serem aplicados no Cmei,	25/11/2021	Coodenador/as André da Silva Mello Érica Bolzan	Plataforma Google Meet	19h às 21h

seminário das práticas pedagógicas antirracista e organização da tutoria para o ebook. https://youtu.be/gmpRswi1aD4		Sarita Faustino		
---	--	-----------------	--	--

Fonte: A autora (2021)

Cada encontro e atividade proporcionou uma base de dados para exploração do material analisado. Esses dados foram divididos em pastas no drive do e-mail institucional, criado para o processo formativo. A escuta sensível das gravações de cada encontro, as intervenções e falas seguiram uma organização dos assuntos em três categorias, que são: currículo, literatura e corporeidade. Nesta pesquisa, focalizaremos a formação, onde o resultado foi sistematizado no formato de um livro com as práticas docentes voltadas para educação antirracista. E, nesse processo, percorremos os três polos cronológicos propostos pela autora, Bardin (2011) (pré-análise; exploração do material; inferência e interpretação) a fim de compreendermos as mensagens trabalhadas. O processo, além de didático, propiciou a continuidade de trabalhos e tarefas a serem seguidas para exercer a análise dos dados qualitativos. De acordo com Bardin,

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011,p.15).

Nesse sentido, no próximo capítulo, trazemos as categorias que emergiram da formação continuada e das inferências suscitadas nesse processo. Além disso, ampliamos o olhar para a educação das relações étnico-raciais na relação com o currículo, com a corporeidade e a literatura.

CAPÍTULO 3: A PROPOSTA CURRICULAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: DIÁLOGO COTIDIANO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Nesse capítulo, apresento os dados de análises para escrita de cada categoria - Currículo, Corporeidade e Literatura - que emergiram da ação e discussão durante as palestras proferidas pelas/os professoras/es convidadas/os, conflitando e/ou apresentando caminhos para a construção de um novo modelo curricular que propicia a crítica do modelo atual de currículo e para sinalizar novas possibilidades de ação curricular. O produto da ação apareceu como uma devolutiva, a partir da fala das/os palestrantes.

Por conta disso, consideramos a participação dos chats, a orientação sobre indicação de obras, de filmes, idas ao teatro e falas compartilhadas no grupo de WhatsApp e as discussões levantadas a cada encontro virtual, pela plataforma Meet e a transcrição das falas dos encontros presenciais. Assim, tudo que advém desses encontros e partilhas - cada palestra, atividade das cursistas, por meio de formulários Google compartilhados na Plataforma Vixeduca, falas no chat e WhatsApp, dos encontros presenciais, síncronos e assíncronos -, foram sistematizadas a partir da escrita e participação das cursistas.

Todos os encontros em ambiente virtual foram gravados e nos encontros presenciais utilizamos um diário de bordo, além da gravação de alguns momentos vivenciados. O cronograma inicial foi modificado, a partir do diálogo com as/os cursistas. E, todo o material foi inserido neste quadro abaixo para melhor organizar os dados e para demonstrar como foram pensados e divididos.

Quadro 4 - Organização dos dados utilizados na pesquisa

Categorias	Dados projetivos	Dados projetados	Produção	Autoria
Currículo Literatura Corporeidade	Palestras	Fala dos professores e professoras e profissionais participantes do processo formativo	Textos finais produzidos no livro	Autoras/es que surgiram nos encontros e em todo processo, que não faziam parte do referencial teórico inicial
	Oficinas	Mensagens do chat dos encontros via Plataforma meet. Interação das/os participantes	Produção a partir das obras disponibilizadas. Atividades disponibilizadas na Plataforma Vixeduca.	Autoras/es que surgiram nos encontros e em todo processo, que não faziam parte do referencial teórico inicial
	Visita ao teatro	Experiências vivenciadas nas	Produção a partir do documentário	Autoras/es que surgiram nos

		aulas práticas, na ida ao teatro e no whatsapp	(atividade disponibilizada na Plataforma Vixeduca	encontros e em todo processo, que não faziam parte do referencial teórico inicial
	Fala da organização Tutoria		Produção a partir do curta-metragem (Atividade disponibilizada na Plataforma Vixeduca)	Autoras/es que surgiram nos encontros e em todo processo, que não faziam parte do referencial teórico inicial

Fonte: A autora (2021)

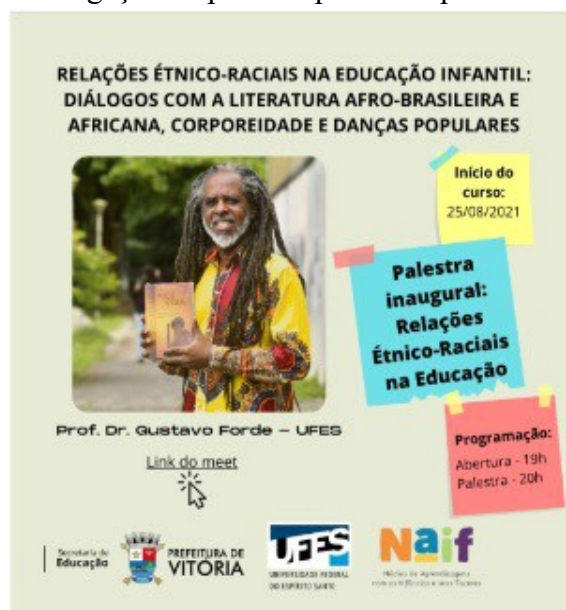
Em cada categoria utilizamos o desenho esboçado no quadro acima para visualização dos dados e depois para inferência desses na pesquisa. A intenção não foi utilizar uma escrita descritiva, nem linear para transcrever os dados. A proposição da escrita se deu em um formato simétrico, onde no decorrer das definições de cada item da sistematização emergiram as contribuições para as categorias, por meio dessa organização.

Os excertos com fragmentos de falas das cursistas no chat e da participação no material escrito foram identificados com a letra C de cursista, o número referente a listagem ou seguida dos nomes em ordem alfabética. Como não foi solicitado a identificação em algumas atividades, esses excertos serão identificados como Cx.

Com as devidas ressalvas feitas, cabe mencionar que iniciamos o capítulo destrinchando a categoria currículo como uma proposta de análise e reflexão que dialoga e apresenta possibilidades para desconstrução do racismo na ambiência escolar no município de Vitória e para incidir em práticas antirracistas no cotidiano das/os profissionais. Vamos entender e apresentar proposições referentes ao que entendemos sobre a proposta curricular na educação infantil, em diálogo com as profissionais do município de Vitória, dialogando com uma proposta pedagógica antirracista (SILVA, 2002; LOPES e MACEDO, 2011; GOMES e SILVA, 2006).

No processo formativo contamos com a inscrição de 34 profissionais e com a participação de 28 profissionais da EI da PMV inscritas/o e dispostas/os a discutir suas práticas pedagógicas, além de ampliar a discussão em torno de questões da educação das relações étnico-raciais (ERER). A primeira palestra proferida pelo Prof. Dr. Gustavo Forde, no dia 25 de agosto de 2021, deu início ao processo formativo, em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Secretaria de Educação do Município de Vitória (SEME), conforme Imagem 16.

Imagem 16 - Cartaz de divulgação da palestra proferida pelo Professor Dr. Gustavo Forde



Fonte: Arquivo NAIF (2021)

A formação intitulada: “Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Diálogos com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares”, com o Prof. Dr. Gustavo Forde, pretendeu dialogar com as/os profissionais do município, entendendo, refletindo e problematizando questões do cotidiano referente às relações étnico-raciais. Cabe mencionar que o conceito de raça não é definido pelos critérios biológicos e sim por uma construção sociopolítica, conforme apregoam os estudos de Munanga (2008), Hall (2015) e Gomes (2020).

A respeito do conceito do corpo, dialogamos com os estudos de Gomes (2020), Silva (2021) e Oliveira (2021) em que o corpo tem uma história e uma cultura que precisa ser valorizada. A literatura, de acordo com Araújo (2017) e Debus (2017), valoriza a temática da cultura africana e afro-brasileira apresentando a importância de representatividade e da construção positiva dos povos africanos e afro-brasileiros.

A formação reuniu profissionais da Educação Infantil que trabalham com temáticas específicas ou não das relações étnico-raciais, nos seus cotidianos. A proposta foi identificar possíveis formas de articular o estudo da cultura africana e afro-brasileira no seu dia a dia. Assim, Lopes e Macedo (2011), demarcam as políticas de identidade no campo do currículo para denunciar a monoculturalidade dos currículos, baseados numa cultura geral, e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

Conforme relato da cursista, descrito abaixo, sobre expressões racistas tidas como “automáticas” que reproduzem o racismo no dia a dia, podemos perceber que a questão

identitária no Brasil, vivenciada nos currículos, é marcada por impactos raciais, que envolve a população negra, indígena e grupos culturais sem uma identificação pura, como, por exemplo, o movimento sem terra, conhecido como MST (LOPES;MACEDO, 2011).

Sinceramente eu parei para pensar nessas expressões há pouco tempo. E me espantei com algumas falas que são tão usuais, mas que são tão racistas. Eu acredito que muitas pessoas falam algumas coisas mesmo no automático. Acredito que somente uma educação anti-racista pode mostrar e fazer as pessoas entenderem o quão preconceituosas são algumas falas. E infelizmente nem todas as pessoas tiveram essa educação anti-racista durante a sua formação. Por isso a importância de trabalharmos com esse currículo anti-racista desde a Educação Infantil de forma a mostrar para as nossas crianças que uma simples fala de termos usuais e corriqueiros podem esconder atitudes de racismo e discriminação.

O sociólogo Kabengele Munanga diz "no Brasil o racismo é um crime perfeito". Os brasileiros são educados para não admitirem seu racismo. Muitas pessoas, quando questionadas, dizem que não são racistas, no entanto, no dia a dia, utilizam vários termos racistas e, quando questionados por isso, negam veemente que é um termo racistas. A nossa população é preparada para naturalizar termos como: negro de alma branca, cabelo de pico, cabelo sarará, dentre outras (Cx).

Para Candau (2011), as educadoras e educadores não podem ignorar as questões culturais, pois, correm o risco da escola se distanciar cada vez mais das questões simbólicas, do universo, da mentalidade e das inquietudes de crianças e dos/as jovens. A respeito desse ponto, inclusive, chamamos a atenção e tentamos romper durante a formação continuada com as cursistas.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, no seu Artigo 1.º, dispõe sobre as Diretrizes, tema desse plano, em que devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam em todos os níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2013, p.39), sendo uma discussão necessária nos currículos.

Por conta disso, o primeiro encontro formativo possibilitou a aproximação com a temática, a partir da sapiência e experiência do Professor Gustavo Forde com a disciplina de Educação das Relações étnico-raciais na UFES, além da sua vivência pessoal e de ativista no movimento negro capixaba ao longo de décadas. Reproduzimos o primeiro encontro na Plataforma Vixeduca com as imagens e com a gravação do encontro. Desse modo, articulamos uma forma de organizar os encontros e disponibilizar todo o material produzido durante o processo formativo.

Imagem 17 - Primeiro encontro formativo: Apresentação na Plataforma Vixeduca.



Olá, cursistas. O nosso primeiro encontro foi incrível: quantas aprendizagens, quantas trocas de experiências e de afetos! O professor Gustavo Forde, com a sua generosidade e grande conhecimento nos sensibilizou sobre as raízes mais profundas do racismo, que reverberam nas estruturas e nas instituições sociais. Identificar, enfrentar e superar o racismo é um desafio premente para que possamos nos humanizar com equidade e justiça social, considerando a diversidade e a diferença que nos constituem.

Nesse sentido, questionar e problematizar o currículo (prescrito e vivido) tornam-se ações necessárias, pois, por meio dele, se perpetuam e reproduzem práticas e representações nos cotidianos das instituições infantis, que mantêm as crianças negras, assim como a cultura afro-brasileira, em condição de subalternidade (Organização do encontro formativo, 2021).

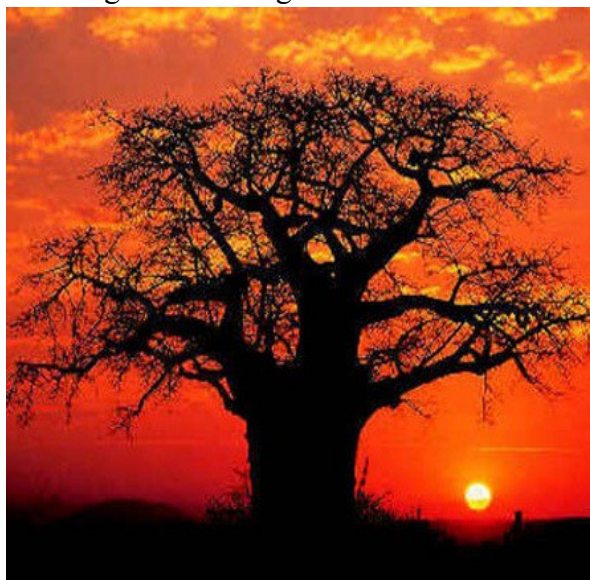
Fonte: A autora (2021)

Essa reflexão foi iniciada com a imagem do Baobá²², que é uma árvore símbolo do Continente Africano, e que remete a ancestralidade desse continente tão próximo da formação do povo brasileiro, mas, ao mesmo tempo distante do que temos como referência em aprendizado. A imagem do Baobá reflete nossas subjetividades e nos questiona sobre esse formato e estrutura atual, diretamente ligados ao nosso passado colonial. Nesse sentido,

²² Assim, Lima, Gneka e Lemas (2005) escreveram a obra "A semente que veio da África" com contos sobre esse símbolo do continente africano que recebe nomes variados, dependendo da região. Apesar de nomes diferentes, todos a reconhecem, pois ela vive até 6 mil anos. Também não é difícil se espantar com sua largura que pode chegar até 45 metros e até 30 metros de altura.

questionamos: o que pensamos quando visualizamos imagens de uma cultura que tem pouca visibilidade, mesmo com uma quantidade expressiva populacional e de grande importância na história de formação do povo brasileiro?

Imagem 18 - Imagem da Árvore Baobá



Fonte: Slide/Gustavo Forde (2021)

Na estrutura curricular brasileira, a Europa permanece no centro de referências e padrões culturais, étnicos, estéticos, cognitivos e tecnológicos. Conforme relatos, falta informação para muitos profissionais, que transparece na fala da cursista abaixo.

Percebo através da falta de informação de muitos profissionais, que assim como eu, tiveram uma educação eurocentrada, e que só através de formação e leitura comecei a reinventar e modificar minha prática. Ainda contam as mesmas histórias, envoltas no tema princesas e príncipes encantados iniciam os mesmos temas de projetos, e exaltam Monteiro Lobato em todo "Dia do livro infantil". Ainda falam lápis, cor da pele, ainda oferecem mais afeto e contato às crianças brancas, ainda tem olhares, perspectivas e julgamentos diferentes, para as crianças negras (C10).

Esse distanciamento de problematizar as questões raciais estão envolvidas em muitos ciclos de silêncio, conforme Hall (2015). A invisibilidade é um tipo de visibilidade segregada, visto que apresenta apenas uma parte da história, dos fatos e de um espaço e tempo determinado. Em uma das atividades propostas, identificamos o desconhecimento das Leis e das Diretrizes em relação à educação das relações étnico-raciais por uma das cursistas. Por conta disso, percebemos a necessidade de no decorrer do curso falar sobre a alteração da própria LDB, decorrente da inclusão das Leis 10.639/2003 e 10.645/2008, visto que essas alterações já estão contempladas na LDB (Lei 9394/96), além de mostrar a importância dos aspectos ligados à formação continuada.

Tais questões ainda não estão contidas dentro das diretrizes curriculares oficiais. Tornar-se necessário que no currículo oficial da LDB, entre os temas étnico-raciais, pois o que observamos hoje são as lutas e os estudos que levaram a abordagem dos temas para dentro das escolas e na sociedade como um todo (Cx²³).

Conforme Ibiapina (2008), o processo reflexivo exige aprofundamento tanto no aprendizado teórico quanto no mundo da experiência, para atentar a que interesses assistem às ações sociais, culturais e como elas produzem práticas ideológicas. Refletir oferece mais possibilidades das profissionais (re)construírem o contexto no qual estão inseridas/os. Para Ibiapina (2008) é fundamental que estas/es profissionais entendam que para mudar ou ampliar suas práticas, os contextos políticos e os contextos sociais, antes de tudo, se faz necessário alterar a própria forma de pensar e agir.

Nesse sentido, a reflexão do primeiro encontro envolveu os nossos conhecimentos e o que produzimos tem a ver com as nossas subjetividades e com o que acreditamos enquanto valores e crenças, que nos foram ensinados. Daí, suscitaram várias questões: E se desconhecemos as Leis e as diretrizes que implementam a discussão das relações étnico-raciais, como fazer a diferença em sala de aula? O que isso quer dizer no contexto curricular?

Durante um dos encontros se relatou a importância de problematizar o silêncio como um ritual pedagógico do racismo brasileiro, analisado pelo Prof. Luiz Alberto Gonçalves, que foi um dos primeiros a questionar esse ritual nos espaços educacionais, ainda nos anos 1980:

O silêncio é imposto pelas regras dos rituais pedagógicos. Educar a criança negra pressupõem, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, à medida que o silêncio se manifesta como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todas/os membras/os da escola, sem exceção. Embora o ato de silenciar a discriminação racial tenha, para cada um, razões diferentes. (GONÇALVES, 1985, p. 327).

Uma das cursistas, em uma atividade assíncrona realizada, demonstra preocupação com o silêncio proporcionado na sua vivência cotidiana,

Sim. Muitos profissionais não gostam de trabalhar com essa temática, pois pensam que se eles trabalharem estão afirmando as diferenças e acabam omitindo e negligenciando, e quando chega o dia 20 de novembro trabalham qualquer texto ou histórias por ser "obrigatório" para se trabalhar (Cx).

Quem são os diferentes dos espaços educacionais que a cursista retrata? Como ressaltar as diferenças impossibilitaria o trabalho das relações raciais na educação? No entendimento de Silva (2002), as diferenças culturais não podem ser idealizadas e/ou separadas das relações de poder.

²³ Nesta atividade não foi solicitado a identificação das participantes, portanto identificamos essas respostas como de cursista X.

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente) e o outro , negativamente (“o diferente”), é porque há poder (SILVA, 2002, p.87).

Para Moreira e Candau (2008) a escola sente dificuldade em lidar com a diferença, por isso, universaliza, homogeniza, silencia e neutraliza essas questões. Essa postura causa grandes prejuízos para a educação e a toda sociedade, principalmente, para as crianças negras. Conforme relatos a seguir,

Sim, está presente, mas já percebo avanços. Mudanças nos materiais didáticos, livros de histórias infantis, e materiais de estudo. Porém, a principal forma da omissão/negligência estarem presentes é justamente no silêncio. No que não é dito, desde um elogio à criança negra, um afeto, um olhar de valorização, à não solucionar conflitos, não discutir com o grupo, não proteger e levar adiante cada insulto, cada injúria, cada ato racista dentro da escola (Cx).

A omissão é cruel. O professor branco, muitas vezes, nunca passou por uma situação de racismo. E nem se interessa em ampliar o conhecimento sobre o continente africano ou sobre os povos vindos da África. Assim, vem a resistência de muitos em usar em sala de aula músicas, jogos, brincadeiras oriundos da cultura de países africanos. O professor negro cuja autoestima foi fragilizada pela negligência de suas raízes africanas não vê as omissões que comete em suas práticas de sala de aula (Cx).

Acredito que os fatos reais sobre a África estão sendo negados, através dos livros didáticos, jornais e as mídias. Desta forma o impacto é negativo ao desenvolver meu trabalho enquanto profissional da educação, se por um lado as informações sobre a África estão sendo deturpada gera então um sentimento de inferioridade em indivíduos afrodescendentes de todo mundo, dessa forma meu aluno será afetado diretamente (Cx).

A negligência no atendimento curricular e universalização do ensino nos espaços educacionais evidencia processos que reforçam o racismo. O silêncio constituído, na educação, acaba reproduzindo a relação de poder social, político, religioso, de gênero e racial. Para uma educação antirracista é preciso que nenhuma situação de conflito racial passe despercebida. Nós, educadoras e educadores, temos o dever de nos posicionar frente a qualquer tipo de violência, caso contrário, seremos omissos e estaremos reforçando um comportamento completamente inaceitável, que é o racismo. Seguindo o proposto por Eliane Cavalleiro (2001), nós da educação, como toda sociedade, precisamos ampliar nossas atitudes sobre a desigualdade racial. Para isso, necessitamos questionar o nosso dia a dia e, principalmente, nossa prática docente. A autora considera que,

[...] a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam

onde estiverem (meio de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos, um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Uma participante, em um dos nossos encontros e atividades, denuncia o racismo religioso provocado pelo silêncio e omissão que se percebe na realidade de muitos espaços educacionais:

De certa forma sim. Mesmo que cotidianamente, explicitamente ou não, aconteça em nossas escolas a busca por levar as nossas crianças a valorização da cultura e do povo, de uma identidade única, muitas são as dificuldades enfrentadas para que reconheçam a riqueza presente na cultura e no povo que faz parte do continente Africano. Ainda há muito preconceito, principalmente no que se refere às questões religiosas (Cx).

Os saberes, conhecimentos e religiões afro-brasileiras são demonizados em detrimento das "verdades" validadas nas culturas eurocentradas. O racismo religioso é o ponto nevrálgico na educação. Precisamos conversar e construir outros olhares. (Cx).

A denúncia do racismo religioso é uma presença constante nos relatos das cursistas. As próprias crianças revelam a falta de informação e a desinformação estereotipada da população negra nas escolas. Segundo Caputo (2012),

Lamentavelmente, a escola brasileira vem instaurando uma ação pedagógica deseducativa no que se refere ao trato da diversidade religiosa. Grupos religiosos hegemônicos de matriz cristã, tem implantado o proselitismo religioso, associado à discriminação racial e ao racismo. Isso contribui para a humilhação e negação do direito à educação e à liberdade de expressão para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, negros e brancos, praticantes do candomblé e de outras religiões cuja base não é a judaico-cristã (CAPUTO, 2012, p. 21).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (2020) afirmam que a escola tem papel fundamental na formulação de práticas pedagógicas capazes de gerar respeito entre todas/os. Importa dizer que o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos ou não fazem parte do currículo, vislumbrando a educação para comunicação e ligação entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.

Lidar com questões não lineares é fundamental na ação cotidiana. Uma leitura de mundo possível diferente da cultura que nos foi imposta pelo processo colonial é um desafio, pois precisamos de toda comunidade escolar, da família, de todas/os estudantes, entendendo a pluralidade das culturas. E, que os elementos da cultura africana e afro-brasileira não são os mesmos elementos da cultura eurocentrada, que nos constitui. Isso não é fácil, pois, se podemos pensar um corpo no balé clássico, que para cultura escolar não teria problema

nenhum, o corpo é rígido no sentido da movimentação, membros superiores como o centro, o tronco, por exemplo.

Quando se pensa em danças negras se apresentam um policentrismo total no corpo, ou seja, vários centros de movimentação possíveis de direção, como: ombros e quadris. Outra questão é como a religiosidade para a cultura afro-brasileira apresenta um valor que não é dissociado da vida. Já na cultura eurocentrada existe essa separação. Na cultura africana e afro-brasileira a religiosidade está imbricada na vida, na natureza, na forma de se alimentar e também na forma que as pessoas se relacionam entre si, sendo possibilidades de vida que se diferenciam do modelo colonizado que nos foi ensinado. Lógico que o espaço da escola não é espaço de crença, e nem é para fazer culto religioso, mas é preciso, sim, trazer a religiosidade enquanto temática.

A religiosidade é uma forma como o ser humano se relaciona com o mundo. Hoje a religiosidade tem um sentido na escola que limita ao entendimento do espaço como laico. A religião cristã é facilmente aceita nos espaços escolares, mas quando se evidenciam as religiões afro-brasileiras identificamos uma problemática de demonização dessas religiões.

Assim, expressões como “está amarrado” e “isso não é de Deus” são facilmente apresentadas quando as práticas apresentam a cultura africana e afro-brasileira como tema. Na escrita final do trabalho, três cursistas apresentam em seus relatos a dificuldade de interagir com a temática étnico-racial com algumas crianças, como segue, pelo menos na primeira citação que consta no e-book :

Após iniciar a história do negro, uma criança negra disse: *'eu hein, negro não é de Deus!'*. Inicialmente nos surpreendeu e nos levou a refletir quais relações que esta criança (vamos chamar de Criança A, já que ela aparece em outros momentos do nosso trabalho) tem, sendo negra e verbalizando um preconceito religioso e racial. Enquanto outras crianças diziam com orgulho que em sua família havia negros, a Criança A claramente ficava desconfortável com o assunto, repetindo frases como *"tá amarrado"* e *"Deus é mais"*. (FÁVERO; GOMES, 2022, p.62).

O perigo é agir sozinha. São necessários vários caminhos. Você precisa fazer um caminho coletivo, às vezes você mete o pé na porta, mas você está sozinha e o que vier de explosão de uma bomba é só pra você. Eu tenho a sensação de todo dia reinventar a roda. E quando se fala de uma perspectiva eurocentrada, as atualizações que a gente recebe disso, elas são permanentes. A gente vê a força, por exemplo, de religiões pentecostais como elas estão presentes nas comunidades periféricas, o que elas produzem de discurso, que atualiza, de certo modo, essa opressão. Estou falando de um lugar que é meu. Trabalho em uma comunidade periférica que a maioria da população é negra, ela odeia, não se reconhece nessas manifestações. De modo algum. Muitas vezes nós vemos os oprimidos odiando aquilo que é seu. Sua história é um exercício que precisa ser feito com muitas mãos juntas. Um discurso atual é o da liberdade de expressão. A partir dessa liberdade eu posso matar o outro. Eu posso fazer com que o outro não exista. Posso ser racista. Existe o movimento de luta, mas existe muita tensão. Um curso como esse seleciona pessoas que querem

comprar uma briga, mas mesmo assim aqueles que querem uma briga se sentem fragilizados. Não dá para brigar sozinha/o (C27).

Uma amiga queria muito trabalhar com as danças populares, mas a diretora disse que esse negócio de negro você nem entra que os pais não deixam e nem a escola (Professora Renata Marques, 2021).

As crianças reproduzem falas dos adultos e entendem que seu corpo, seu cabelo, suas características físicas as coloca em lugar de desvantagem nos ambientes que elas frequentam. Os profissionais da educação não conseguem entender o porquê das crianças negarem seu pertencimento e suas características, sendo assim: estariam as crianças sendo racistas com elas mesmas?

Para Psicanalista Neusa Santos Souza, autora da obra *Torna-se negro* (1983), o ideal do ego é um artigo do enaltecimento das experiências vividas, e o artigo criado, a partir de imagens e palavras, representações e afetos circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura. Sua função, no caso do ideal, é a de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, adaptável com o investimento dissoluto do seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo. Fica evidente que as professoras não conseguem entender o posicionamento da criança, mesmo querendo ajudar na autoestima dela. A criança fala do seu sentimento, a partir do que percebe e vivência todos os dias e em todos os espaços,

Quando solicitada para soltar os cabelos, a criança se recusou reproduzindo falas como: "*meu cabelo já está seco*", "*meu cabelo é ruim*", "*não dá para ficar com meu cabelo solto nunca*", o que nos causou surpresa (C25).

Ainda conforme Souza (1983), se imputa as condições psíquicas aos indivíduos negros em relação ao seu ego construído, ligado a um conjunto de fatores invisíveis na estrutura racial, conforme a autora,

Ao sujeito negro, esta possibilidade é, em grande parte, sonhada. O modelo de ideal de Ego que lhe é, em grande parte, sonhada. O modelo de Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, consequentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura. Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição impar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstrata, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente racial (SOUZA, 1983, p. 4).

Dentro deste processo de pesquisa-ação colaborativa, se iniciou uma discussão acerca da importância de um currículo decolonial, por parte das cursistas. Santos (2018), denuncia o colonialismo como violenta relação de controle político, da estrutura produtiva e do trabalho, e da forma de ser e conhecer de um determinado grupo sobre o outro ou outros. As reflexões em torno da linguagem decolonial são uma evidência a ser construída, conforme o excerto da cursista abaixo:

Penso que ao longo de nossa história, palavras carregadas de racismo, que **denigrem**, desqualificam e desvalorizam o povo africano, se naturalizaram e foram incorporadas a nossa linguagem, sendo consideradas como normais e sem intenção negativa, reforçando cada vez mais o preconceito racial (Cx; grifo nosso).

A palavra denegrir nos foi ensinada como algo ruim e pejorativo. Na etimologia da palavra denegrir, segundo o dicionário Aurélio (2014) significa: tornar negro, escuro. Esse termo ressignificado é uma forma de valorizar a população negra. Portanto, é um contexto positivo denegrir a educação, tornando-a enegrecida e valorizando a história dos povos africanos e afro-brasileiros. A cursista, assim como muitas/os de nós, reforçam palavras de cunho racista por desconhecer a origem de alguns termos.²⁴

O processo formativo em questão procurou debater e dialogar com as práticas de profissionais dos Cmeis de Vitória, com vistas a entender o que temos de reprodução do padrão imposto na sociedade, que permite situações conflituosas nas relações étnico-raciais e o que fazemos para implementar a cultura africana e afro-brasileira nestes espaços. De acordo com Ibiapina (2008), a pesquisa-ação colaborativa se distingue pelo apreço dos procedimentos de sinergia, reflexão crítica e por proteger a possibilidade de se construir conhecimentos, desnudando as relações de poder, indicando o autoritarismo e a ideologia dominante.

Dessa forma, criticar as situações ideológicas de opressão é apenas um dos deveres das/os pesquisadoras/es, já que suas atitudes vão além da crítica pela crítica, pois, o mais importante é oferecer condições para transformar tal situação. A formação continuada é uma forte aliada para reflexão e ação de práticas transformadoras e necessárias nos cotidianos. Essa intervenção provoca a emergência em potencializar o conhecimento contra-hegemônico e valorizar culturas que ficam à margem do ensino oficial. Conforme opinião das cursistas:

24_O site Gelédes traz importantes reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e para uma mudança na estrutura da sociedade em relação ao racismo. Para saber mais sobre expressões racistas consulte o site: <https://www.geledes.org.br/em-boca-fechada-nao-entra-racismo-13-expressoes-racistas-que-devem-sair-seu-vocabulario/?gclid=Cj0KCQjw0JiXBhCFARIsAOSAKqARfA0HZoEs9OL6tgIHfAXFFAX6ezOSbw971UAYIY3XgZvSzF2iLHkaArfUEALw_wcB>

Por isso as formações são tão potentes, pois trazem as práticas para além das teorias (Cx).

A escola deve ter em seu projeto institucional formação para professores e a partir das reflexões surgem mudanças. Penso ser impossível a gente estudar sobre o tema e continuar com a mesma postura. Outro ponto fundamental é ter o tema que é transversal inserido de forma nítida nas ações diárias, pois assim não importa se o professor é efetivo ou contratado o trabalho vai acontecer (Cx).

Por incrível que pareça, até hoje o maior racismo está no comportamento e omissão dos profissionais das escolas. Cansa, cansa ser paciente, mas, quando vejo um professor mudar sua prática por se sentir curioso, estimulado, provocado pelas práticas que exerço, renovo as energias para continuar persistindo e resistindo. E a rede de profissionais que atuam na educação para as relações étnico-raciais é ampliada (Cx).

Na palestra do Prof. Gustavo Forde se questionou o currículo com uma forte hegemonia eurocêntrica e durante o processo formativo, na palestra do Prof. Marcos Neira, uma nova proposta de ação curricular foi apresentada, a partir dos trabalhos apresentados pelo seu grupo de pesquisa. As/os cursistas puderam refletir sobre a construção de práticas naturalizadas na educação infantil e na educação como um todo.

Ademais, Neira (2021) cita as autoras Lopes e Macedo, devido à obra *Teorias de Currículo* (2011), como importante na construção e entendimento das suas aulas e pesquisas com seu grupo de estudo. As autoras citam os estudos curriculares e definem de forma diferentes os significados. Por exemplo, grades curriculares com atividades e disciplinas, como um conjunto de ementas, planos de ensinos de professoras/es e experiências das/os estudantes (LOPES; MACEDO, 2011).

Sacristán (2013) entende o currículo como processo e o currículo como texto, uma vez que, após ser debatido na Secretaria de Educação ou na escola, vai ditar o percurso que as pessoas devem traçar nos temas, disciplinas, etc. As/os professoras/es são quem produzem o material didático e fazem interpretações da sala de aula, conforme relata a cursista 31.

[...] o próprio sistema agride o tempo todo, quando, por exemplo, temos o PSE nas nossas escolas, como, por exemplo, combate ao piolho e a própria secretaria não envia o pente apropriado para todos os tipos de cabelo, só envia o pente fino. E quando pontuamos que é preciso enviar o outro para o cabelo crespo, é desconhecido (Cursista 31).

O currículo, conforme Neira (2021), apresenta uma visão bastante ampla e não como apenas um documento curricular. As concepções de currículos têm como objetivos a seleção e organização de conhecimento como forma de controle, utilizando o texto dentro de um processo. Para Neira (2021), ao longo dos anos 1960 e 1980 as crianças não conseguiam se identificar com os conteúdos e ficavam fora do processo. Esse diagnóstico de exclusão ficou

conhecido como fracasso escolar. Durante os anos 1990 para cá o currículo é visto como um texto, uma produção discursiva, produção da linguagem, como prática social e subjetiva as pessoas, moldando e produzindo identidades.

De acordo com Hall (2015), a partir de autores da sociologia conhecidos como interacionistas simbólicos se elaboraram uma concepção de identidade formada na “interação”, entre o eu e a sociedade. O sujeito teria um “eu” real, seu núcleo, e a essência formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as outras identidades que essas realidades externas ao “eu” real oferecem.

Já a BNCC (2017) estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, a saber: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos quantidades, relações e transformações. Esses campos são definidos como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (0-1a6m), Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e Crianças pequenas (4a-5a11m).

Para Barbosa, Martins e Mello (2019) o foco principal da BNCC está voltado para o que as crianças aprendem. Os autores destacam a importância de compreender, por meio de suas experiências, o que as crianças aprendem após interação e oferta das aprendizagens que lhes são oferecidas. Teodoro (2020) estabelece, no que tange a questão das relações étnico-raciais na BNCC homologada em 2018, que:

A explicitação dos objetivos de aprendizagem, como um direito das crianças e, os campos de experiências, que compreende que uma criança se desenvolve e produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas, aquele definido como o eu, outro e o nós, merece atenção particular, já que, se refere diretamente a constituição da identidade. As pesquisas realizadas desde a sua tenra idade. Assim, é importante compreender como e quais são os objetivos apresentados para o campo de experiência em questão e, argumentar a importância, para o pleno desenvolvimento do mesmo, que criança negra seja vista como participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa, também, em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnicos-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos (TEODORO, 2020, p.01).

Atualmente, precisamos nos questionar sobre a importância das teorias curriculares, o currículo vivido, praticado e teorizado nos espaços de educação infantil. Nesse sentido, nos questionamos: O que entendemos por currículo na Educação Infantil? Como evidenciamos o território, as crianças, as famílias, conteúdos e entendimento deste mesmo currículo? Assim, a cursista C30, por meio do chat, reflete que:

Estava refletindo outro dia: geralmente os servidores da escola não moram na comunidade, passam pelo bairro para chegar até a escola. Não vivem e não sabem do contexto e história daquele lugar (C30).

Conforme Sacristán (2013), o texto curricular nem sempre combina com as vivências e cotidianos, neste sentido:

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado (SACRISTÁN, 2013, p.34).

Neira (2021) afirma que a interpretação e a prática pedagógica são efeitos reais educacionais. O que realmente acontece, referenciando Sacristán (2013):

Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes (SACRISTÁN, 2013, p.34).

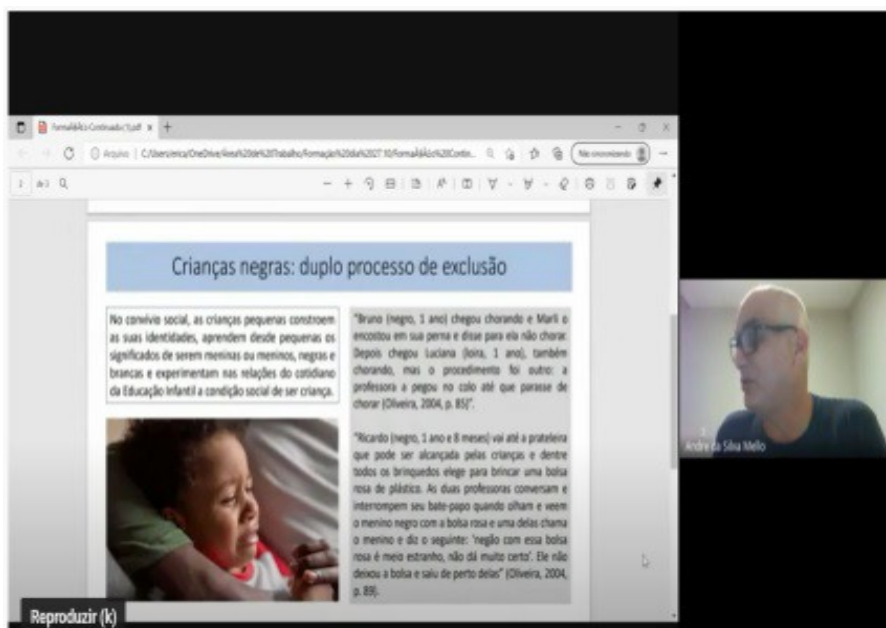
As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação, dialogando com Sacristán, (2013). Para as cursistas:

É desafiador quando os professores não tem esse agenciamento ético político dentro das unidades. E torcem o nariz quando vamos discutir questões raciais. A fala é: "isso de novo, falar sempre disso não afirma racismo?" (C30).

[...] e olha que não estamos falando de nada mais, nada menos que direitos das crianças, e nosso papel social de fazer uma educação de qualidade com equidade racial. O tema não é opcional... é direito da criança. Continuaremos a sensibilizar para essa tomada de consciência, do nosso papel na Educação. A educação antirracista é promoção de justiça cognitiva (C26).

De tal modo, Mello (2021), afirma que as crianças negras sofrem um duplo processo de exclusão.

Imagem 19 - Encontro com o Professor Dr. André da Silva Mello



Fonte: Arquivo NAIF (2021)

De acordo com Mello (2021) não podemos tratar a infância no singular. O termo correto seria “as infâncias”, pois, não existe só uma infância e sim várias. Neste caso, as crianças negras majoritariamente e historicamente sofrem um duplo processo de exclusão. Importante ressaltar que as relações das crianças com os/as adultos/as são marcadas também pelo recorte de raça e gênero. Muitas vezes, as relações das crianças negras com os adultos ou outras crianças são marcadas por diferenças de tratamento, de carinho, de acolhimento. Desde a EI já se tornou uma construção social que impacta na identidade, na autoestima e na forma como essa criança se relaciona com o mundo.

Não podemos negar a história de cada criança e nem todos os tipos de violências, mas é importante entender como o recorte racial perpassa não apenas uma história individualizada e, sim, em todos os contextos como opressão para todas as crianças negras, provocando uma desigualdade explícita, naturalizada e amenizadas em muitos discursos. A própria mídia e toda estrutura da sociedade, reproduzida nos espaços escolares, fortalecem discursos dos padrões pré-estabelecidos. Segundo Gomes, (2017),

[...] basta ligar a televisão, abrir as revistas de moda, observar o perfil dos artistas, as academias de ginásticas e a ânsia pelo emagrecimento que invade tanto as classes médias quanto os setores populares para ver que ainda impera a crença de que a beleza é branca, o corpo bonito é o magro e o cabelo liso é o “bom” (GOMES, 2017, p.110).

Pensando no direito de todas as crianças, seu protagonismo e na suas agências infantis, o documento municipal de Vitória evidencia que muitas das metodologias usadas, como, por

exemplo [...] “a construção do PPP, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços, a escolha de determinados materiais, etc., não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança” (VITÓRIA, 2006, p.33).

As práticas, os relatos das cursistas e a participação das/os palestrantes demonstram a importância da educação das relações étnico-raciais e a denúncia do currículo, voltado para uma construção que não dialoga com todas e todos que compõe o universo educacional. Mas também percebemos a importância da formação continuada e das práticas estabelecidas que aproximam a discussão em uma proposta de um currículo com uma vertente mais ampla.

Segundo as pesquisadoras Gomes e Silva (2006), a relação entre profissionais da educação, os saberes, a cultura e as histórias de vida são um processo complicado que ultrapassa as questões do currículo. As autoras assentam na importância das identidades profissionais da educação e no campo da complexidade, entre formação e a diversidade étnico-cultural. Durante o processo formativo, muitas falas e relatos das cursistas coadunam com as afirmações das pesquisadoras, conforme relatos abaixo, sendo que o primeiro consta no produto final desta dissertação:

Não é um processo fácil, porque ainda estamos em formação contínua buscando respostas, para termos mais propriedade e segurança para tratar de tais temas tão significativos e importantes nas relações que são construídas cotidianamente. Mas reconhecemos que este é um caminho para a consolidação da escuta infantil, e muito mais importante, a consolidação da identidade infantil nas relações étnico-raciais (GOMES;GOMES, 2022, p. 82).

O currículo de Educação Infantil tem fomentado muitas discussões e debates envolvendo educadores e especialistas da área, parte dessa relevância se dá na formatação e estruturação desse currículo, incluindo a educação antirracista. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade prevista na LDB, Lei 9394/1996, que inclui a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo das escolas de Educação Básica e Ensino Superior de escolas públicas e privadas. O fato é que, apesar da obrigatoriedade, o seu cumprimento não é devidamente efetivado, em parte pelo fato de os professores desconhecerem uma metodologia de aplicação (Cx).

A proposta formativa dialoga com possibilidades reais e efetivas. A metodologia utilizada propõe não somente uma interação entre pesquisa e prática docente, mas, a proposição articula uma possibilidade de desmontar conceitos estruturalmente naturalizados, como, por exemplo: o mito da democracia racial, que não concede espaço para discussão do racismo e ameniza as relações hierarquizadas nas estruturas da sociedade.

O trabalho com o tema das relações étnico-raciais provoca uma intensa e desconfortável leitura da sociedade, ao mesmo tempo que o currículo e as propostas

educacionais predizem a formação de crianças e estudantes críticos e conscientes. Conforme a escrita das cursistas:

Para além das questões da legalidade e da obrigatoriedade imposta pela lei, quando a Educação, a escola, negam à criança, a sua origem, a história de sua ancestralidade, e eleva uma cultura em detrimento de outra, gera danos à autoestima, a imagem positiva de si e de sua cultura (Cx).

Entender as crianças, enquanto sujeitos de direitos, dentro desse olhar e perceber as fragilidades na nossa prática reflete toda insegurança das/os profissionais da educação em relação às questões étnico-raciais. Ademais, procuramos dialogar nesse processo formativo o quanto não existem culpados nessa estrutura social e sim pessoas comprometidas que podem aprender sobre o que é importante para os conteúdos escolares, evidenciando políticas públicas, voltadas para as relações étnica-raciais. O relato a seguir, que consta no e-book/produto final, ressalta a importância da escola repensar suas práticas, desta forma:

A escola necessita reformular suas práticas, que sem intencionalidade, fomentam a distinção racial, perpassada nas falas, comportamentos, livros didáticos e festividades. Contar com a formação continuada e por meio dela inspirar os profissionais de educação a mudar a realidade do racismo já instaurada, é parte concludente para a mudança desse triste contexto (LIMA; OLIVEIRA, 2022, p. 46).

Atenta-se para a busca por aprendizagem, mesmo após o término de um processo formativo, dentro de uma lógica intensa de aprendizagem e de reflexão da sua própria construção étnico-racial, da sua identidade e da valorização das/os estudantes. Conforme cita Silva (2014), as/os atrizes/atores sociais que atuam na sociedade colhem estratégias de remoção de todos os preconceitos e do racismo quando tomam consciência da função social do seu próprio trabalho. Conforme anuncia Abdias do Nascimento, na sua obra: *O genocídio do negro brasileiro* (2016), o sistema de educação no Brasil opera como aparelhamento de controle desta estrutura em todas as etapas e modalidades da educação. Para o autor, ocorre a continuidade de uma educação baseada na Europa e Estados Unidos.

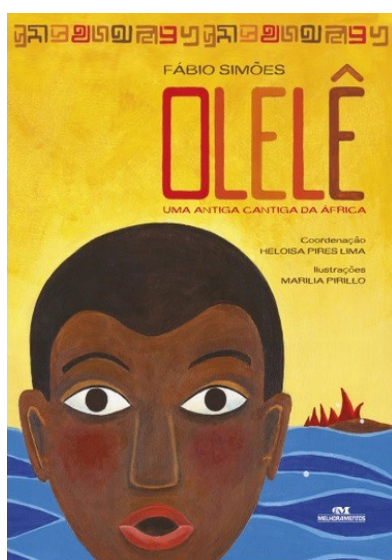
Desse modo, Nascimento (2016) questiona: se precisamos da memória para construir uma sociedade, o que aconteceu com a memória de toda história africana, intransferível da nossa sapiência brasileira, nos currículos escolares? Este questionamento evidencia uma parcela excluída dos currículos oficiais, que necessitou se organizar para projetar uma mudança nas políticas públicas adotadas pelo estado brasileiro.

O currículo como aparece no processo formativo, nos depoimentos e apresentação das/os palestrantes, se apresenta, conforme Arroyo (2018), um território de disputa. O autor,

na sua obra *Currículo, território em disputa* (2018), coloca o currículo como foco principal e salienta o número de diretrizes para Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino médio, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores/as, etc. Conforme o autor, ao imaginar toda essa variedade e diversidade de currículo é necessário se organizar diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária e uma imagem política do poder.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA PROPOSTA ANTIRRACISTA

Imagem 20 - Livro Olelé



Fonte: SIMÕES (2015)

Olélé ! Olélé ! Moliba makasi
Olélé ! Olélé ! Moliba makasi

Mboka na yé
Mboka na yé
Mboka mboka Kasai

Mboka na yé
Mboka na yé
Mboka mboka Kasai

Olélé ! Olélé ! Moliba makasi
Olélé ! Olélé ! Moliba makasi

Eeo ee eeo Benguéla aya
Eeo ee eeo Benguéla aya

Benguéla a Oya oya
Yakara a Oya oya
Konguidja a Oya oya

Benguéla a Oya oya
Yakara a Oya oya
Konguidja a Oya oya

Olélé ! Olélé ! Moliba makasi
Olélé ! Olélé ! Moliba makasi

Fonte²⁵: Youtube (2017)

Essa música foi apresentada pelo professor Maicom Souza, na sua aula ministrada, no dia 6 de novembro de 2021. O Professor é coreógrafo, bailarino, filósofo, escritor, enfim um multimídia completo. A partir daí, vivenciamos com ele a dança, por meio dessa canção,

²⁵ Essa música de origem do Congo pode ser acessada em: Découvrez le livre-disque : [http://www.didier-jeunesse.com/livre/..](http://www.didier-jeunesse.com/livre/)

realizando movimentos corporais, concentrando e cantando essa música de origem congoleza. O objetivo foi tocar o próprio corpo, brincar com a música e pensar nessa representação junto a música, a literatura e os conhecimentos africanos. Para a EI, é importante o contexto que se passa a história, as brincadeiras que podem ser ressignificadas, as danças e as vivências corporais.

A cantiga “Olelê, Moliba Makasi”, que neste livro as crianças aprendem a cantar com o Kala, representa a maneira de os congolezes, a partir da palavra, transmitirem a necessidade de uma relação de respeito entre as pessoas junto à natureza e a importância de se crescer e viver em harmonia com o meio ambiente. É um aprendizado sobre a vida e para a vida. Na cultura africana, as palavras são uma força sagrada, e as histórias contadas por elas têm peso de gerações. Os conhecimentos são eternizados nos povoados e nas grandes regiões por meio das histórias tradicionais e das batidas e melodias das músicas e danças. A África transborda sabedoria, e a música tem grande participação na propagação do saber. Com ritmo e melodia, a música resgata histórias que vêm sendo contadas, cantadas e dançadas há centenas de anos (SIMÕES, 2015, p.25).

Logo que percebi a importância de se trabalhar com a Literatura infantil e juvenil, evidenciando as relações étnico-raciais, pude perceber o quanto essa “Arte” era importante para as crianças. Nos Cmeis que atuei percebia uma preferência por algumas obras trabalhadas e apresentadas nas cirandas de livro, nas rotinas das salas e nos projetos ligados ao projeto institucional de cada Cmei. Senti necessidade nas aulas de Educação Física de, também, apresentar a literatura infantil, como proposta investigativa, de acordo com a temática a ser desenvolvida e os conteúdos trabalhados. Por isso, comecei a perceber que as crianças atendiam a fruição literária e na sua linguagem corporal sentiam necessidade de adentrar aquelas histórias e vivências.

Assim como as crianças, comecei a me encantar pelas histórias e contos africanos, pelas princesas negras e pequenos príncipes negros. A minha busca por conhecer mais obras e autoras/es que referenciam a cultura africana e afro-brasileira ocorreu assim que conheci o grupo de estudo LitERÊtura²⁶. No processo formativo, ora apresentado, a Professora Débora Araújo, de ERER, da UFES e coordenadora do grupo de estudo, apresentou a temática da literatura infantil e juvenil como convidada em um dos encontros.

A Professora Débora Araújo (2021) com o intuito de discutir, dialogar e refletir sobre a literatura infantil e juvenil apresenta o grupo de estudo LitERÊtura - Grupo de pesquisa em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais. As letras ERÊ,

26 Criado em 2017, o LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Para conhecer mais sobre o grupo acesse: @literetura na rede social Instagram e literetura.wordpress.com

evidenciadas na palavra Literatura, têm o sentido de resgatar e representar a criança que nos habita e nos proporciona o sentimento do “ser” criança, mesmo enquanto adultas/os. A concepção de vida e entendimento de muitas sociedades africanas, a respeito da palavra “erê” se contextualiza a energia de toda pessoa, independente da idade, que rememora nossa infância. Assim, a alegria é erê. A criança é erê.

Segundo Araújo (2021), a literatura é uma obra de arte. Como arte, em princípio, ela não necessitaria falar sobre qualquer assunto. Para Heloisa Pires Lima (2008), a literatura infantil e juvenil, como tradição ocidental, apresenta-se primeiramente como um auxílio para educadoras e educadores. Após esse pensamento, podemos constatar o quanto a tríade - livros pequenos/leitoras/es crianças/personagens - se adaptam entre a infância, as ideias, os conceitos e as emoções que se encarregam de oferecer, no campo literário, passagens entre o mundo literário e o mundo real.

Dessa forma, podemos considerar a literatura infantil como potencial na desconstrução do racismo como algo a mais. Durante a busca por entendimento de uma prática na escola que se aproximasse das crianças e informasse a importância da equidade racial, nos espaços de EI, foi necessário aprender um pouco mais sobre a literatura infantil e juvenil. Araújo (2021), evidencia a falta de proporcionalidade e representatividade nas obras literárias que se remete à população negra. Segundo relato abaixo, coadunando com Araújo (2021), a literatura tem forte influência na construção da identidade das crianças, vivenciada no cotidiano da cursista,

A questão da literatura infantil, que, infelizmente, ainda é bastante eurocêntrica, não traz os negros como protagonistas e pessoas que se destacam. Muitas de nossas crianças ainda possuem certo bloqueio de se verem como negras devido ao preconceito que está na sociedade e reverbera dentro das instituições escolares. As bonecas, por exemplo, que estão nos CMEI's são, em sua maioria, bonecas brancas. Os livros trazem personagens e princesas brancas. Isso interfere diretamente na identidade e autoestima dessas crianças que não se sentem representadas no cotidiano escolar. Os desenhos também sempre valorizam a presença do branco como protagonista. São várias situações utilizadas pelo professor na sala de aula, como histórias, desenhos, brinquedos, que não valorizam a criança negra. Então ela não consegue se sentir contemplada (Cursista X).

Oficialmente, fora do Continente Africano, o Brasil é o país com a maior população negra no mundo. Se a maioria da população é preta/parda, conforme os dados do IBGE (2010), por que essa referência não é proporcional? Se utilizarmos a busca do Google imagens para localizar referências de obras da literatura infantil, por exemplo, essa proporção não é equiparada, de acordo com Araújo (2021).

Imagem 21 - Ilustração interna do livro “As aventuras do avião” de Érico Veríssimo



Figura 2: Ilustração interna do livro *As aventuras do avião vermelho*, de Érico Veríssimo (1986, p. 19).

Fonte: Slides Professora Débora Araújo (2021)

Nesse sentido, Araújo (2018) ao trazer a Imagem 21 faz o seguinte questionamento: imaginem o que essa imagem grotesca pode acionar nas crianças? Segundo Lima (2008), toda obra literária anuncia mensagens não somente por meio dos textos escritos, mas também nas imagens ilustradas que constroem enredos e estratificam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se averiguadas, desvelam expressões culturais de uma sociedade.

Na procura por obras que evidenciassem de forma positiva as crianças negras me encantei com as crianças, da obra: *Luana a menina que viu o Brasil neném* (2000), de autoria de Oswaldo Faustino e Aroldo Macedo, ilustração de Arthur Garcia. Uma menina que contava sua história e que tinha nome, cheia de entusiasmo e atitude. Na história, Luana contava a história com olhar de criança, cheia de energia e entusiasmo (apesar da romantização dos quilombos) e sendo a protagonista. Além de valorizar a história, mostrar o pertencimento, trazer o berimbau e o amor pela capoeira que foram ressignificados para as aulas, as imagens mostravam personagens negras/os com diferentes penteados, estética, altivez e alegria no olhar e, ainda, personagens diferentes, de muitos que marcam a corporeidade da população negra nas literaturas infantil e juvenil, como a imagem do boneco Chocolate, por exemplo.

Na proposta de Tavares (2012), assim como representa a história e a personagem Luana, a Capoeira apresenta uma formação discursiva não verbalmente constituída. A prática da capoeira presume a ordem do discurso em subestruturas. Logo, seria uma macroestrutura

que configura quatro unidades, definindo, assim, seu paradigma, sendo: a roda, o jogo, o corpo e o berimbau.

Para Araújo (2021), conforme a obra supracitada, a segunda (2^a) fase da literatura (1920), conhecida como fase lobatiana, apresentava a riqueza e protagonismo infantil na obra de Monteiro Lobato. As crianças do Sítio do pica-pau-amarelo eram criativas, imaginativas e tinham liberdade. Monteiro Lobato revolucionou as histórias infantis dando “voz” e vida às crianças, rompendo com posicionamentos literários anteriores e possibilitando a projeção de sonhos das/os pequenas/os.

Esta fase é um divisor de águas, visto que Monteiro foi fundador de uma das maiores editoras do Brasil, mas não dá para negar o viés racista e eugenista²⁷ do autor, já que sua obra apresenta imagens mestiças tidas como degeneradas²⁸ por estes. No enredo do autor, a personagem Dona Benta representa a sabedoria eurocêntrica, enquanto tia Anastácia, se fosse representada positivamente, seria uma perfeita Griô, com sua rica sabedoria de vida transmitida pela oralidade e na contação de histórias. Mesmo assim, a tia Anastácia é uma personagem que não tem família, trabalha dia e noite, relembrando um passado similar ao vivenciado no sistema escravocrata brasileiro. Diferente dessa fase e de outras que evidenciam ainda mais o racismo, por meio da literatura, surge Luana, que apresenta uma imagem positiva do povo negro, conforme Imagem 22.

²⁷ A eugenia no Brasil acabou ligada aos problemas de criminalidade, delinquência juvenil e prostituição, “patologias” dos pobres e, no caso do Brasil, ficou relacionada a população mestiça e negra. Monteiro Lobato, escreveu a obra “O problema vital”, em 1918, junto a outros eugenistas, Belisário Penna, com a obra “O exército e o saneamento”. Obras que expressavam nostalgia pela higiene (dos corpos, política de embranquecimento) e a purificação das raças (extermínio da população negra e indígena), (STEPAN, 2004, p.59).

²⁸ O médico legista Nina Rodrigues, considerava os mestiços raças degeneradas por conta da ascendência africana tida como inferior a raça branca, de acordo com pseudociência do século XVII, XVIII.

Imagem 22 - Literatura Infantil: Luana, a menina que viu o Brasil Neném



Fonte: Macedo;Faustino (2000)

De acordo com Adichie (2019) a história única cria estereótipos, mas, o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, e sim que sejam incompletos. A autora reforça que eles fazem uma história tornar-se a única história. Esses exemplos têm referência direta com o que é dito, por meio das histórias e das imagens, fortalecendo o que é belo, forte, importante e o que deve ser valorizado.

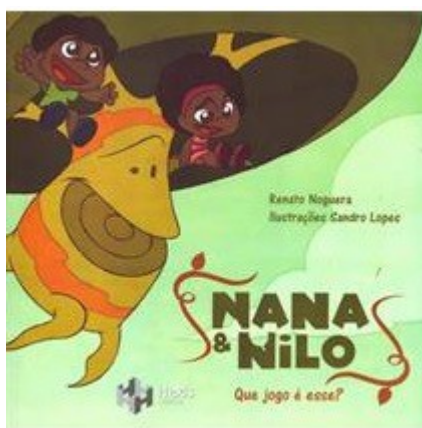
Avançando no meu processo de ensino/docência, utilizava nas aulas de Educação Física algumas obras da coleção intitulada *Nana e Nilo: Que jogo é esse?*, de autoria de Renato Nogueira (2012) e ilustrações de Sandro Lopes. Nessa obra, o personagem Nilo se questiona com sua irmã gêmea, Nana, e a árvore *Mulemba*: por que sempre um vence e outros perdem? Essa indagação merece ser problematizada no contexto das brincadeiras vivenciadas, a partir de uma matriz curricular eurocentrada, já que a sociedade ocidental denota a polaridade em muitos aspectos. O estímulo de vencer a qualquer preço, em detrimento do outro, é tendência no contexto de disputa e poder, vivenciado desde muito cedo pelas crianças.

Na obra de Nogueira, as crianças saem do Brasil com sua árvore em direção à região de Ruanda, Uganda e Burundi para conhecer várias brincadeiras que não precisam ter um único vencedor. E, nessa viagem, elas são apresentadas ao povo *Batwa*, que vive em vários países do Continente Africano. Assim, quando contava essa história para as crianças, elas amavam.

Logo, após a contação elas queriam repetir as brincadeiras cooperativas que a obra apresentava. Era ler, escutar e brincar.

Mais uma vez podemos perceber a valorização de forma positiva da cultura africana, destacada pelas brincadeiras e pela literatura infantil. No final da história e depois do aprendizado das brincadeiras, Nilo, Nana e *Mulemba* retornam para o Brasil propondo novas atividades para as/os amigas/os. Conforme o texto, os jogos e brincadeiras tinham uma coisa em comum: ninguém estava contra ninguém e sim ganhando juntos/as. A alegria de brincar era ainda maior.

Imagem 23 - Livro: Que Jogo é esse?



Fonte: Nogueira (2012)

Conforme salienta a escritora e pesquisadora Eliane Debus (2017), a palavra ficcional prende o leitor por um tempo e espaço que não são seus, e em uma experiência e viver distante que mesmo diferente da sua realidade, do seu viver. Já Zilberman (2003), destaca ideologias e reprodução do mundo adulto na literatura infantil e juvenil,

[...] seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem - podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (ZILBERMAN, 2003, p.23).

Desse modo, falamos de uma educação eurocêntrica, voltada para as nossas práticas pedagógicas, em que as consequências dessa “normatização” podem ser observadas no cotidiano de reprodução do racismo da sociedade brasileira. De acordo com Nogueira (2006):

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca (NOGUEIRA, 2006, p.292).

Oracy Nogueira, desde os anos 1950, assim como outras/os autoras/es, estuda sobre as relações raciais no Brasil e afirma a existência do preconceito de marca na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na estrutura educacional, social e cultural, permanecendo em constante mudanças. O mesmo preconceito de marca ainda é presente nas estruturas sociais brasileiras, em pleno século XXI, na Educação Infantil.

As crianças acabam construindo suas subjetividades no que é dito e ensinado sobre a Europa, suas histórias de príncipes e princesas e sobre a existência do poder da brancura europeizada. Dessa forma, aprendem ou não sobre o que não é dito ou dito, ou seja, não aprendem sobre a história, cultura e estética africana e afro-brasileira, seus valores e significados, mas aprendem massivamente sobre o contexto europeu.

Segundo Gomes (2020), para as pessoas negras a forma como o corpo e cabelo são percebidos por ele/ela mesmo/a e pelo outro afigura-se um conhecimento permanente sobre as relações étnico-raciais. Consoante o lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser alteradas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou inutilizados, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou quebradas e relações sociais podem se estabelecer de maneira igual ou democrática.

Esta constatação é ainda mais complicada quando a relação com o Continente Africano não é positiva. Na Educação Infantil é muito comum se transmitir, por meio das músicas, as histórias e desenhos, os sentimentos ruins, ligados a dicotomia ocidental europeia, e a relação entre o bem e o mal, de brancos e negros. Assim como a religiosidade, as artes e até as músicas muito conhecidas, como, por exemplo: boi da cara preta; que acabam fortalecendo o medo e a presença do mal ao se referir a cor do boi.

Durante o processo de formação, as cursistas expressaram seu sentimento de angústia na atividade sobre o documentário: “África no currículo escolar”. O material audiovisual reflete sobre questões em relação ao Continente Africano, que demonstra como a falta de conhecimento e a intensa negação desse território influencia e reforça a reprodução do sentimento de negatividade, em relação à África, e, conseqüentemente, a toda população negra, segundo as mesmas:

Infelizmente, o que foi mostrado no documentário "África no currículo escolar" ocorre com mais frequência do que podemos imaginar. Não é de hoje que "coisas ruins" são relacionadas aos negros e ao Continente Africano, até mesmo, em alguns momentos, na forma como alguns se expressam, mesmo que não seja de forma intencional, mas por um hábito socialmente construído, a desvalorização desse continente e do povo que faz parte dele apresenta-se desde a forma como alguns se expressam verbalmente, até a forma como não é reconhecida/menosprezada a cultura local(Cx).

As experiências que tive, seja como aluna ou como professora, tentando encontrar materiais que representassem o continente africano de modo positivo não foram boas. Há uma super valorização da Europa e uma grande inferiorização de África. Os currículos escolares brasileiros são eurocêntricos, além disso, nas Universidades, de modo geral, os futuros professores são preparados para continuar introjetando na sociedade o currículo eurocêntrico. O resultado disso, são profissionais despreparados para trabalhar a educação étnico-racial, de modo que muitos não reconhecem a importância da temática e os impactos nos estudantes (Cx).

Gomes (2018), ressalta as estratégias da população negra, no Brasil, de construir uma autoimagem que se pautem nas referências identitárias africanas. Durante anos de usurpação e conflitos internos, patrocinados por países que disputam suas matérias-primas, como: ouro, diamante e outros minerais como o Coltan²⁹, a África resiste com suas diferenças históricas e regionais.

Infelizmente, ainda é difícil ver a imagem da África como um continente com uma história rica e complexa, constituída historicamente por diversos reinos, tecnologias, diversidade cultural e linguística, movimentos de resistência e de descolonização. A negação dessa história é mais um aspecto da violência racista. Essa África necessita ser ressignificada para as crianças, para todas as crianças. Como na obra Ndule, Ndule, conforme a cursista:

A escola onde Korir e Chentai estudam, no interior do Quênia, sempre incentiva seus alunos a fazer pesquisas. No primeiro semestre, a garotada precisou realizar um trabalho sobre os animais que vivem ao longo do continente africano. E, agora, a tarefa é: investigar como as crianças brincam em várias partes da África. Confirmam o que eles aprenderam depois de trocar informações, por carta e por e-mail, com estudantes da África do Sul, da República Democrática do Congo, da Nigéria, do Senegal.

Uma infinidade de temas que podem ser trabalhados a partir desse trecho. Podemos pesquisar sobre os diferentes animais do continente Africano e Americano como

²⁹ Conheci esse mineral, assistindo à palestra do congolês chamado **Pitchou Luambo**, 37 anos e refugiado da guerra civil. Em seu país de origem, a República Democrática do Congo, ele atuava como advogado e aqui para sobreviver precisou dar aulas de francês e conseguir abrir um restaurante vegano em São Paulo. No Brasil, conheceu o racismo e percebeu o quanto é difícil ser um refugiado de guerra africano. Esse ativista informou no I Seminário Pan-africano em Vitória: África e diáspora "povos pretos pelo progresso e pelo combate ao racismo", realizado em Vitória, em 2016, que a disputa étnica no seu país é patrocinada por países ricos que disputam o valioso mineral conhecido como Coltan. Esse é um minério de alta resistência térmica, eletromagnética e à corrosão, sendo, por isso, muito utilizado na fabricação de pequenos condensadores utilizados na maioria dos aparelhos eletrônicos portáteis (celulares, notebooks, computadores automotivos de bordo).

características, habitat, diferenciá-los, etc. Podemos fazer as brincadeiras que existem nos diferentes países da África e também fazer um resgate das brincadeiras antigas locais através de uma pesquisa com a comunidade escolar. Quando conhecemos a cultura (principalmente, neste caso, dos países africanos) de forma lúdica, prazerosa, valorizada é possível (Cx).

Outro exemplo, que se refere a um padrão hegemônico, é o lápis cor de pele em um país com diferentes tons de pele. Essa é uma questão que irá dialogar com os encontros propostos neste processo formativo e com os processos de escrita relacionados a esta formação. As cursistas assistiram ao documentário: “Dudu e o lápis cor de pele” e manifestaram suas realidades diante da naturalização e utilização de termos do cotidiano, mas que precisam ser problematizados e ressignificados,

Na atualidade nos conscientizamos de quão importante é nossa mudança de linguajar, após as lutas vivenciadas pelas comunidades contra o racismo nos damos conta da importância de pontuarmos, corrigir e ampliar nossos diálogos em sala de aula, percebemos que nossas mudanças também alcançam para além dos muros da escola, pois ao trazermos o tema abrangemos as nossas famílias. A luta ainda está no começo, mas a persistência levará a mudanças permanentes (Cx).

Nas práticas, percebo que quando trazemos propostas de trabalho que contextualizam a cultura negra, tem que haver justificativas e convencimento, de profissionais e familiares. Além disso, existe uma tendência a escolher temas "bonitos" que chamem atenção, e nesse contexto a cultura negra não se insere, principalmente em escolas localizadas em bairros nobres (destaco aqui que este não é meu pensamento, mas a prática que vejo e já participei (Cx).

Essa reflexão é diária, inclusive por eu, assim como a professora do vídeo, ter um pai racista. Após conversas com amigos negros, comecei a fazer formações com a temática das relações étnico-raciais e cultura negra, além da lei, para dessa forma começar a conseguir quebrar essas falas e comportamentos "normais" que refletem o racismo, não somente na linguagem, mas tão intenso no cotidiano (Cx).

A discussão do sentido de igualdade é muito presente nas falas e escritas das profissionais,

Então, eu tenho que sempre me **policar**, pois foi inculcido em nós desde criança essas diferenças tachadas de forma negativas. Quem nunca ouviu dizer as frases: "só podia ser preto" ou a professora dizer: "pega o lápis da cor de pele" e se o aluno pegasse o marrom ela ainda frisa: "Eu falei o lápis cor de pele" ou até mesmo quando íamos pintar uma árvore se pintassem as folhas de outra cor que não fosse verde, a professora falava: "AS FOLHAS DAS ÁRVORES SÃO VERDES". Então no Brasil essas frases se tornaram **naturais**, o racismo e esquecemos das nossas raízes. Cabe uma ação ao começar da minha sala de aula a trabalhar, mostrar para nossas crianças **a visão do ser humano e não tão somente das características (Cx, grifo nosso).**

A problematização acontece no diálogo com as cursistas que refletem sobre a importância de desconstrução da linguagem, do reconhecimento das lutas sociais e da relevância desta temática para o contexto vivido na educação e na sociedade. O processo

formativo dialoga com obras literárias que referenciam a temática africana e afro-brasileira, e como atividade proposta de análise trouxemos cinco obras para as cursistas analisarem/escolherem, através do formulário Google, Imagem 24, em que obtivemos dezenove respostas.

Imagem 24 - Atividade postada na Plataforma Vixeducu que proporcionou análise crítica de 5 obras da literatura infantil e juvenil na temática étnico-racial

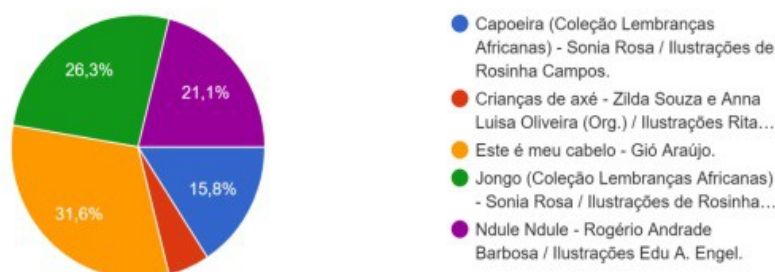


Fonte: A autora (2021)

A partir do formulário, obtivemos as seguintes respostas/retornos: *Este é meu cabelo* recebeu seis respostas; *Jongo* cinco respostas; *Ndule, Ndule* foi escolhida por quatro cursistas, *Capoeira* recebeu três, e *Crianças de Axé* com 1 resposta. Conforme gráfico a seguir:

Imagem 25 - Gráfico de obras escolhidas na atividade sobre as 5 literaturas selecionadas

2. Obra escolhida:
19 respostas



Fonte: A autora (2021)

A atividade seguiu com duas perguntas, referentes às práticas, que poderiam ser escolhidas e analisadas a partir das obras apresentadas. Além disso, as cursistas podiam,

conforme a preferência, abordar as relações étnico-raciais com as crianças e realizar uma proposta de como se trabalhar com a referida obra, fazendo com que se utilizasse uma transposição didática para mediação pedagógica, utilizando a abordagem dos textos literários com a liberdade artística de cada obra. As obras de maior interesse foram *Este é meu cabelo*, em que a cursista relaciona a obra com sua vivência pessoal,

O trecho que mais me chamou atenção foi quando diz: Ele vem dos meus ancestrais, é motivo de orgulho.

Este é o meu cabelo. Essa obra mexeu muito comigo, pois retrata vivências da minha infância, onde eu não me reconhecia enquanto negra. O meu cabelo estava sempre preso ou em alguns raros momentos eram feitos cachinhos. Não sei se por falta de instrução da minha mãe ou por falta de intervenção dos professores. Que não enfatizavam a beleza de todas as crianças. Independem do seu tom de pele ou do seu tipo de cabelo. Ainda hoje enfrento todos os dias a difícil missão de fazer com que minhas filhas, alunas e demais crianças pretas se reconheçam e valorizem a sua beleza (C2).

Uma das cursistas não conseguiu apresentar no dia indicado e fez seu lindo relato pelo grupo de WhatsApp. As imagens ficaram lindas, mas preferimos não inseri-las, por conta da autorização de imagens de cada criança, conforme podem observar abaixo.

Boa tarde!

Infelizmente, como me justifiquei com vocês no Mucane, não posso estar presente amanhã.

Vou enviar algumas fotos do trabalho que realizei com o livro: ESTE É MEU CABELO, do Gió.

Junto com o livro trabalhamos o relato de um pai Angolano de uma criança da sala, e sua família que ficou na África.

Construímos com as crianças máscaras com diversos tipos de cabelos e fizemos retratos. Pintamos um PANÔ com memórias das crianças, para contarmos histórias, todos assinaram a lateral externa do PANÔ com caneta de tecido. Depois todos brincamos de contar histórias afetivas das crianças com o PANÔ, a imaginação deles era incrível, misturando fantasia e realidade.

Peço desculpas por encher o grupo com imagens, mas como não consegui compartilhar meu relato online, o fiz por aqui.

GRATIDÃO POR TODO APRENDIZADO, AMEI CADA HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA QUE OUVI COM VOCÊS ☺☺☺☺(Cx).

A obra com menor referência foi a que aborda a religiosidade de matriz africana. Segundo a cursista que escolheu *Crianças de Axé*, o entendimento do “ser” criança chamou atenção na escolha da obra,

No início pensei em escolher Capoeira ou Jongo, livros que têm uma ligação direta com o trabalho que já faço na sala de aula. Entretanto, ao ler o livro "Crianças de Axé" vi que ele é parte de um projeto muito interessante e que tem mais ramificações. Começando pelo potencial das músicas das histórias narradas: "Dois dois é viageiro viaja no mar. Dois dois é viageiro viaja no mar. Olha a barca virou. Dois dois quer nadar. Olha a barca virou. Dois dois quer nadar"; ou "Eu vi mamãe Oxum na cachoeira, sentada na beira do rio, colhendo lírio lírio ê colhendo lírio lírio

a, colhendo lírio pra enfeitar o seu congá". Passando pelas imagens das histórias que são o reflexo dos pequenos autores. E então, a página 21 mostra as imagens mais importantes de todo o livro. Onde a criança que vai ouvir ou ler "Crianças de Axé" perceberá que ela pode fazer o que quiser! (C22).

As/os cursistas entenderam a importância das obras sugeridas para inserir nas suas práticas pedagógicas e pensar como seria a receptividade das crianças, suas intervenções, problematizações e narrativas, conforme relatos abaixo.

O conteúdo do livro será inserido, em um momento onde já desenvolvemos desde o início do ano letivo, práticas utilizando brincadeiras associando-as aos quatro elementos da natureza (água, terra, fogo e ar) seguindo a proposta do Projeto Institucional da unidade e Plano de Ação de Artes e Educação Física, onde a intenção para os meses de novembro e dezembro deste ano, seria de combinar mais de um elemento da natureza em uma mesma brincadeira. Em um primeiro momento dialogar e relacionar de que maneira iniciamos nossas experiências e aulas no início do ano, e como está sendo este desenvolvimento agora, e imaginarmos juntos como será esse brincar quando este momento pandêmico passar. Em outro âmbito, iremos socializar as brincadeiras do livro em nossas práxis com o objetivo de conhecer brincadeiras de outras culturas e dialogarmos sobre este Brincar compartilhado, quais caminhos este brincar pode percorrer...lugares...povos...o lugar onde nos encontramos. Realizar uma breve pesquisa, e sociabilizarmos sobre quais brincadeiras são realizadas e passadas de geração a geração, refletir e analisar se há alguma brincadeira vivenciada nas ruas ao entorno da escola e por fim, inspirados pelas brincadeiras no livro, criarmos as nossas próprias brincadeiras utilizando os recursos e materiais disponíveis no CMEI. Com o intuito de compartilhar esse brincar, cada grupo irá escolher a brincadeira que mais gostou, e iremos gravar um vídeo com as instruções e no dia escolhido iremos socializar entres os grupos e comunidade escolar as brincadeiras vivenciadas e criadas com a temática escolhida. Alcançando desta maneira mais que um simples brincar, mas sim um brincar repleto de significados e sentidos para as crianças que os vivenciou (C6, C17).

O que me chamou a atenção neste livro foi "O Brincar Compartilhado"(As imagens na qual as crianças aparecem na tela de computadores) descrito no decorrer da história, um brincar que supera distâncias, que se reinventa, que se adapta, que em muitas vezes não há necessidade da fala ou língua, mas sim está presente no experienciar e vivenciar no simples brincar. Semelhante às experiências de meses atrás onde, nós professores, tentávamos compartilhar esse "brincar de longe" utilizando uma nova amiga... a tecnologia (Cx).

É importante ressaltar que a literatura infantil e juvenil atual apresenta a representação de personagens negras/os valorizando a cultura, o território, a percepção e a tradição dos povos africanos e afro-brasileiros. Isso corrobora para transgredir e romper com personagens em situações de sofrimento, que reforçava o passado escravocrata e que resumia a importância da população negra neste aspecto negativo e constrangedor.

O processo formativo reitera a importância da formação continuada para o diálogo de novas proposições, que visam preparar e dar subsídios para a reflexão das/os profissionais que atuam na educação. Coadunando com o Munanga (2005) o objetivo principal desta pesquisa não é fornecer fórmulas mágicas e, sim, estimular e propor ações diárias nas práticas

pedagógicas, aliadas a literatura africana e afro-brasileira, as brincadeiras, aos jogos e reinventar essas práticas como estratégia de luta contra o racismo, o qual é um desafio da educação.

Pensando nas aulas de Educação Física podemos relatar que as crianças entendem a fruição literária como parte imaginativa e que produzem, a partir das histórias e processos imaginativos, através das vivências corporais. Cada história e literatura tem uma vivência e resposta diferente de cada criança. Não dá para imaginar que a mesma história será pensada da mesma forma e proposta, até por que as crianças são diferentes e apresentam diferentes contextos e histórias de vida, o que proporciona diferentes vivências. As aulas de Educação Física precisam, em alguns momentos, romper com algumas visões e legitimar as questões raciais, conforme Cavalcanti,

Com relação à EF, percebo um certo estranhamento por parte de alguns profissionais da escola, devido ao fato de outras perspectivas, predominantemente biológicas, como aptidão física, a psicomotricidade (de forma e rígida e tradicional) e o esporte técnico não estarem na centralidade das aulas. Romper com práticas hegemônicas da Educação Física constitui um obstáculo adicional no diálogo desta prática pedagógica com as relações étnico-raciais e a escola. Atribuo essa dificuldade ao percurso epistemológico da Educação Física no Brasil, onde historicamente esteve ligada aos princípios de pureza racial, aptidão física e ao esporte com foco na performance (CAVALCANTI, 2021, p.20).

No cotidiano da EI, percebemos como a corporeidade faz sentido para as interações, aprendizagens e relacionamentos. O trabalho com a ERER tem uma importante funcionalidade na construção da imagem positiva das crianças negras e no fortalecimento das relações nas aulas de EF na educação infantil.

Percebemos que elementos relacionados à corporeidade e às artes podem contribuir para que as crianças construam imagens positivas sobre o ser negro/negra e que ainda há esperança em busca de valorização da cultura e estética negra. (GOMES;GOMES, 2022, p. 82).

Logo após a história era recontada com a participação das crianças, que se tornavam as personagens, e posteriormente era vivenciada por meio das brincadeiras. Acreditamos que estas são ações pertinentes a serem desenvolvidas pela Educação Física escolar: contribuir na propagação, continuidade e ressignificação das culturas locais (FRANCO, 2022, p.84).

Em uma das propostas de aliar a literatura com a corporeidade, as professoras desenvolveram brincadeiras a partir do livro infantil *O pequeno príncipe preto*, do autor Rodrigo França, em que as brincadeiras incentivavam o trabalho em grupo. Uma proposta bem ubuntu, “sou porque somos”, fortalecendo os princípios da cultura africana e valorizando

o trabalho coletivo, visto que é importante em tempos de tantas disputas e conflitos.

Na Educação Infantil a proposta de coletividade se fortalece. Para as crianças pequenas se divertir, sorrir e brincar coletivamente faz mais sentido do que ter uma ou um ganhador, ou tirar alguém da brincadeira para ter apenas um ganhador/a, conforme salientam Gomes e Gomes “Nas aulas de EF, a visita ao Planeta do Rei trouxe brincadeiras em grupo e de comando, como, por exemplo, o Rei mandou, movimentos no espelho e estafetas em grupo” (GOMES;GOMES, 2022, p.80). O aprendizado sobre o continente africano de forma positiva valoriza as crianças, suas culturas e ancestralidades, fugindo de padrões preconceituosos e negativos das histórias sobre a África e seus ascendentes.

Neste momento, foi inserido como contexto lúdico o livro *Ndule, Ndule*: assim brincam as crianças africanas, do autor Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Edu Engel. A primeira brincadeira escolhida foi *Ambuntam*, originária do país Nigéria, que necessitava de muita concentração e atenção., na qual as crianças desenvolvem um sentimento de desafio. Esse jogo trazia a proposta de que todos se colocassem ao redor de um pequeno monte de areia com um galho fincado no meio. O objetivo era retirar um punhado de areia sem deixar o galho se movimentar e/ou cair no chão. Em nosso contexto, utilizamos peças de encaixe e um bastão de madeira, onde, para além de retirá-las, cada criança escolhia a cor da peça que seria retirada. (SCHULTZ;LOUREIRO, 2022, p. 109).

Isso se evidencia na fala abaixo, que consta no produto final/e-book dessa dissertação, que referencia a prática de uma professora de Educação Física valorizando a cultura africana, por meio de uma brincadeira.

Na aula seguinte, resgatamos momentos da anterior. A fala do Marcelo nos fez acrescentar uma brincadeira que inicialmente não estava prevista. Como eles tinham balançado o barco muito forte a professora teve a ideia de fazer a brincadeira de transportar o barco de papel pelo mar de TNT. De um lado estava a África e do outro o Brasil, a intenção era levar o barquinho de um continente ao outro sem o deixar cair no chão. Elas ficaram empolgadíssimas e não conseguiam conter os movimentos, fazendo ações rápidas e fortes. As crianças não se importavam se o barco caía, porque elas queriam fazer o barco pular bem alto. Continuando a história chegou-se à cena em que eles estavam no mar e chegaram à terra. Essa parte foi representada pela brincadeira africana *Terra-mar*, de Moçambique. Além de contextualizar uma cena, pudemos explorar um pouco mais da cultura africana em forma de brincadeiras. Fizemos também uma variação dessa brincadeira criada em conjunto entre a professora de EF e os graduandos que produziram o vídeo: *Terra, mar e mastro*. Quando se fala “Mastro!” o participante deve pisar e colocar a mão na corda/linha como se estivesse encostando no mastro (FRANCO, 2022,p.90-91).

Cavalcanti (2021) entende que quando uma/um professora/o incorpora micro ações afirmativas nas aulas de EF e nas suas atividades pedagógicas a intencionalidade de suas ações aliadas aos temas abordados proporcionam um estreitamento entre esses mesmos assuntos e a desconstrução do racismo. Trabalhar com uma concepção de cultura faz mais

sentido, no universo infantil, do que apenas estreitar e deixar as crianças dentro de um contexto que as relaciona a saúde, aptidão e a um corpo perfeito. Assim, entender a concepção da cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012) é uma proposta que aproxima as práticas pedagógicas nas aulas de EF a educação das relações étnico-raciais na EI.

3.2 A CORPOREIDADE NO CONTEXTO DA EREER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me
disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade
que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus
lábios grossos
e mirei apenada minha carne
tostada
E retrocedi
Negra!

E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas
minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas
sempre ressoava a mesma
palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Até que um dia que retrocedia ,
retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra sou
Sim
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero

E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum
disabor
Chamam aos negros de gente
de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro, Negro, Negro, Negro,
Negro, Negro, Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis
Deus que negro azeviche fosse
minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO, NEGRO, NEGRO,
NEGRO
NEGRO, NEGRO
Negra sou!

Podemos contar uma história de várias maneiras. Li um poema (este logo acima) e toda estrutura se desenvolveu a partir da história que pode ser um ponto de partida, um conto, um poema. Por que entendemos o balé como uma dança de narrativas? O quebra nozes, O lago dos cisnes. E nosso corpo? Conta histórias sem a narrativa da escrita? As danças afro-brasileiras contam histórias com o próprio corpo, por meio dos movimentos corporais, dos instrumentos musicais. Neste sentido trabalhei com essas semelhanças: as danças coletivas, a presença de personagens, os instrumentos, as danças de roda, o conto, a corporeidade, a musicalidade, a ancestralidade, a oralidade, a circularidade pelos corpos. (Relato proferido pela professora Renata, na sua aula do dia 20 de novembro).

Para começar a dialogar com os dados referentes à corporeidade, destaco como os documentos que orientam a Educação Infantil, nos âmbitos nacional e municipal, identificam

aspectos ligados ao tema. No documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o sentido da palavra *corporeidade* faz diálogo com o corpo e com o movimento humano:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p.16).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, há menção sobre o corpo na abordagem sobre *experiências corporais*, apenas na seção que se refere as práticas pedagógicas na Educação Infantil, quando elenca os eixos do currículo. No eixo Interações e Brincadeiras, o documento propõe garantir as seguintes experiências:

[...] que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2009, p.25).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Vitória a palavra *corpo* pode ser assim identificada na proposta curricular:

Na complexidade que envolve as redes de conhecimento e saberes traçados nos cotidianos da EI, os/as professores/as, ao se depararem com a concretude do encontro educativo com as crianças (e seus familiares), criam modos de docência capazes de atender aos desafios colocados. Nessa perspectiva, por meio de histórias, produções gráficas e brincadeiras que inventam, as crianças se apropriam da fala, do sistema de escrita, do domínio expressivo e estético do corpo, ampliando seu repertório de experiências curriculares (VITÓRIA, 2020, p.78).

Os três documentos referenciados suscitam a reflexão de como o corpo, ou melhor, como a expressão da corporeidade das crianças da Educação Infantil são percebidos e tratados no âmbito documental que orienta as práticas pedagógicas da EI. Além disso, durante a formação questiono e percebo pouca visibilidade do corpo e se isto implica o nível de importância sobre o tema, no qual dialogo com as cursistas e os palestrantes convidados/as, conforme relatos abaixo.

Convidei um professor de capoeira para dar um aulão para o grupo 6 e uma criança do grupo 1 entrou na roda e tirou ele para gingar. Um Bebê! (Renata Marques).

Estava trabalhando o frevo com todos os grupos da EI. E para trabalhar com os bebês, logicamente, não exigiria a movimentação específica, mas levava a música, sombrinhas de tamanhos variados, imagens e vídeos de grupos de frevos. Trabalham o tempo inteiro a galinha pintadinha, por que não podemos passar vídeos de

diferentes culturas e dentro do contexto proposto? (Professora Renata Marques. Aula 20 de novembro de 2021).

Estava dando aula de capoeira para o grupo seis e as crianças do grupo três estavam lanchando, de repente uma aluna do grupo três que estava no lanche, levantou e começou a repetir a movimentação da capoeira (Cx).

Para dialogar com a concepção de corporeidade, evidenciado neste trabalho, utilizarei a pesquisa organizada por Denise Carreira e Ana Lúcia S. Souza, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Ministério da Educação, que resultou na obra *Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola* (2013) para mediar sobre algumas questões. Distribuída em 7 dimensões, a obra destaca na dimensão 1, que trata da relação de atitudes e relacionamentos, o quanto reconhecer o corpo é válido para a educação das relações étnico-raciais na EI e em todas as modalidades da educação básica. O reconhecimento do corpo e da estética (beleza) negra tem destaque no seguinte trecho:

[...] É bom lembrar que um dos valores civilizatórios africanos que os africanos trouxeram para o Brasil foi de afirmar que nosso corpo é “templo de vida”, espaço de aprendizagem que sente, pensa, elabora, e que a inteligência se constrói mobilizando vários sentidos (tato, visão, olfato, audição, intuição, movimento etc.). Enxergar as pessoas “por inteiro”, sem a divisão corpo e mente, é um grande desafio da educação brasileira (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 37).

A provocação das autoras faz sentido com a experiência prática de dança afrocentrada, conforme apresentou o professor Maicom S. Silva (2021), que iniciou sua vivência no primeiro encontro formativo, problematizando a movimentação corporal e suas possibilidades, utilizando toda sua percepção espacial, rítmica e sensorial. Uma das cursistas declarou que as/os profissionais da educação, muitas vezes, exigem das crianças atitudes corporais que as/os adultas/os não conseguem realizar.

Em uma ação do dia 20 de novembro, a pedagoga da escola, pegava as mãozinhas das crianças passava pela tinta e imprimia as cores em formato de mãos na Imagem desenhada para representar o dia da “consciência negra” O nome pode ser forte, mas isso é uma violência! (Cx).

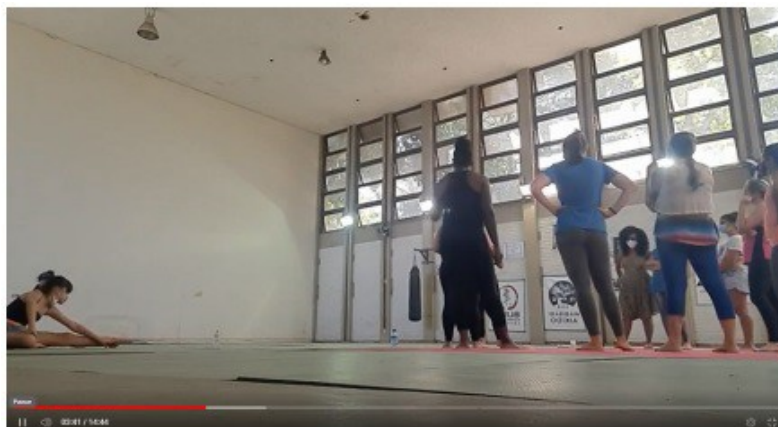
A reflexão foi importante para entender a importância do diálogo e do processo de escuta para com as crianças. Exigimos a perfeição e rigidez de movimentos corporais em passos codificados, danças e coreografias, muitas vezes, criadas somente pelas pessoas adultas sem a participação das crianças.

Refletimos coletivamente que a participação das crianças e a escuta das suas proposições são fundamentais para o processo criativo e/ou na construção dessas vivências corporais, mesmo que seja de movimentos reproduzidos pelos múltiplos canais de

comunicação digital. Mas, é importante que tenha a participação efetiva das crianças na proposição/elaboração dos movimentos. Podemos perceber também a fragilidade na corporeidade das adultas/os, a vergonha de fazer um movimento correto, o corpo que foge a padrões pré-estabelecidos, as dificuldades apresentadas em alguns relatos e a riqueza de adquirir cada vez mais consciência do seu próprio pertencimento racial.

Em uma das aulas, o Prof. Maicom Souza explicou o quanto a Amarelinha africana é positivada em ações com as crianças e que podemos explorar a construção rítmica, como a produção possível de coletivizar uma atividade que mais de uma criança pode fazer. Além disso, o professor mencionou as potencialidades de diferentes significados da Amarelinha africana na construção do saber tecnológico e matemático dos povos africanos, muitas vezes pouco evidenciado e valorizado no processo educacional, onde esses saberes são minimizados ao processo escravocrata. E, cerceando as crianças de aprender e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, que faz parte intensivamente do processo de formação da população brasileira.

Imagem 26 - Aula do Prof. Maicom Souza sobre corporeidade



Fonte: A autora (2021)

Imagem 27 - Cursistas fazendo Amarelinha Africana



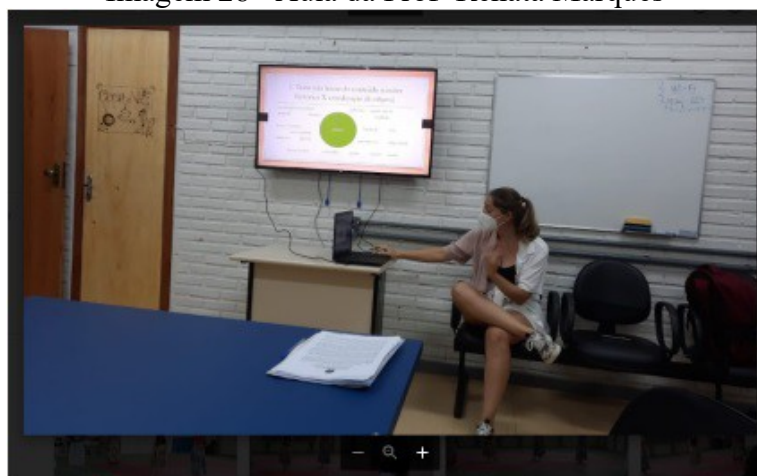
Fonte: A autora (2021)

Experimentar a Amarelinha africana foi um desafio, porque vivenciamos de forma deliciosa, para algumas, mas, para outras colegas, a dificuldade foi um sentimento desafiador. Essa experimentação fez com que além de aprender um novo conteúdo, pudéssemos entender práticas que, muitas vezes, não nos damos conta das dificuldades e dos desafios que provocamos nas nossas práticas com as crianças.

Brincar com a Amarelinha africana é uma forma de valorizar e dar atenção para as crianças, entendendo suas dificuldades e observando reações possíveis de diálogo, em relação até mesmo ao próprio nome que reporta ao Continente Africano. A brincadeira envolve ritmo, musicalidade, atenção, consciência corporal e espacial. Além disso, podemos perceber que mais de uma pessoa pode participar.

Avançando no processo formativo, a Prof^ª. Renata Marques separa nossa vivência em duas etapas: na primeira etapa, ela apresenta seu trabalho sobre as danças e, no segundo momento, faz uma vivência prática apresentando alguns ritmos que são de origem africana e afro-brasileira.

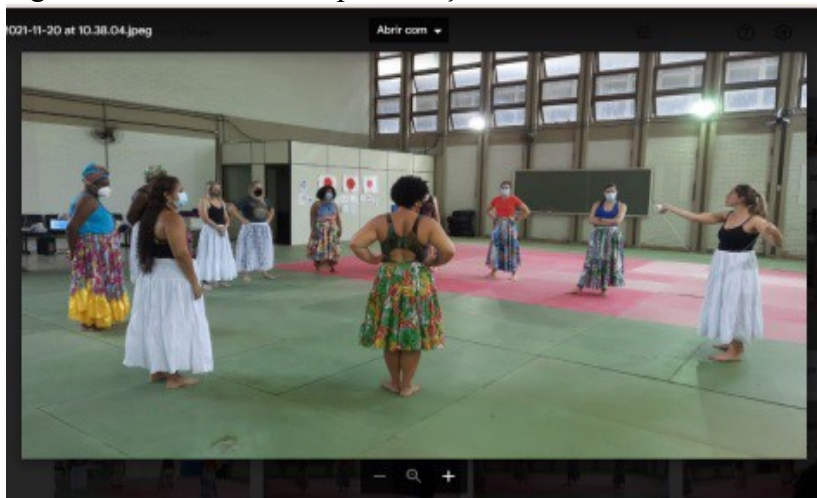
Imagem 28 - Aula da Prof^ª Renata Marques



Fonte: A autora (2021)

A Imagem 29, exibida abaixo, apresenta o segundo momento de vivência e conhecimento de alguns ritmos afro-brasileiros. Em roda, jogamos um rolo de barbante para que cada colega se apresente, nos conectando ao som de uma música, que fez parte das canções brasileiras de domínio público, direcionada para todos os públicos.

Imagem 29 - Momento de apresentação com a dinâmica do barbante



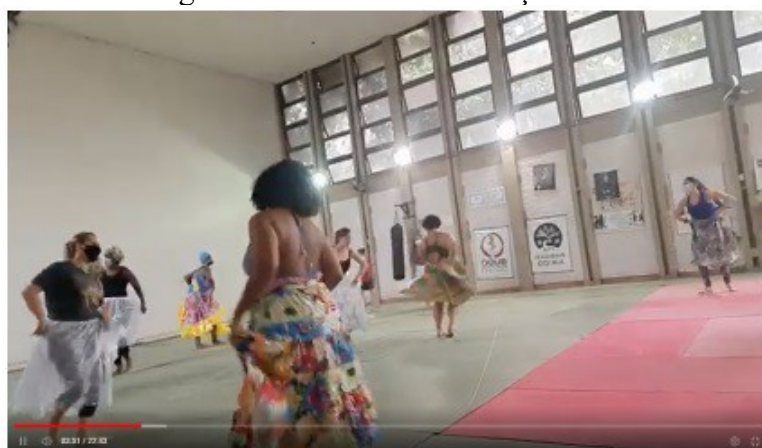
Fonte: A autora (2021)

Lá na ponte da linhaça todo mundo passa
 Lá na ponte da linhaça todo mundo passa
 A professora faz assim, assim, assim, assim,
 Assim, assim
 (Cantiga - Lá na Ponte da Linhaça)

A ideia da formação era vivenciar a proposta de coletividade e da importância que todas/os tem no processo de construção de uma atividade. A dança como manifestação cultural de origem africana e afro-brasileira apresenta ensinamentos de valores para a vida na coletividade, onde todos/as somam e precisam uns dos outros. Ampliando o repertório, espacial, cultural e criativo das crianças, conforme relato da cursista e na música abaixo.

Estou percebendo a partir dessa formação que eu gosto muito de dar aulas e de trabalhar com a dança com as crianças. Sempre trabalhei com a dança, mas para mim não tinha essa importância da contextualização dos temas, junto às crianças (Cx).

Imagem 30 - Momento de dança na roda



Fonte: A autora (2021)

Jabuti, sabe ler, não sabe escrever
Trepá no pau e não sabe descer
Lê, lê, Lê, Lê, Lê
Tô entrando na roda...
Tô saindo da roda...

Nesta atividade cada um que entrava na roda e saía da mesma dançava de forma livre ao canto da música e com muitas palmas. Conforme a aula ia acontecendo, a professora Renata chamava atenção para os tipos de batuque que se comunicavam com a dança. Cada Jongo tem um toque e o tambor que identifica seu território, sinalizando para o tambor como comunicação, o sagrado e a vida como uma única percepção. Existem códigos de comunicação quando se utiliza o agudo e grave.

Imagem 31 - Momento da dança na roda



Fonte: A autora (2021)

Podemos desmistificar o preconceito em relação aos tambores e entender que para os povos africanos a tríade tocar, dançar e bater é muito presente na essência que faculty o círculo social, e que não seja quebrado e sim religado, podendo permitir que a energia seja liberada entre todos os seres. Logo, é de fácil entendimento que religiosidade e ludicidade não se inflige no caso de performances africanas, que se imbricam e se completam numa mesma situação ritualística (LIGIERO, 2011).

Assim, brincamos com os ritmos do tambor, utilizando o agudo e o grave, fazendo perguntas ao som do tambor e respondendo com as palmas. Caminhamos pela sala internalizando os ritmos pelos espaços e explorando nossa criatividade. Para cada batida proporcionada pela professora fazíamos variados movimentos corporais de forma livre e autônoma. De acordo com seus comandos, exploramos os braços, tronco, pernas, e, também,

andávamos, pulávamos e ficávamos paradas como estátuas, tudo ao som do tambor e brincando com a umbigada do jongo.

Além disso, utilizamos a bola de soprar para encontrar com outra bola, ao som do tambor e da marcação de 1,2, 3,4 e 5. O momento foi de muita diversão, boas risadas e aprendizado que inseriu todas/os participantes. A dança possibilita essa troca coletiva de aprendizado e vivências.

Imagem 32 - Momento da dança de umbigada



Fonte: A autora (2021)

No espaço educativo, o corpo é cerceado de várias formas. A utilização de filas, as observações para as crianças não correrem, a necessidade de deixar as crianças sentadas todo o tempo como forma de domínio e “disciplina” são comuns nos Cmeis, conforme a realidade das/dos participantes no processo formativo. O cerceamento se dá também no silêncio de posicionamento, atitudes, na neutralidade das falas e nas práticas pedagógicas que invisibilizam as culturas diferentes da hegemônica ou até mesmo nas abstenções.

As danças tensionam uma cultura macro e mostram uma importante forma de resistência da cultura africana e afro-brasileira. Questionam de outra forma e problematizam o saber escolar. A escola eurocentrada trabalha com filas, as danças trazem a roda e o tempo não linear... (Professora Renata Marques, aula expositiva do dia 20 de novembro).

A categoria corporeidade está presente neste trabalho desde a problematização que o título apresenta e, por consequência, do processo formativo. Nas falas, tanto das/dos palestrantes como das/dos cursistas evidenciamos a importância de priorizar a corporeidade para ampliar a discussão em torno da ERER. E, pelas narrativas das/dos cursistas se percebem as dificuldades para trabalhar a questão racial. Até mesmo no incômodo para algumas

crianças em falar sobre as questões raciais, visto que refletem uma postura e afirmação que nem toda criança consegue se perceber, como informa o seguinte relato:

Estou atuando numa turma de grupo 6, composta por crianças negras e pardas em sua maioria. Exceto um aluno de pele clara e cabelos lisos e também claros. Ao começar a trabalhar a temática quando retornarmos ao ensino presencial observei que a criança citada demonstrou desconforto diante de algumas vivências. Exemplo: contação de histórias (Koumba e o tambor diambê, Meninas negras, Princesas Negras, Este é o meu cabelo, Da minha janela, dentre outros). Na vivência do autorretrato, ele insistia em dizer que o lápis bege era o cor de pele. Então aproveitei para refletirmos sobre os tons de pele e para isso levei caixas de lápis com diferentes tons de pele. As demais crianças vibraram ao procurar um lápis que estivesse o mais próximo do tom da pele de cada uma delas. Porém, a criança citada insistia naquele lápis bege. Em outra vivência na qual levei várias fotografias e imagens de pessoas de várias etnias e fiz a seguinte pergunta: - nessas imagens e fotos existe alguém que você acha parecido com alguma pessoa que você conhece? As respostas da maioria das crianças foram: - tia acho essa parecida com meu pai, outra minha mãe, outras falavam que pareciam com colegas, primos, tios/as. Alguns se identificaram nas imagens e fotos. Porém, a criança citada não fazia relação entre as imagens e ao contexto das vivências propostas. O trabalho continuou e faz-se necessário que seja desenvolvido durante todo ano letivo para combatermos o racismo estrutural que demonstra estar enraizado até na vida de algumas crianças desde pequenas (Cx).

É notório que as crianças entendem as diferenças que são perceptíveis no nosso dia a dia. Mesmo assim, sentimos dificuldades em valorizar as diferenças e seguimos pela simplificação da igualdade, conforme o trecho abaixo,

Um trecho que destaco do texto é a fala do diretor, sintetizada aqui para exemplificar: "[...] das brincadeiras do meu tempo de garoto. [...] variam de lugar para lugar [...] Toda criança adora brincar e se divertir, igual a vocês. [...]". Com este trecho abordaria que as brincadeiras podem variar nas gerações, locais, raças e culturas, mas TODA criança brinca, e adora brincar, e que na brincadeira somos todos iguais. Com as imagens das brincadeiras e a partir das mesmas, contextualizar com as relações étnico-raciais, que **somos iguais** (Cx, grifo nosso).

Para Munanga (2015), a luta contra o racismo não está baseada no raciocínio da razão científica que afirma não existirem raças superiores e inferiores biologicamente falando, como também não podemos simplificar a lógica da moral cristã, que perante Deus todos somos iguais, para produzir o conhecimento generalizado e acreditar que todas as crianças deixariam de ser preconceituosas. As características físicas das crianças negras, seus corpos, cabelos, traços físicos carregam o estereótipo da negação da sua identidade, da sua história e ancestralidade,

O cabelo é uma parte essencial na personalização do indivíduo e do seu reconhecimento, histórico e pessoal. Desde muito cedo as crianças negras têm dificuldade de se reconhecer e se sentirem belas com os seus cabelos crespos. Graças ao padrão de Beleza criado pela sociedade. Onde só o cabelo liso é considerado bonito. Causando grande sofrimento para essas crianças. Porém, o que não é explicado para elas é que o seu cabelo está ligado diretamente às suas origens

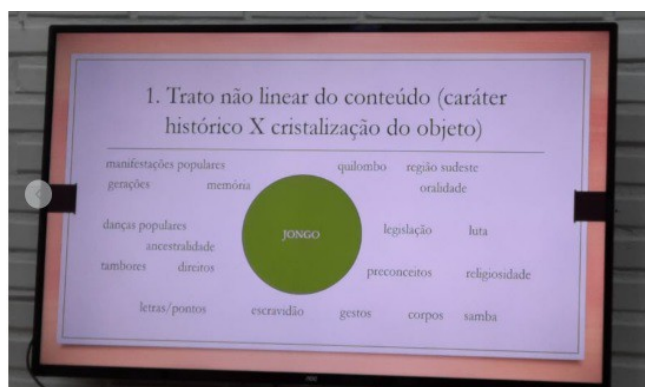
“RAIZES”, que não existe cabelo bonito ou feio, existem apenas cabelos característicos de seus antepassados (C2).

Para Gomes e Silva (2006), é preciso que as/os profissionais da educação reconheçam a diferença, compreendendo sua importância para as relações raciais, culturais, políticas e para propor estratégias, além de se posicionar contra qualquer tipo de discriminação. A formação continuada é uma forma de refletir as vivências do cotidiano em torno da cultura de matriz africana e afro-brasileira. Conforme explicita Gomes (2017), o corpo negro muitas vezes é colocado em um lugar de “não” existência.

A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência (GOMES, 2017, p.75).

A violência simbólica e velada com as crianças negras é fato relatado pelas cursistas em uma ótica da/o adulta/o. As experiências não apenas pessoais, mas também dos relatos das colegas profissionais da Educação Infantil, como de crianças com 2 ou 3 anos, já apresentam constrangimento ou vergonha do seu pertencimento racial. Por conta disso, elas rejeitam o cabelo crespo, a pele escura e demais traços biotípicos afrocentrados, porque os relacionam com um mal-querer, nas suas experiências de criança. E, também, rejeitam seu próprio corpo, e tentam moldar a corporeidade buscando uma aproximação com o corpo bem quisto - e mais claro - para, com isso, ser aceita e amada, sendo uma estratégia de sobrevivência de crianças negras no espaço escolar.

Imagem 33 - Encontro expositivo e teórico com a Prof^ª Renata Marques



Fonte: A autora (2021)

Ademais, o planejamento precisa de um caráter histórico da prática Jongo, onde as imagens, pesquisa em documentários e sites, músicas faça com que surjam várias palavras que desenham o processo de pesquisa para preparo de uma aula. Esse é um primeiro movimento de planejamento que caracteriza uma importante fase do planejamento. Além disso, destacamos a importância dos docentes participarem de vários processos culturais, para pensar na formação cultural das professoras/es e de ampliar repertórios, elementos e sair de dentro da bolha socioculturalmente construída.

Durante o processo formativo, destacamos que a escola não é um contexto de subjetividade, em relação à religiosidade, por exemplo. A escola precisa entender a diversidade e amplitude do cotidiano, visto que é um contexto fora da representação das subjetividades de cada profissional.

Pensar em alternativas para o desenvolvimento pleno da corporeidade na Educação Infantil é uma forte motivação para esta produção acadêmica, na compreensão de que existem caminhos possíveis a serem trilhados nesta direção. Além de pensar o fortalecimento das/dos profissionais da EI em formações continuadas e maior acesso a materiais (como literatura infantil afrocentrada, jogos, brincadeiras, danças) que contribuam com o fazer pedagógico antirracista.

A Educação Infantil dialoga com aspectos importantes para serem destacados no papel das danças de origem africana e afro-brasileira. O primeiro seria a utilização de materiais que reportam o universo lúdico imaginativo das crianças, com a utilização de vestimentas, instrumentos e máscaras. O segundo expressa elementos sócio-históricos territoriais que se entrecruzam, sem perder suas identidades.

O Jongo, por exemplo, tem toques e movimentação diferente nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo, mas não perde a característica da manifestação cultural. Considerando também a troca entre saberes com outras disciplinas que fomentam uma possibilidade com colegas, conforme a LDB, para aumentar o repertório das crianças e estudantes, em relação às vestimentas, linguagens, territórios, musicalidades, instrumentos e outras possibilidades. O terceiro e último aspecto se dá no campo macro, em que o tensionamento da cultura é importante para posicionar as práticas culturais africanas e afro-brasileiras, no foco do aprendizado para dialogar com possibilidades diferentes do que a escola apresenta. Para as cursistas o momento foi de muito aprendizado e bem prazeroso,

Manhãs de sábado, diante da nossa rotina, é pensar no exaustivo. Porém, são momentos tão bons, por todos os aspectos formativos e de descontração, que fica prazeroso estar numa manhã de sábado com vcs
Muito obrigada! O encontro foi maravilhoso☺ ☺

3.3 O PRODUTO FINAL: E-book “Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares”

Foi um encontro tão rico, que provocou tantas sensações, reflexões e sentimentos, que vou resumir a alegria dessa imagem do meu corpo aprendendo e brincando numa manhã de sábado chuvosa, mas completamente colorida e revigorante. Sou toda gratidão a Renata pelas possibilidades divididas e a Sarita e Érica por toda essa trajetória potencializadora de formação. Que possamos transformar boa parte disso num lindo registro para nosso E-book. (Relato da C27, após a aula presencial tematizada a partir do Jongo, dia 20 de novembro de 2021).

Desde que iniciei a participação na seleção de mestrado no PPGEF, o projeto de pesquisa foi pensado considerando o posto de trabalho que me localizo atualmente: a Gerência de Formação. A possibilidade de pensar a dissertação como um processo formativo era certa. No final do ano de 2019, a licença para estudo remunerada pela Prefeitura Municipal de Vitória foi solicitada e, enfim, o projeto começou a se consolidar.

No início do ano de 2020, mas, precisamente no mês de março, fomos pegos de surpresa e impactados pela dura realidade da pandemia do Coronavírus (Covid-19) e os planos iniciais precisaram de modificação. Uma dessas modificações foi juntar dois processos formativos do NAIF, de mestrado e doutorado, para vislumbrar uma maior participação de profissionais da educação infantil e aliar forças em um momento tão difícil, diante do contexto pandêmico.

Assim, organizamos a estrutura do processo formativo e vislumbramos a possibilidade de um produto final, a partir da formação continuada em parceria da SEME/NAIF, firmada desde o ano de 2017. Antes da fusão com os dois projetos participamos de uma disputa ao nível nacional pelo “Edital da Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos”, lançado em 2020, pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) que foi

[...] uma ação de fomento que conta com as parcerias do instituto Unibanco, da Fundação Tide Setúbal, e do Fundo das Nações para a infância, unidos no propósito de fortalecer grupos de pesquisa aplicada, mapear oportunidades estratégicas de atuação, selecionar e reconhecer artigos científicos que apresentem contribuições para este debate (CEERT, 2020, p. 3).

A partir daí, nosso projeto se fortaleceu ainda mais para uma construção coletiva da proposta, pensada em relação à produção de um E-book ou livro digital. Mesmo que não tenha sido selecionado no Edital mencionado, isso fez com que pudéssemos organizar melhor as ideias e estruturar o projeto inicial, escolhido na seleção do mestrado.

Ao iniciarmos o processo formativo valorizamos, desde o início, a participação das profissionais como protagonistas da sua escrita e experiência pedagógica. Primeiro, evidenciamos que a produção do Ebook, seria uma escolha de cada uma e cada um. Em decorrência disso, foi feito um convite e nesse convite reforçamos a importância da escrita e do papel destas profissionais pesquisadoras/es no espaço escolar, entendendo a escrita como ressignificação e apontamentos de caminhos a trilhar na possibilidade de uma educação antirracista. Desse modo, compartilhamos a Imagem 34 no grupo de WhatsApp, para lembrar as/os cursistas do próximo encontro/convite.

Imagem 34 - Card de lembrete para as cursistas

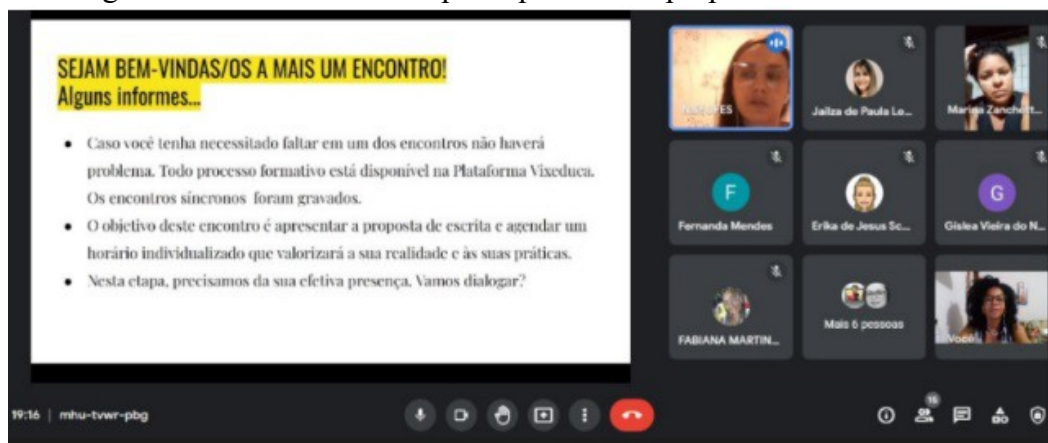


Fonte: A autora (2021)

Após o envio do card e com o convite aceito pudemos pensar na estrutura da escrita e nos caminhos que poderíamos trilhar juntas/os durante a escrita. Depois disso, foi necessária uma tutoria de incentivo, de organização das propostas de escrita e do desenvolvimento de algumas práticas. E, ainda, realizamos reuniões individuais, em duplas e trios para pensar a escrita de forma leve e fluida, identificando a realidade, dificuldades e desafios dessas práticas. A maioria dos encontros ocorreu no formato virtual, mas, entendemos que com os avanços da ciência, alguns encontros se dariam no formato presencial e/ou virtual, conforme

Imagem 35, de um encontro virtual, realizado no dia 25 de novembro, para apresentar a proposta de escrita do livro, fruto do processo formativo.

Imagem 35 - Encontro virtual para apresentar a proposta do livro/e-book



Fonte: A autora (2021)

Neste encontro, do dia 25 de novembro de 2021, referente a Imagem 35, objetivamos apresentar propostas de escritas e um plano de tutoria para dialogar com as/os cursistas sobre as três proposições de escrita, organizadas pensando na melhor estrutura do livro. Para Gomes e Silva (2006),

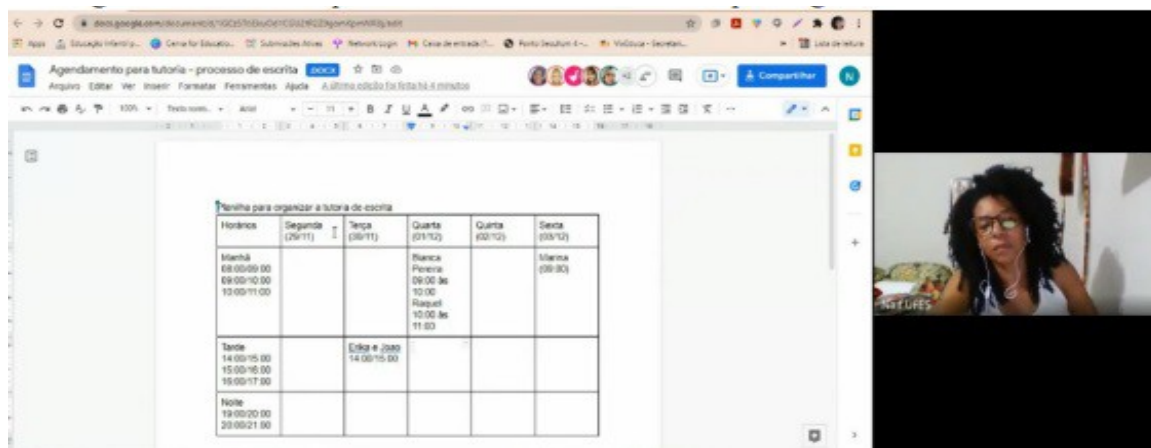
[...] existe uma variedade de paradigmas de formação de professoras/es, impregnados, cada um deles, de concepções diferentes de professor, expressas por qualitativos como: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para investigação. Tais paradigmas também orientam diferentes imagens que se formam sobre o professor, destacado-o como pessoas, colega, companheiro, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, entre outros. Independentemente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão. Em outras palavras, trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido (GOMES; SILVA, 2006, p. 15).

Desse modo, propomos as seguintes possibilidades para as/os cursistas: a primeira proposição foi de uma escrita que sistematizasse práticas pedagógicas já apresentadas ou que estavam em andamento nos CMEIs; a segunda estrutura, seria um texto propositivo que abarcasse as práticas pedagógicas e a temática da formação; e a terceira seria sobre o memorial docente, narrando as experiências vivenciadas durante o processo formativo. Esse último apresenta o único formato de escrita individualizada. Os outros dois formatos puderam ser escritos em duplas, podendo optar por uma dessas estruturas.

Na construção do livro, uma das cursistas fez todas as propostas sugeridas e apresentou a escrita de três textos. Essas produções compõem o material didático-pedagógico, que foi produzido como produto dessa pesquisa. E, após elaborado coletivamente, decidimos que seria possível a escrita de um ou mais textos, que poderia ser feito em duplas ou uma escolha individual.

Já para produção dos textos, dialogamos com a necessidade e importância da escrita sobre a prática e o papel da professora/o enquanto pesquisadora/or. A proposta de escrita evidencia quanto o processo formativo apresentou um caráter de horizontalidade durante todos os encontros. A marca do processo formativo foi de protagonizar e dar visibilidade às práticas docentes nas suas dúvidas, proposições, incertezas, erros e acertos, sem uma determinação hierárquica, de cima para baixo, da universidade para educação básica. O processo de escrita foi acompanhado durante todo o tempo pela coordenação do curso para incentivar, apoiar e tirar eventuais dúvidas em relação a ERER. Além disso, partilhamos com as/os cursistas uma planilha inicial interativa, pensada para o agendamento inicial da tutoria, na aula do dia 25 de novembro de 2021, conforme Imagem 36 abaixo.

Imagem 36 - Planilha partilhada com os/as cursistas para agendamento da tutoria



Fonte: A autora (2021)

A ideia compartilhada com as/os cursistas foi a de incentivo a produção textual em forma de livro/ E-book, que não representava apenas um produto final e sim a valorização de todas as trocas ocorridas, durante todo o processo entre cursistas e palestrantes, cursistas/cursistas, cursistas e estudantes. A proposição foi dividir a estrutura do livro em duas partes: a formação pedagógica e as mediações/proposições das práticas pedagógicas.

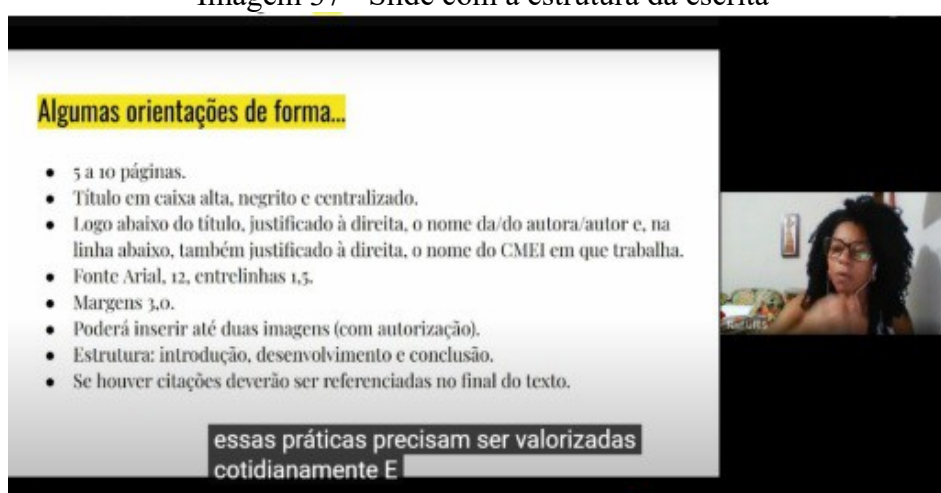
Uma das nossas metas foi inserir uma data para finalização dos textos, como o marco do fim do ano de 2021, visto que estávamos em um ano atípico, no formato híbrido e, por

isso, muitas mudanças terem sido mediadas pelas unidades de ensino e seus profissionais. Assim, a data limite de 31 de dezembro de 2021 refletia a necessidade de término do curso e, também, como incentivo, problematizamos a necessidade de produzir um relatório junto à universidade pensando na certificação das cursistas. Diante disso, o seminário de compartilhamento das práticas pedagógicas deu lugar a um dia de lançamento do livro, marcado para o dia 15 de dezembro de 2022.

Para a construção do texto, tivemos uma estrutura e exigências de escrita de formatação e de introdução, desenvolvimento, conclusão e referências utilizadas. Logo, apresentamos uma planilha para organizar a tutoria das cursistas. Tudo foi pensado como um processo de organização para ser apresentado para as cursistas e escutar sugestões e/ou alterações no formato proposto. Mesmo quem não conseguiu participar de todos os encontros, foi convidado a participar do processo de escrita, já que pensamos na produção do texto para todas/os cursistas.

Além disso, informamos que a Plataforma Vixeduca dispunha de todo material para acessar as palestras proferidas, atividades e gravações de todos os encontros. Reforçamos o tempo todo na construção coletiva do livro a disponibilidade de todo o material produzido no processo formativo. Isso pode ser observado na Imagem 37, em que apresento a formatação de como inicialmente pensamos a estrutura da escrita. As cursistas ficaram a vontade para tirar mais dúvidas nos encontros individualizados que seriam organizados posteriormente.

Imagem 37 - Slide com a estrutura da escrita



Fonte: A autora (2021)

Os primeiros encaminhamentos e os processos de escuta foram pensados para incentivar cada escrita e proposta formativa. Durante o momento de aula, no formato virtual, lançamos uma planilha editável para organizar os primeiros encontros. E, após essa

organização, surgiram dúvidas se a escrita poderia ser coletiva, em formato de duplas e trios, e, assim, juntas/os íamos pensando como organizar cada encontro para produção do texto.

Nesse sentido, valorizamos cada momento de um ano tão difícil e que muitas coisas aconteceram, visto que ocorria em um processo de transição, do distanciamento social com o trabalho remoto, para as atividades presenciais e um cotidiano de retorno à proximidade entre as pessoas. Por conta disso, algumas mudanças foram elaboradas pela Prefeitura, como na estrutura curricular dos Cmeis que passaram a liberar as crianças mais tarde, às 12h. Essa alteração provocou uma série de problematizações argumentada pelas/os profissionais na organização curricular, dificultando a organização interna. Muitas profissionais preferiram ficar em outras redes, pois, na rede do município de Vitória não conseguiam mais se deslocar para outros municípios. Este fato ocasionou uma falta de profissionais na rede municipal, já que os profissionais contratados migraram para outras redes e municípios³⁰.

A Educação Infantil também recebeu neste período ganhos em relação à estrutura de profissionais, já que passaram a receber coordenadoras e coordenadores e o número de profissionais de educação física, arte e música aumentaram por conta do maior número de planejamento disponibilizado. Outro ganho real foi a proposição de um processo formativo, garantido no horário de trabalho, para todas as professoras, professores, coordenadoras/es, pedagogas e regentes de sala.

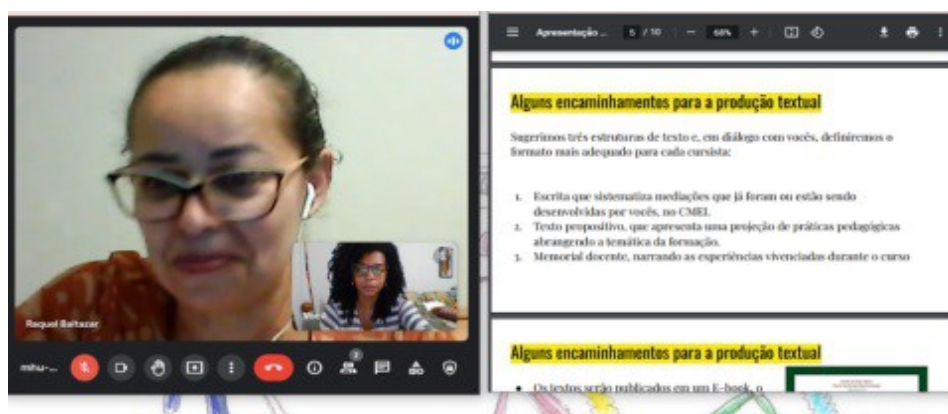
Mesmo com algumas mudanças positivas, estar em um momento pandêmico alterou não só a rotina de muitos profissionais, mas as mudanças provocaram sentimentos nunca vividos. Em meio a tantas mudanças o processo formativo ocorria. Foi um desafio aceitar a proposta de escrita para as profissionais, posto que tantas dificuldades surgiam diante de uma produção coletiva, que falavam desses momentos de luta e ressignificação, tomando como base a educação antirracista. Tudo foi uma vitória!

A produção do texto seria uma reflexão do que foi vivenciado, dialogado e experimentado durante a formação. As temáticas e os diálogos foram se entrelaçando e a escrita é reflexo das vivências. Cada cursista representou sua autoria e possibilitou a junção entre teoria e prática, visto que o processo formativo oportunizou um olhar reflexivo, onde para além de uma avaliação da própria prática conseguimos perceber um caminho de possibilidades junto a outras/os profissionais e crianças. O processo de escrita é uma forma de rememorar a prática e o cotidiano tão dinâmico que se dá nas unidades escolares.

30 Conteúdo disponível no Jornal A Gazeta – Disponível:<<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/professores-criticam-mudancasimpostas-nas-escolas-de-vitoria-1121>>.

Os encontros de tutoria, também, aconteceram no formato on-line e/ou presencial, decidido com o coletivo das cursistas presentes, no encontro do dia 25 de novembro de 2021. Na Imagem 38 se evidencia um dos encontros com uma das cursistas, em que houve a apresentação da proposta de forma individualizada, já que a mesma não conseguiu participar do encontro do dia 25 de novembro de 2021.

Imagem 38 - Encontro virtual individual com uma das cursistas



Fonte: A autora (2021)

Diante disso, ressaltamos como a publicação de um capítulo de livro é importante para construção de um currículo, ter o reconhecimento da nossa prática e, também, para influência e sensibilização de outras/os profissionais para valorizar a temática. Além disso, durante o processo duas cursistas pensaram em como visualizar e escrever uma prática vivenciada aliada com a proposta formativa e, ainda, como entrelaçar a experiência vivida com a formação.

Por conseguinte, percebemos nessas dificuldades como poderíamos pensar conjuntamente a ação das profissionais atreladas ao processo formativo. Dessa forma, em cada encontro pensamos coletivamente qual seria a melhor estrutura de escrita para cada experiência, e nas várias impossibilidades e contratempo das cursistas. Como mencionado anteriormente, não tínhamos recursos ou financiamento para a produção, mas, reforçamos como a escrita de um livro seria importante para traçar seu próprio caminho ou utilizar os certificados no plano de cargos e salários da PMV, na participação de processos seletivos de mestrados, doutorados, e como a publicação é importante para produção acadêmica e da valorização das práticas pedagógicas.

As cursistas foram muito participativas, sensíveis e cuidadosas quando precisavam faltar em algum encontro, por exemplo, ligavam, passavam mensagem situando e dividindo cada acontecimento particular de suas vidas. Isso demonstrou como o processo formativo nos

envolveu emocionalmente. De tal modo, no encontro com uma das duplas no processo de tutoria, primeiro evidenciamos o processo de escuta para pensar como se daria a escrita das colegas, depois como poderíamos fazer intervenções e auxiliar de forma positiva no processo.

E, por fim, como definiríamos a produção da escrita e contextualização sobre a prática em si e como seria a produção envolvendo mais de uma autora. Ao escutar o que as professoras tinham a dizer, podíamos perceber o andamento do percurso e anotamos o que elas/eles iam dizendo e depois fechamos com algumas possibilidades até amadurecer a proposta de escrita. Os textos foram se desenhando aos poucos, narrando situações, processos com as famílias, com as crianças, formações internas, relatos de como foi participar do processo formativo.

Imagem 39 - Encontro com grupo para a produção da escrita



Fonte: A autora (2021)

A partir dos primeiros encontros, pudemos separar e dividir cada proposta de trabalho para melhor organização do livro.

Imagem 40 - Organização das propostas do e-book

Cursistas	Entrega	Formato
Érika e João	OK	Projeto realizado
Merinha e Flávia	OK	Projeto realizado
Geane e Jailza	OK	Proposta
Bianca Carvalho	OK	Projeto realizado
Rafaela e Michelle	OK	Projeto realizado
Rogéria e Michelle	OK	Projeto realizado
Marina (3 textos)	OK OK OK	Proposta Projeto realizado Memorial

Fonte: A autora (2021)

Diante disso, sistematizamos como poderíamos organizar o livro, a partir das demandas e possíveis trabalhos. Infelizmente nem todas as colegas conseguiram efetivar seus³¹ projetos, por conta de questões pessoais. Isso nos mobilizou e sensibilizou, por conta da dimensão de uns trabalhos que fariam parte do livro, como é o caso do trabalho de uma das cursistas que envolveu toda a comunidade. E, que seria de extrema relevância ser apresentado para sensibilizar mais colegas com a proposta, pois foi lindo acompanhar o processo.

Dessa forma, conseguimos identificar as ações que compõem o livro e quais trabalhos precisariam de tutoria, para depois dividir entre os componentes da organização (no caso eu, o Prof. orientador, André Mello e a colega Erica Bolzan) como seriam as orientações e acompanhamento da escrita. Após a leitura, sistematizamos dúvidas e dialogamos nas possíveis intervenções, conforme o processo formativo se desenrolava e trazia os textos e melhores contribuições. Na Imagem 41, separamos o link de cada texto e as observações que seriam dialogadas com cada cursista, para uma proposição que enriqueceria ainda mais o trabalho ou refletiria alguns termos utilizados, tendo o cuidado de não reproduzir uma linguagem preconceituosa. Não era nada de cima para baixo e sim apresentamos propostas de trabalho para incluir ou não nos textos, após diálogo com as cursistas.

Imagem 41 - Tabela com considerações e orientações para as cursistas

26/01 Quarta	Merinha e Flávia (10)	https://docs.google.com/document/d/1rEuq75INOMMsPhgNDgsjQPPXIEOOKM1QnxbSdY_9W5k/edit?usp=sharing	<p>2022, incluindo a música e as brincadeiras africanas e afro-brasileiras, a partir do livro Ndude, Ndude</p> <p>Relatório de observação - Texto 2 Autoras: Merinha e Flávia</p> <p>No geral, o texto foi bem escrito, organizado e estruturado.</p> <p>No início do texto ocorreu uma repetição em relação as Leis e a necessidade de sua aplicação.</p> <p>Sugestões para dialogar com as autoras:</p> <p>1 - Após os relatos das profissionais, nas considerações finais, seria importante informar como foi o impacto dessa experiência no coletivo para avaliar a proposição das formadoras que seria super, revise o quadro atual que denuncia a falta de aplicação das Leis 10.538/2003 e 11.645/2006, a partir de ações concretas, dentro da formação.</p> <p>Relevante inserir os comentários/releitos das cursistas no meio do texto, se possível, em um ou dois parágrafos para escrever as considerações finais.</p> <p>2- Falar um pouco sobre o retorno das cursistas em relação as atividades propostas</p> <p>3- Inserir duas imagens</p>
27/01	Geane e Jaiza (8)	https://docs.google.com/document/d/1rEuq75INOMMsPhgNDgsjQPPXIEOOKM1QnxbSdY_9W5k/edit?usp=sharing	Relatório de observação

Fonte: A autora (2021)

Nas possibilidades e trocas que foram acontecendo, a ideia inicial foi se materializando com a escrita das práticas pedagógicas e com a entrega de cada participante. A cada leitura dos textos produzidos nos reunimos, enquanto equipe de tutoria, para refletir

³¹ Uma das cursistas iria fazer uma apresentação, mas por motivos particulares não conseguiu realizar. Link do projeto desenvolvido pelo Cmei da Professora.: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/alunos-do-cmei-yolanda-lucas-fazem-homenagem-ao-grupo-bom-gosto-37394>

sobre a escrita e apresentar uma proposta junto as cursistas. Um exemplo foi o texto que destacamos uma brincadeira que poderia ser melhor evidenciada.

O texto da Cursista X apresentava três pontos para melhor entendimento: 1- Termo utilizado no texto: étnico-social. Compreender melhor; 2 - Brincadeira: pique navio. Permanecer no texto para a devida problematização; 3 - A situação problema ocorrida com a criança e seu penteado na festa da diversidade. Além de destacar os pontos, apresentávamos sugestões e dúvidas, como, por exemplo, neste mesmo texto: a) Qual o sentido do termo étnico-social no texto? b) Seria interessante nas considerações finais, problematizar a brincadeira e o episódio da criança. c) Falar da atividade (pique) propondo reflexão junto às crianças (processo de resistência do povo africano). d) Pensar em como essa atividade poderia ajudar na reflexão de professora/pesquisadora antirracista ensinando que esse fato social precisa de problematização ou demarcar que no momento não foi realizado uma intervenção, mas que ela precisaria acontecer. e) Pensar nas considerações finais um diálogo próximo das famílias para estabelecer proximidade com a temática trabalhada e não para autorizar a realização de qualquer atividade, mas sim para aproximar e estreitar a relação escola/família, como preconiza a LDB. f) Inserir imagens para enriquecer o trabalho. Foram muitos encontros de escuta e diálogos das cursistas, para enfim organizarmos o livro.

Imagem 42 - Estrutura dos capítulos do livro



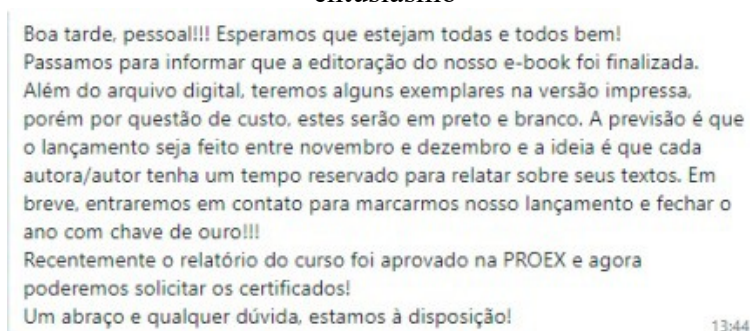
Fonte: A autora (2021)

Ao todo, foram 12 textos organizados coletivamente, que vislumbram a temática étnico-racial como tema principal, valorizando o aprendizado trocado no processo formativo. Além de expor as experiências próprias de cada cursista e as práticas pedagógicas ressignificadas e apresentadas em forma de escrita, mas também em forma de preocupação

com uma educação antirracista, sensível com o tema proposto e comprometido com uma educação equânime e que priorize todas as crianças.

Por fim, durante a construção dessa pesquisa compartilhamos do entusiasmo e outros sentimentos com as/os cursistas, extrapolando, muitas vezes, o que se propunha esse estudo, conforme Imagem 43, visto que o envolvimento com o curso e entre as cursistas, com os professores e a pesquisadora se deu de forma constante e interessada por ambas as partes.

Imagem 43 - Mensagem enviada pela organização no grupo de Whatsapp e recebida com entusiasmo



Fonte: A autora (2021)

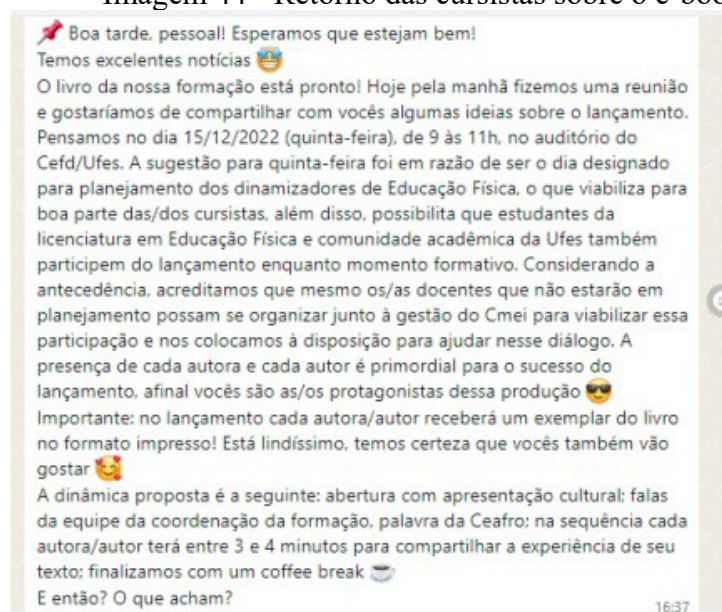
Que maravilha!

☐ Parabéns pelo trabalho, que sei que ficou perfeito

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Imagem 44 - Retorno das cursistas sobre o e-book



Fonte: A autora (2021)

Mesmo na reta final de lançamento do Livro, o caráter coletivo e de parcerias com as cursistas se manteve no grupo de WhatsApp, conforme Imagem 45.

Imagem 45 - Retorno das/os cursistas



Fonte: A autora(2021)

Conforme salienta Neira (2021), quem escreve sobre as próprias experiências reitera a importância de divulgar conhecimento. Assim, longe de oferecer uma receita pronta e acabada, fornece possibilidades de novas ideias que podem e devem ser adaptadas a cada realidade. Uma inspiração para outras profissionais. Decerto, as dúvidas surgem em algum momento das práticas exercidas no cotidiano e este livro dialoga com as possibilidades de ação conjunta nas instituições de ensino e nas parcerias entre universidade e educação básica.

No ano de 2023, a Lei 10.639/2003 completa 20 anos, desde sua promulgação. Mesmo que o objetivo desta pesquisa não tenha sido sobre a importância das políticas de ação afirmativa, indiretamente podemos ressaltar que a formação continuada incentiva a efetivação da Lei e ressalta a importância de se trabalhar com o tema. Algumas situações foram descritas no livro, mas com certeza, o cotidiano evidencia a importância de ações que envolvam todas as crianças e a discussão da EREER. O livro destaca, ainda, a todo momento, a importância de se efetivar e promover uma educação antirracista com as crianças e toda comunidade escolar.

Esperamos que a obra, ora apresentada, seja uma referência para profissionais preocupadas/os com uma educação antirracista, que respeita e valoriza as crianças nas múltiplas linguagens, diferentes culturas, territórios, raça/cor, etnia, religiosidades, corporeidade, musicalidade, ancestralidade, oralidade e outros saberes. Nesta obra, as professoras/es apresentam nas suas práticas, dúvidas, reflexões, preposições, sentimentos e afetos de profissionais comprometidas/os com uma educação mais equânime. Fica evidente a importância e relevância do papel da professora/o para o processo educacional das crianças do município de Vitória/ES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção, apesar do título Considerações Finais, apresenta muito mais problematizações para incentivar a continuidade de outras pesquisas do que a finalização dela. Os questionamentos foram iniciados já no título: *Formação continuada com profissionais da educação infantil: diálogos entre a corporeidade e temáticas da literatura afro-brasileira e africana*, que perpassaram todo o texto.

Quando penso em corporeidade na Educação Infantil penso nos corpos tímidos, inteligentes, sapecas, risonhos, tristes e criativos. Lembro das crianças negras que conheci e que não recebiam e nem tinham a mesma experimentação do mundo, devido ao racismo que conhecem desde muito cedo. Penso nas possibilidades de libertação de tais corpos para desfrutarem das delícias que os jogos e brincadeiras afrocentradas proporcionam e que, na maior parte das vezes, não estão presentes no cotidiano escolar em razão dos muitos preconceitos contra a cultura africana e afro-brasileira, percebidas como “coisas do mal”, numa perpetuação dos conceitos científicos racistas, criados no século XVII, e na destruição da identidade e autoestima das crianças negras.

Pensar a corporeidade infantil é também pensar nas/nos colegas professoras e professores que se sentem “despreparadas/os” para trabalhar pedagogicamente com a temática, porque seus corpos tampouco experimentaram vivências ao som de tambores, cantos, jogos e danças de matriz africana e afro-brasileira. E, também, porque não conhecem as legislações que estabelecem o direito à educação sem racismo, não tiveram em mãos literaturas que estimulam a criação de vivências corporais, para além das histórias únicas.

A corporeidade percebida por este ângulo produz uma outra inquietação: as produções acadêmicas relacionadas a esta temática estão sendo produzidas, a partir da percepção das crianças? A busca por literaturas e outras produções acadêmicas que abordam a corporeidade, a literatura infantil e juvenil na educação com a temática das relações étnico-raciais me levaram a perceber a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o tema, dada a sua relevância atestada na experiência da formação continuada que esta pesquisa proporcionou e, também, nos relatos docentes das/dos cursistas.

O processo formativo é um caminho percorrido e procurado pelas profissionais da Educação Infantil para conseguir recursos pedagógicos e inovar suas práticas. Existe um reconhecimento do não saber fazer e uma legítima busca para compreender os diferentes significados que fazem parte dos cotidianos infantis. Conforme as cursistas, as crianças

precisam se reconhecer enquanto crianças negras e para isso entendem a importância de inserir a temática africana e afro-brasileira, com a equipe das unidades de ensino e com as famílias.

As trocas no processo formativo identificaram a dificuldade do aspecto religioso em conflito com o cultural nos Cmeis, pois, o racismo religioso está presente na fala das crianças e das profissionais como um problema a ser trabalhado. As Leis vigentes que tratam da temática ainda estão no campo da invisibilidade e sem dimensão da sua importância pedagógica. Por conta desta invisibilidade, existe um receio em se trabalhar a temática de forma institucional. As/os cursistas evidenciam o trabalho pontual que realizam e as dificuldades que encontraram. Mesmo assim, conseguem vislumbrar importantes ações de implementação da temática da cultura africana e afro-brasileira nas suas práticas.

Sem dúvida o trabalho com a temática que evidencia positivamente as literaturas infantil e juvenil, a corporeidade, por meio dos jogos, brincadeiras e danças africanas e afro-brasileira são fundamentais para inserir a temática, colaborar nas práticas pedagógicas e enfrentar o racismo presente na educação, promovendo equidade, sentido e produzindo afetos com as culturas ora apresentadas. A universidade e a educação básica, em parceria, fortalecem a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 e evidenciam a importância entre formação e produção de conhecimento, de forma colaborativa para as profissionais da Educação Infantil. Um reconhecimento com suas produções e práticas no formato de horizontalidade e respeito ao conhecimento produzido na prática.

Podemos perceber que no capítulo que evidenciamos o estudo sobre o COPENE foi apresentado as análises que indicam um aumento nas produções, do referido evento, em dois momentos distintos e antagônicos, que podem estar relacionados às publicações da Resolução n. 05/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). As DCNEI incentivaram a escrita dos trabalhos no COPENE por garantir a presença da educação das relações étnico-raciais na sua publicação. Assim, percebemos e dialogamos com a importância de destacar que a BNCC, por não apresentar o contexto racial explicitamente garantido no documento, desencadeou um movimento de resistência e de denúncia do retrocesso no contexto educacional.

O discurso e prática das cursistas apresentam que o foco dos trabalhos desenvolvidos no processo formativo foi abordar a formação da identidade positiva das crianças negras e as experiências exitosas de uma educação antirracista. Destacamos que neste momento de

construção da identidade, algumas pesquisas narraram a mobilização para combater o racismo, consolidando uma identidade racial e rompendo com o discurso homogeneizador, presente nos currículos.

Nesse sentido, as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, valorizadas no processo formativo, não acontecem por parte de profissionais e não se caracterizam como um esforço coletivo, institucional, mas sim individual. E, as identidades afro-brasileiras e o reconhecimento das vozes das crianças precisam ser revistas e analisadas com o protagonismo que as crianças deveriam exercer no seu processo de ensino aprendizagem. Evidencia-se a importância de pesquisas e processos formativos para garantir um espaço de discussão e debate sobre o racismo, fomentando o processo de reflexão para mudanças estruturais, referentes à abordagem das relações étnico-raciais na EI.

O produto produzido que dialoga com o processo formativo apresenta a necessidade de assumir propostas de dentro da escola, do cotidiano, para se construir identidades positivas das crianças negras e uma especificação do processo que a branquitude exerce nesses espaços. Também percebemos que a formação continuada é um valioso instrumento de enfrentamento ao racismo, junto com a literatura africana e afro-brasileira, e uma estratégia para o enfrentamento de estereótipos racistas, presentes na estrutura social reproduzida na e pelo espaço educativo.

A educação étnico-racial, na educação infantil, valoriza e reafirma a possibilidade de novos movimentos sociais, além de construir uma educação mais plural. Ao refletirmos sobre o processo e o produto produzido, a partir do processo formativo, constatamos uma intensa distância entre as leis e ações praticadas a partir dos relatos das cursistas, nos cotidianos educacionais. Se existe a Lei 10.639/2003 em vigor, desde a primeira década do século XXI, que determina ações afirmativas e de valorização da cultura afro-brasileira e africana nos cotidianos da EI, o professor/comunidade escolar precisa assumir o compromisso com a sociedade e com as crianças que não podem ter sua história negligenciada.

A pesquisa, por meio do produto final e durante todo o processo de escuta, evidenciou os conhecimentos e práticas pedagógicas para implementação de uma educação antirracista contra o preconceito nas relações étnico-raciais, promovendo a equidade entre crianças negras e brancas, no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES.

Percebemos que as práticas apresentadas são um esforço para concretizar o trabalho, com as literaturas trabalhadas, o diálogo com as palestras proferidas e obras trabalhadas durante todo processo formativo, que visam a construção e a formação, pertencimento e

identidade das crianças e, também, para não reproduzir preconceitos e estereótipos racistas. Identificamos, ainda, que a corporeidade representada, por meio dos jogos e brincadeiras com suas especificidades na EI, necessita ser devidamente explorada pelas/os profissionais que atuam nesse espaço.

No espaço educativo o cerceamento do corpo se dá também no silêncio de posicionamento, atitudes, na neutralidade das falas e nas práticas pedagógicas que invisibilizam as culturas diferentes da hegemônica ou até mesmo nas abstenções. Ao considerarmos a importância do corpo e do movimento na formação das crianças, novas pesquisas são necessárias sobre a corporeidade nesse contexto, uma vez que exprime uma linguagem que possibilita pesquisas direcionadas, exclusivamente para essa temática que evidencia a corporeidade, ampliando a discussão em torno da EREER. Por fim, é importante destacar que as/os docentes necessitam de instrumentalização em vários processos culturais, para pensar na sua formação cultural e, também, para ampliar repertórios, elementos e sair de dentro da bolha socioculturalmente construída.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANNI, D. *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 60-107, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, A. M.; Patrícia Matos; MENDES, Joacé Souza. **O Negro na Literatura Infantil: Estereótipos e Silenciamentos**. In: Seminário Cultura e Política na Primeira, Ilhéus. Seminário de Cultura e Política na Primeira República, 2010.

ANTÔNIO, F.; VIEIRA, T. B. **O legado da educação do século XX no Brasil**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 287-291, jan./jun. 2009.

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. **Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE**. Disponível em: <<https://abpn.org.br/anais-copene/>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ARAÚJO, D. C. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. **Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, jul. 2019.

ARROYO, Miguel. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Currículo, território em disputa**. 7ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André Silva. **A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos**. Movimento, Niterói, a. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **BRANCOS E NEGROS EM SÃO PAULO. Ensaios sociológicos sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do**

preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Companhia das letras, 2º edição, 1959.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão.** In: BAUER, M.W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, p. 189-217, 2002.

BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.
BRASIL. **Parecer CNE/CEB, n. 2/2007:** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade, 2010b.**

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Igualdade Racial.** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 15/05/2020.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. - Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 3. vers.** Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como se relaciona com crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **A cultura corporal na construção de práticas antirracistas - microações afirmativas nos cotidianos da educação infantil**. 2021, p.18-36. In.: Educação Física e diferença: perspectivas e diálogos. Org.:RIBEIRO, William de Goes; SILVA, Rita de Cassia de Oliveira; DESTRO, Denise de Souza. Curitiba: CRV, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar – Racismo e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo. Contexto, 2000.

CEERT - Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade. **Editais da Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos**. 2020. Disponível em:<<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>>. Acesso em: 21 de maio 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin**. Buenos Aires: Manantial, 1996.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

COELHO, Nely Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Quiron, 1985.

CORAZZA, S.M. **Pistas em Repentes: pela reinvenção da educação, da infância e da docência**. In: Educação do preconceito: ensaio sobre poder e resistência. GALLO, S; SOUZA, R.M. org. Campinas.SP: Editora Alínea, 2004.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (p.118). Disponível em:<<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>>. Acesso em: 21 de maio 2022.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Editora Cortez:Centro da ciência da educação, 2017.

DEBUS, Eliane. **A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?** In: Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia : Gailivro, p. 262-269, 2007.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo**. In: KUNZ, Eleonor (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2006.

FÁVERO, Rafaela Faria. GOMES, Michelle Cristina Duarte. **Danças populares e relações étnico-raciais na Educação Infantil: relato de experiência**. 2022, p.59-71.In.:Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: Diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Org.:MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos. Encontrografia Editora, 2022.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIVEIRA, Ivanilton José de. **A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis, v. 9, n. 3, p. 303-316, set./dez. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**: Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2014.

FORDE, Gustavo H. A.**Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro (197-2002)**. Rio de Janeiro: Editora Multicultural, 2018.

FRANCO, Fernanda Mendes. **Brincadeiras Historiadas com o Congo Capixaba**. 2022, p.83-97.In.: Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: Diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Org.:MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos. Encontrografia Editora, 2022.

GIMENO. S.J. **O currículo na sociedade da informação e do conhecimento**. In: GIMENO, S.J. Org. Saberes e incertezas sobre o currículo. p.153-174. Porto Alegre : Penso, 2013.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p. 67-89, 2008.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 3.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Michelle Cristina Duarte; GOMES, Fátima Rogéria Sá Silva. **O Imaginário d'O Pequeno Príncipe Preto em arte e Educação Física na Educação Infantil: o protagonismo infantil e a educação das relações étnico raciais**. 2022. p.72-82. In.:Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: Diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Org.:MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos.Encontrografia Editora, 2022.

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

GONZALEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de educação física**.3. ed. rev. e ampl.Ijuí:Ed, Unijuí, p. 64-67, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos Cebrap, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte. Ed da UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

LIGIERO, Zeca. **Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIMA, Heloisa P. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: Superando o racismo na escola. MUNANGA, Kabenguele Org. Brasília, 2008.

LIMA, H.P.; GNEKA, G.; LEMOS, M. **A semente que veio da África**. 25 Ed. São Paulo, Salamandra, 2005.

LIMA, Flávia Souza Rocha; OLIVEIRA, Rosemary Coelho de. **Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil: relato de uma experiência de formação com educadoras**. 2022. p.43-58. In.: Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: Diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Org.:MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos.Encontrografia Editora, 2022.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Faperj, 2011.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana a menina que viu o Brasil neném**. São Paulo: FTD, 2000.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **As práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 2022.

MEIRELES, A. C.; SANTOS, S.F. Corporeidade e brincadeiras africanas e afro-brasileiras: uma reflexão sobre o racismo e infâncias. p. 110-122, 2022. In: **LitERÊtura: reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira**. ARAÚJO, D.C; PENHA, J. S e Org. Vitória. LitERÊtura, 2022.

MEIRELES, Ariane Clestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas negras e sabedoria ancestral**. Ilustração de Valdério Costa. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

MELLO, A. S.; CAMARGO, M. C. S. **Seminário de Formação docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2018.

MELLO, A. S.; MARCHIORI, A. F. [...]; CARDOSO, V. F. e org. **Formação continuada e produção do conhecimento: experiências docentes da educação física com a educação infantil**. Rio de Janeiro: UFFRJ. 2022.

MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos. **Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2022.

MELLO, André da Silva. **Racismo, infâncias, crianças e relações-étnico-raciais**. Virtual/VixEduca. Vitória/Espírito Santo. Palestra realizada no dia 27.Out.2021.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2º ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, out., 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 38-66, 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade., 2008.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2013. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEIRA, Marcos. **Por uma perspectiva de currículo antirracista**. Virtual/VixEduca. Vitória, Espírito Santo. Palestra realizada 01.Set.2021.

NOGUERA, Renato. **Que jogo é esse?**. Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Nunes, Miguian, 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Enfrentamento do Racismo na Primeira Infância**. 2022. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Infancia-negra-uma-reconstrucao-necessaria.pdf>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

OLIVEIRA, E. **Epistemologia da ancestralidade**. Entrelugares: revista de sócio poética e abordagens afins. v. 1, n. 2, mar./ago., 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Eduardo Oliveira. Coleção X (Organização: Rafael Haddock-Lobo) - 1 ed. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros**. Feira Literária Brasil – África. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória - ES, v. 1 n. 3, 2020. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/172873>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira**. Literafro/UFMG, 2008. Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/120-maria-anoria-de-jesus-oliveira-a-tessitura-dos-personagens-negros-na-literatura-infantojuvenil-brasileira>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Dança Afro: Sincretismo de movimentos**. Nadir Nóbrega Oliveira. Salvador: UFBA, 1991.

OYEWUMÍ, Oyèronké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África: para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista** - 1 ed - São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROSA, Sonia. **Capoeira**. 3ª Ed.-Rio de Janeiro: Coleção Lembranças africanas, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil e Relações Raciais: A tensão entre Igualdade e Diversidade**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153 p. 742-759, jul./set. 2014.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SACRISTRÁN, Jose Gimeno (org). **Saberes e incerteza sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTI, Silvio. **Dicionário crítico da educação física**. [Org]. Fernando Jaime Gonzalez, Paulo Evaldo Fensterscifer - 3 Ed.rev. e ampl. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In.: **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. GOMES, Nilma Lino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Sarita Faustino dos. **Corpo, Movimento e Afirmação: Percursos do Grupo de dança Afro Negroê No ES**, 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Relações Étnico-Raciais na Escola) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SANTOS, S.F; MELLO, A.S. **Formação Continuada de Professoras/es da Educação Infantil na Perspectiva da Corporeidade e da Literatura Afro-brasileira e Africana**. p. 178-185, 2020. In: *Negras escrituras e engenhosidades: artes, memória e espaços*. SILVA, P.V. B. da; MACHADO, N. S.; ROCHA, N.G. da. Org. Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2020.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/Ago. 2005.

SCHULZ, Erika de Jesus Schulz ; LOUREIRO, João Emídio Rodrigues. **Experiências brincantes com as culturas do continente africano a partir da obra Ndule Ndule**. 2022. p.105-112. In.: *Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: Diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Org.:MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos. Encontrografia Editora, 2022.

SCHWARCZ, L.M.. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). **Formação de Educadores/As para ao combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.** IN: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando a escola. Selo Negro, São Paulo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Maicon Souza e. **Estética das práticas performativas da dança afro-brasileira cênica.** 1ed..Curitiba: Appris, 2021.

SIMÕES, Fábio. **Olelê.** Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

STEPAN, N.L. **Eugenia no Brasil: 1917-1940.** In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

TAVARES, J. C. de. **Dança de guerra, arquivo e arma:** elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora?** Carolina de Paula Teles; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo:s.n., 2010.

TOMÁS, C. **Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância.** Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, mai. 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Saberes e fazeres: modos de interagir.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação.** MEC - Valores Afro-brasileiros na Educação.Boletim, v.22, 2005.

_____.**Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. [Org]** Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos - 5. ed. - Petrópolis, RJ : DP et Alii, p.07-17, 2014.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Cadernos de estudos do vídeo-documentário Educando contra o racismo.** Ceafro - Comissão de estudos afro-brasileiro, Vitória, 2007.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. **Plano Municipal Educação de Vitória.** Lei nº 8829, de 24 de junho de 2015. Vitória: PMV, 2015.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil: um outro olhar.** Vitória: Multiplicidade, 2006.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Vitória**. Vitória; Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

YOUTUBE. **Olélé Moliba Makasi - Berceuse Africaine avec paroles**. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/wIeM4PM7aZw>>. Acesso em: 10 out.2021.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed., São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Página 1/2)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa intitulada **Formação continuada de professores/as da Educação Infantil na perspectiva da corporeidade e da literatura afro-brasileira e africana**, desenvolvida sob a responsabilidade de Sarita Faustino dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello. O objetivo da pesquisa é articular a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professores/as e na produção de conhecimentos para a mediação pedagógica na rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES.

Para tanto, realizaremos uma Pesquisa-Ação Colaborativa, método de pesquisa que associa a formação de professores/as com a produção de conhecimentos. Os procedimentos adotados na pesquisa serão: observação participante em nossos momentos de formação, que ocorrerá presencialmente e em ambiente virtual (Plataforma VixEduca). As observações realizadas nesses momentos formativos serão registradas em diário de campo. Também faremos alguns registros fotográficos das atividades pedagógicas empreendidas na formação. Essas imagens serão utilizadas apenas na pesquisa e os sujeitos nelas presentes não serão identificados, pois utilizaremos recursos computacionais para esse fim. Também realizaremos entrevista semiestruturada com os professores/as participantes da formação.

Os dados produzidos serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo publicação em literatura especializada. O seu anonimato e o sigilo de sua identidade serão garantidos em todas as etapas da pesquisa. Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto pela duração da entrevista e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Além disso, você pode sentir-se incomodado com a observação/registro das atividades que está participando ou com os registros fotográficos realizados. Nesses casos, você pode interromper a entrevista, retornando quando desejar, ou deixar de responder alguma questão que lhe cause constrangimento. Você também pode solicitar que a pesquisadora não observe/registre as atividades que você está inserido ou tire fotos dela. Caso queira, você tem plena liberdade para desistir da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo, e sem a necessidade de justificar os motivos de sua desistência.

Quanto aos benefícios, a pesquisa potencializará reflexões sobre questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. A pesquisa também contribuirá para a consolidação de políticas públicas de formação docente no município de Vitória/ES que valorizem o protagonismo dos professores, reconhecendo-os como pesquisadores de suas próprias práticas.

Você será ressarcido, caso tenha alguma despesa proveniente da pesquisa e terá o direito a buscar indenização, nos termos da lei, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou queira alguma informação adicional, você poderá entrar em contato com a responsável por esta pesquisa: Sarita Faustino dos Santos, Av. Fernando Ferrari, nº 540, no Prédio do

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Página 2/2)

CEFD, sala do NAIF, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910 (telefone - 27 999368241 ou, se desejar, pelo correio eletrônico: saritafaustino2015@gmail.com).

Em caso de denúncia, você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, situado na Avenida Fernando Ferrari, nº 540, sala 07, do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, telefone: (27) 3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi uma via assinada por mim e pelo pesquisador responsável. A outra via, também assinada por nós, está na posse do pesquisador responsável.

Vitória/ES, _____ de _____ de 2021.

Participante Voluntário

Pesquisadora Responsável

Pesquisadora Responsável

Sarita Faustino dos Santos

Mestrado do PPGEP/UFES

Telefone: (27) 997186517

E-mail: saritafaustino2015@gmail.com

Centro de Educação Física e Desportos

Universidade Federal do Espírito Santo

Campus Universitário de Goiabeiras

Av. Fernando Ferrari, 514, CEP: 29.075-910 | Vitória/ES

Orientador da Pesquisa

Prof. Dr. André da Silva Mello

Professor do PPGEP/UFES

Telefone: (27) 4009-7671

E-mail: andremellovs@gmail.com

Centro de Educação Física e Desportos

Universidade Federal do Espírito Santo

Campus Universitário de Goiabeiras;

Av. Fernando Ferrari, 514, CEP: 29.075-910 | Vitória/ES

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES

Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Campus Universitário de Goiabeiras

Av. Fernando Ferrari, 514, CEP: 29.075-910 | Vitória/ES

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, CORPOREIDADE E DANÇAS POPULARES

Resumo: Este projeto apresenta uma proposta de formação continuada com os profissionais que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Vitória-ES. Tem como objetivo produzir conhecimentos para a mediação pedagógica nesta etapa de escolarização, por meio da relação colaborativa entre docentes do Ensino Superior e da Educação Básica. Esta formação contemplará as agências e as produções culturais das crianças, a dinâmica curricular específica da Educação Infantil, a equidade nas relações étnico-raciais e a valorização da cultura popular. Tem a Pesquisa-Ação Colaborativa como metodologia para a produção de conhecimentos e para a formação docente, com foco nas ações pedagógicas dos professores, que serão coletivamente refletidas e ressignificadas pelas discussões, reflexões e práticas de escrita, que culminarão na produção de um *e-book*.

1. Dados de Identificação

Tipologia: curso de formação continuada com professores/as da Educação Infantil.

Público-alvo: docentes da rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES.

Carga horária: 80 horas.

Período de realização: agosto a dezembro de 2021.

Formato: momentos síncronos e assíncronos em ambiente virtual e encontros presenciais.

Coordenação: Sarita Faustino dos Santos (SEME/PMV - PPGEF/UFES), Érica Bolzan (IF Baiano - PPGEF/UFES) e André da Silva Mello (PPGEF/UFES).

2. Introdução

No âmbito da docência, as propostas de formação continuada, majoritariamente, têm estabelecido relações assimétricas de poder, em que especialistas ligados à Universidade são chamados para “reciclar”, com novos conhecimentos, os professores que atuam na Educação Básica. Para Nóvoa (2009, p. 23), “[...] muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”. O autor é contra o consumo de “pacotes de formação” que são externamente ofertados em uma perspectiva mercadológica, sustentada pelo sentimento de desatualização docente.

Esse modelo de formação desconsidera a potência dos sujeitos que atuam nos cotidianos escolares, suas experiências, seus *saberes-fazer*s e a perspectiva do professor como autor e sujeito ativo de sua própria formação (VENTORIM, 2005; BITENCOURT, 2017). Em sentido oposto, defendemos uma proposta formativa que não seja *para* os professores, mas *com* eles, construída por meio de uma relação de parceria, respeito e diálogo com a Universidade. Acreditamos na formação continuada como um espaço-tempo para trocas de conhecimentos, para ampliação dos canais de reflexão e de interlocução entre diferentes sujeitos, mediados pelas experiências pedagógicas desse coletivo.

Para que, de fato, a formação proposta se distancie do modelo verticalizado, no sentido de “um para o outro”, e assumo o protagonismo dos professores envolvidos como “mola

APÊNDICE C - Parte da Documentação Comprobatória para Proex



1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Curso de Extensão Nº 2678 – Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares.

Coordenador: André da Silva Mello.

Centro/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos – Departamento de Ginástica.

DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA



Cartaz de divulgação do curso e chamada para inscrições

O Curso "Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares", ocorreu no período de 25 de agosto a 22 de dezembro de 2021, no formato semipresencial, com encontros síncronos, presenciais e realização de atividades assíncronas. Participaram desta atividade formativa, 28 docentes da Rede Municipal de Educação de Vitória, atuantes na Educação Infantil, em diferentes áreas de conhecimento: Educação Física, Pedagogia, Artes e Música.

Os objetivos do curso foram: 1. Articular a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professores e na produção de conhecimentos para a mediação pedagógica com a Educação Infantil e; 2. Discutir, por meio de um projeto de formação continuada com professores da Educação Infantil, os desafios e as possibilidades para a inserção da cultura popular, em especial, das danças populares no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES.

APÊNDICE D - Modelo de Certificado para as/os cursistas



CERTIFICADO

A Universidade Federal do Espírito Santo certifica que **SARITA FAUSTINO DOS SANTOS**, portador(a) do **CPF 017.359.117-55**, participou como **Comissão Organizadora** do(a) **CURSO** intitulado(a) **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**, registrado na Pró-Reitoria de Extensão sob o nº **2678**.

Local: Semipresencial: Palestras e atividades na Plataforma Virtual VixEduca. Dois encontros presenciais no Centro de Educação Física e Deportes da UFES e um encontro presencial no Museu Capixaba do Negro "Verônica da Pas".

Período: 25/08/2021 a 22/12/2021

Carga Horária: 100 horas


Coordenador(a): ANDRÉ DA SILVA MELLO

Livro | Folha: F09 | F27



Este documento pode ser autenticado pelo QR Code ao lado ou no site autenticar.ufes.br
6003153DC9436C6AAF141FE08E2351050CC04B308

Vitória/ES, 01 de novembro de 2022



Portaria de Recredenciamento nº 1664 de 28/11/2011


Avaliações e notas

Conteúdo programático


Articular a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professores e na produção de conhecimentos para a mediação pedagógica com a Educação Infantil. Discutir, por meio de um projeto de formação continuada com professores da Educação Infantil, os desafios e as possibilidades para a inserção da cultura popular, em especial, das danças populares no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES.

Universidade Federal do Espírito Santo
CNPJ: 32.479.123/0001-43

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Vitória/ES - CEP 29.075-910



Este documento pode ser autenticado pelo QR Code ao lado ou no site autenticar.ufes.br
6003153DC9436C6AAF141FE08E2351050CC04B308



APÊNDICE E - Relação dos Anais do COPENE (2000-2022)

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
2	Raça e educação infantil: a produção da submissão social	Elaine dos Santos Cavalcini	USP	2000 I Copene	Educação	Pesquisas de campo, através da observação sistemática do cotidiano escolar. Foram realizadas entrevistas com o corpo doente, as crianças e seus familiares	Compreender a socialização no que tange as relações raciais estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar	
3	Construção da identidade e da consciência racial da criança negra na educação infantil	Carolina de Paula Teles	Unesp/Marília	2002 II Copene	Poster	---	Busca refletir sobre a inserção da criança negra na educação infantil enfatizando a construção da identidade e da consciência, destas crianças a partir das práticas educativas desenvolvidas nas pré-escolas	
4	Relações conflituosas, o racismo na creche feliz	Regina de Souza Teixeira e Ariana Rodrigues Gomes	Universidade federal de Uberlândia	2002 II Copene	Poster	Observações e análises das relações e práticas das profissionais envolvidas nas atividades da	Conhecer o posicionamento das auxiliares de creche às manifestações racistas entre as	

Respostas ao formulário 1 / Diana/

Sheet 1 / 2 PageStyle: Respostas ao formulário 1 INSRJ STD Sum=0 100 %

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
5	Africanidades na formação de professores da ed infantil	Azilda Loretto da Trindade	UFRRJ/PROJETO DIÁLOGOS ENTRE POVOS	2004 III Copene	Minicurso 2	O curso tem como eixo a base teórico-metodológica sobre africanidades brasileiras como temática a ser incorporada no currículo escola numa perspectiva de educação que contemple a diversidade étnico-cultural	Discutir o papel desses conhecimentos na formação de professores da Ed infantil e ensino fundamental.	
6	Proposta para inclusão da criança negra na educação infantil o saber das festas do terreiro do cobre	Silvânia Arcanja Franco	UNEB	2006 IV Copene	Educação, gênero e diversidade étnico-racial	Pesquisas qualitativa etnográfica desenvolvida no terreiro do cobre.	Analisar quais formas de aprendizagem durante as festas religiosas do terreiro cobre.	
7	Respeito a diversidade racial como fator de qualidade na educação infantil	Nádia dias perera	UNEB	2006 IV Copene	Educação, gênero e diversidade étnico-racial	-	Busca de qualidade na diversidade para uma educação eficaz e de qualidade	

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
9	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: acompanhamento da implantação e execução de uma política curricular	Maira Adriane ducini Demarzo	UFSCAR	2006 V Copene	Educação, gênero e hierarquias étnico-racial	Foram analisados registros das escolas entregues a assessora de educação das relações étnico-raciais da secretaria municipal de educação no ano de 2006	Conhecer como essas, diretrizes vem sendo implantadas em escolas da rede municipal de educação infantil do município de São Carlos quais dificuldades e facilidades vem enfrentando professores, que materiais utilizam, atividades que foram realizadas e como eles vão ao encontro dos municípios estabelecendo pelo parecer	
10	Representações sociais como perspectiva de estudo para o combate ao preconceito e discriminação racial na educação infantil.	Carolina de Paula Teles	USP	2008	Educação, formação de professores e relações étnico-raciais	Foram feitas observações ao cotidiano escolar e nas rodas de leitura.	verificar a influência da linguagem na construção da identidade e consciência racial na criança negra de educação infantil.	

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
11	No fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo	Lucimar Rosa Dias	CEERT	2008 V Copene	Educação, formação de professores e relações étnico-raciais	Foram analisados as iniciativas desenvolvidas pelos secretários de Estado de educação do Mato Grosso do Sul e secretaria municipal de Campinas São Paulo, buscou se estruturar a pesquisa de forma descritiva e analítica ressaltando especificidades aproximações e distanciamentos na concretização das iniciativas.	Entender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores cujo enfoque era o combate ao racismo e pelo qual transformaram a partir daí, suas práticas pedagógicas	

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
12	Ideologia racista e educação da criança negra Vera Lucia Neri da Silva	UERJ	2006 V Copene	Educação, formação de professores e relações étnico-raciais	Pesquisa qualitativa que tem como foco as falas de professoras/es sobre as crianças apontadas como fáceis e difíceis.	Compreender como os mecanismos históricos de constituição da ideologia do racismo ainda se mantêm fortalecidos.		
13	Etnomatemática e educação infantil: contribuições para uma abordagem racial Ana Maria Carvalho Santos Silva	SME	2006 V Copene	Educação, formação de professores e relações étnico-raciais	Don't have	Foca Ah eu tenho matemática como uma possibilidade de conexão entre o conhecimento cotidiano e conhecimento científico desde a educação infantil. objetivo é aproveitar essa dimensão étnica para uma abordagem das relações sociais nos programas de Ed infantil		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
14	A criança e a sua imagem: o auto retrato na constituição da identidade racial na educação infantil Andre Mazza da Silva e Cláudio Emanuel dos santos	UFMG	2010 VI Copene	Mincurso	Não tem	Não tem		
15	Histórias de cor: Professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo: identidades e trajetórias Mighian Damal Ferreira Nunes	Faculdade de educação USP	2010 VI Copene	Educação para relações étnico-raciais.	Não tem	Não tem		
16	Indicadores de qualidade na educação infantil que visem a construção de uma educação promotora da igualdade racial: experiências vividas pelo CEERT Lucimar Rosa Dias e Lauro Cornélio	UFNS	2010 VI Copene	Educação para as relações étnico-raciais	Não tem	Don't have		
17	Representações sociais sobre as crianças negras na ed infantil: reflexões a partir da prática pedagógica de uma professora Carolina de Paula	USP	2010 VI Copene	Educação para as relações étnico-raciais	Não tem	Don't have		
18	Um olhar étnico-racial a partir da metodologia do ensino de artes na educação infantil Marina Resplandes da Costa e Francisco Gonçalves Filho	UFT	2010 VI Copene	Educação para as relações étnico-raciais	Não tem	Don't have		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
19	Infância, Culturas e atividade: estudo das relações raciais na creche Vera Lucia Nere da Silva	UERJ	2010 VI Copene	Juventudes negras: estudos e corporeidades	Não tem	Don't have		
20	A linguagem escrita e a criança com deficiência: a linguagem escrita e a criança com deficiência intelectual na educação infantil: Pressupostos teóricos, Constatações Empíricas e a emergência do problema Ingrid Anelise Lopes	Unesp	2010 VI Copene	12 - Juventudes negras: estudos e corporeidade	Não tem	Não tem		
21	O brincar nos espaços públicos para Educação Infantil em Ilheus, no Sul da Bahia Mara Aparecida D'Ávila Cabimero	Nao tem	2010 VI Copene	Mesa redonda - estudos Afro-indígena: Retratos do sul da Bahia	Não tem informe	Não tem informe		
22	Configuração Infantil dos espaços de Educação Infantil frequentado por crianças negras Rachel de Oliveira	Nao tem informe	2010 VI Copene	Mesa redonda	Não tem	Não tem		
23	Indicadores de qualidade na Educação Infantil que visem a construção de uma educação: experiências vividas pelo ceert Lauro Cornélio e Lucimar Rosa Dias	Nao tem	2010 VI Copene	Mesa redonda	Não tem	Não tem		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
24	Experiências de promoção da igualdade racial na Educação Infantil: análise do prêmio educar para Igualdade Racial Carolina de Paula Teles e Valdete Tristão de Oliveira	Nao tem	2010 VI Copene	Mesa redonda	Não tem	Não tem		
25	Edu-Itôju: Educar e cuidar numa perspectiva afro-brasileira e africana Mighian Danae Nunes	Nao tem	2012 VII Copene	Simpósio: Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual	Utilizando-se de relatos orais de vida de professoras negras de diferentes idades e tempo de serviço na rede municipal, percebe-se conexão entre essas pedagogias e os modos de fazer a Educação Infantil em suas turmas	Discomer sobre o trabalho pedagógico realizado por professoras negras, em turmas de Educação Infantil, na rede municipal de São Paulo, abordando de que modo a pedagogia da diferença (Rocha, 2009) e a pedagogia culturalmente relevante (Ladson-Billings, 2008) encontram-se no cotidiano escolar.		

B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
26	A africanidade como objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil	Laise dos Santos de Jesus Cardoso	Nao tem	2012	Simpósio: Processos identitários, Relações raciais e educação escolar	Encontro de formação com profissionais da Educação Infantil para pensar numa relação positiva à Africanidade e suas contribuições para a formação histórico-cultural da identidade Brasil	Inserir-se no movimento de assumir a Educação Infantil como espaço múltiplo de vivências da infância e das culturas infantis, no qual se reconhece a criança enquanto sujeito histórico e de direitos que se desenvolvem nas interações, relações, ações educativas e práticas cotidianas.		
27	Representações sociais sobre as crianças negras em livros infantis: reflexão a partir da prática pedagógica de uma professora	Carolina de Paula Teles Duarte	Nao tem	2012	Infâncias e juventude negra e educação: desafios e possibilidades de igualdade racial no Brasil	Verificar qual critério era utilizado na escola de livros infantis com personagem negra e como, quais atividades eram desenvolvidas a partir desses materiais. O intuito foi de refletir	Analisar se as representações sociais que uma professora de educação infantil tinha das crianças negras influenciava, e de que forma, sua prática pedagógica		

B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
28	Educação das relações étnico-raciais: uma proposta, múltiplas possibilidades	Eduarda Souza Gáudio e Thais Regina de Carvalho	Nao tem	2012 VII Copene	Infâncias e juventudes negra e educação: desafios e possibilidades de igualdade racial no Brasil	Trazer algumas ações e propostas vivenciadas no Projeto de docência "Em busca de novos paradigmas para a educação: incorporando práticas para implementação da Lei 10630/03 na Educação Infantil realizadas em uma creche da Rede Municipal de Florianópolis.	Apresentar uma discussão acerca da Educação das Relações étnico-raciais na educação de crianças de zero a seis anos.		
29	Infâncias de crianças na perspectiva de professoras de Educação Infantil	Ellen de Lima Souza	Nao tem	2012 VII Copene	Relações étnico-raciais nos currículos da Educação básica	Apresenta como as percepções das professoras sobre as infâncias de crianças negras, podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais	Trata de representações de professoras da Educação Infantil a respeito da infância de crianças negras.		

B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
30	Professoras negras na educação infantil em São Paulo: alguns apontamentos sobre o trabalho e formação	Melhan Dantas Pereira Nunes	USP	2014 VIII Copene	Não está por esse	Pesquisa empírica junto a professoras de educação infantil com escuta sensível de histórias de vida utilizando questionários e análises dos dados de educação infantil com escuta sensível de vida de utilizando questionários e análises dos dados	Estudar os modos como as mulheres negras chegam até a escola e Permanecem nela		
31	Práticas Das diferentes relações étnico raciais em uma creche municipal da cidade do Rio de Janeiro	Aline de Oliveira Braga		2016/2017	GT 03 - Educação das relações étnico raciais na educação básica e técnica (EREER na educação básica e técnica)	Artigo etnográfico sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico racial entre crianças negras de uma creche No município da cidade do Rio de Janeiro	Descrever as relações étnico raciais entre os profissionais da educação infantil e os bebês negros numa creche municipal		

B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
32	O que dizem os livros de didática sobre a educação de jovens e adultos sobre a diversidade africana.	Pedro de Souza Santos		2016/2017	GT 2 - Educação das relações étnico raciais na educação básica e técnica	Pesquisa ação por meio de observação participante e oficinas	Busca-se compreender como os profissionais tratam as crianças negras em sala de aula e verificar como as crianças, contos, músicas, peças de teatro e fantoches podem contribuir com a prática pedagógica em sala de aula.		
33	A formação continuada de professores como mediadores de relações na Educação Infantil: os saberes indígenas, narrativas de leitura	Maria Leda Pinho		2016/2017	GT 03 Educação das relações étnico raciais na educação básica e técnica	Estudo desenvolvido em uma escola de campo grande muito próximo da localidade na comunidade marginal de Souza em São Paulo. Crianças indígenas Da área temem e crianças não indígenas da educação infantil Pesquisa qualitativa	Visar auxiliar por meio de contribuições teóricas a partir do processo de formação inicial e continuada vinculada a proposta Para a formação de futuros do projeto, entre na rede.		

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
34	Práticas educativas promotoras de igualdade racial na Educação Infantil desconstruindo preconceitos e fortalecendo identidades.	Raquel Aparecida Batista		2016/2017	G03 - Educação das relações étnico-raciais na educação básica e técnica	Não identificado	Realizar o trabalho desenvolvido Por uma professora de educação infantil Que decida romper com práticas tradicionais superando o etnocentrismo europeu		
35	Educação para as relações étnico-raciais: formação contínua com profissionais da Educação Infantil	Eulália Regina Silva (PMU) - SME - Uberlândia(MG) Gercina Santana Novais (USP) Lazara da Piedade Rodrigues Regalbel (PMU)	USP - PMU SME de Uberlândia	2018/2019	Simpósio Temático - Educação para as relações étnico-raciais	Os procedimentos didático-metodológicos adotados foram: roda de conversa, exposição dialogada e debates em pequenos grupos, criando espaços de problematização e elaboração coletiva, a partir da realidade concreta dos/as alunos/as e dos/as profissionais da educação, resgatando e valorizando	Buscouse desenvolver ações com as/os profissionais da educação ancoradas em uma concepção de formação continuada, em serviços e em rede com foco na problematização das práticas pedagógicas tendo em vista os interesses das alunas/os, as demandas formativas e o		

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
36	Literatura infantil na desconstrução do racismo: um estudo das práticas de negritude na escola de educação infantil da UFRJ	Renata Ruth Bastos Oliveira	UERJ	2018/2019	Simpósio temático 01 - Educação para as relações étnico-raciais	Pesquisa qualitativa desenvolvida na UEI da UFRJ no ano de 2015 intitulada A negritude nas práticas pedagógicas como estudo das relações étnico-raciais	Busca compreender quais caminhos pedagógicos foram construídos na Unidade de Educação Infantil da UFRJ adequado e ancorado na Lei 10.639/03 que altera a Ldben utilizando a literatura infantil para identificar como esse gênero ajuda a construir uma educação plural sem a reprodução dos estereótipos racistas da sociedade		

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
37	Relações Étnico-raciais na instituição da Educação Infantil em Dourados MS: uma análise da prática	Sarah Keulke Alencar Silva e Maria Jose de Jesus Alves Cordera	UEMS	2018/2019	Simpósio temático 01 - Educação para as relações étnico-raciais	Pesquisa qualitativa do tipo descritiva que teve como local um centro de Educação Infantil onde se realizaram observações sobre práticas de combate ao racismo e aplicado um questionário semiestruturado direcionado a coordenadora do CEM e a professora do Pré-1, público-alvo da pesquisa	Reconhecer e analisar as práticas discriminatórias ligadas às relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, para a compreensão do processo de reconhecimento e respeito a diferença entre as crianças		
38	A filosofia da criança: valores civilizatórios da cultura africana e diversidade cultural	Renata Costa Silva Oliveira Ana Emília Cordero Souto Ferreira Lime Pereira Alves Abrão	Pmitubata - MG	2018/2019	Sessão Temática 06 - Da África às Diásporas: Eurocentrismo, colonialismo e relação de poder	Desenvolver ações pedagógicas que possibilitem uma educação anti-racista na perspectiva da educação	Combater a visão estereotipada, exaltada pela mídia e livros, por meio de imagens positivas que ressaltam a diversidade étnica e cultural		

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático Gt	Metodologia	Objetivos		
39	Africanidades e brasilidades: a ancestralidade a partir da ludicidade em lugares de resistência de Itutaba - MG	Marysena Xavier Cavalcanti Costa Lorraine Karla Santos Guilherme Vaz oncellos Fontoura	Escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Jr de Educação Infantil - Seme Itutaba- MG	2018/2019	Sessão Temática 06 - Da África às Diásporas: Eurocentrismo, colonialismo e relação de poder	Do ponto de vista metodológico utiliza-se a ludicidade como aporte para o desenvolvimento da história e cultura africana e afro-brasileira nas ações educativas que propiciem interação a experiência completa ao momento oferecido, associando o ato pensamento e o sentimento garantindo o interesse, o fazer, o sentir, o observar, o aprender e o conhecimento que as africanidades proporcionam	Contextual diálogo da Lei 10.639/03 nos espaços da Educação Infantil envolvendo as crianças no entendimento conceitual e histórico da participação africana na construção da sociedade brasileira, promovendo ações que permitam uma educação que oportuniza os alunos uma aproximação a lugares de resistência ancestral de forma positiva desconstruindo a visão estereotipada sobre a história do grupo racial negro que se ensina na		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
40 A formação docente em Afiricandades e relações étnico-raciais: reflexões sobre uma ação formativa com educadores de creche da região metropolitana de Campinas- SP	Marcia Lúcia Anacleto de Souza	Prefeitura Municipal de Campinas	2018/2019	Sessão temática 10 - Educação básica e experiências emancipatórias na implementação das diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais	Proposta de formação para implementação das DINCERER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Curso de formação continuada realizado entre os meses de maio a dezembro. O curso foi estruturado em dois momentos. O primeiro momento de estudos e reflexões sobre os significados do racismo brasileiro e o segundo com oficinas abordando africanidades e produção de materiais com foco na temática africana e afro-brasileira	Articular reflexões sobre o cotidiano da educação de crianças de 0 a 3 anos, a valorização da identidade negra e a superação das desigualdades raciais, desde a creche, considerando o desafio da desconstrução de mentalidade educativa (Vieira, 1995) arraigados no mito da democracia racial, na ausência, presença de preconceito racial na sociedade brasileira e na educação formal e na concepção de que as crianças pequenas não percebemos a diferença e por isso		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
41 A influência da religião nas creches e pré-escolas municipais em Campo dos Goytacazes e no artigo 26-A da LDB 9394/96. Uma discussão sobre laicidade versus confessionalismo	Ingrid Santana Oliveira	Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	2018/2019	Sessão Temática 10 - Educação básica e experiências emancipatórias na implementação das diretrizes curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais	Abordagem qualitativa que consiste em analisar como a perspectiva religiosa causa um impacto direto nos estabelecimentos de ensino e toma um espaço que deveria ser democrático num ambiente de visão singular e esses fatores interferem na aplicação da Lei 10.639/03, que tem como proposta principal o pluralismo cultural na escola.	A análise da implementação do artigo 26 - A da Ldb 9394/96, que tem como obrigatório o ensino da cultura africana e indígena nas instituições de ensino da Educação Infantil direcionado às creches e as pré-escolas da cidade de Campo dos Goytacazes- RJ		
42				Sessão temática 10 - Educação básica e experiências emancipatórias na implementação das diretrizes curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais	Pesquisa etnográfica com	Desvelar práticas pedagógicas decolônias e antirracistas ações		

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Título do trabalho	Autora (o)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GT	Metodologia	Objetivos		
42 Ensino de história e cultura Afro-brasileiras e Africanas: práticas de uma escola de Educação Infantil	Simone dos Santos Pereira	USP	2018/2019	Sessão temática 10 - Educação básica e experiências emancipatórias na implementação das diretrizes curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais	Pesquisa etnográfica com observação participante em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na periferia de SP	Desvelar práticas pedagógicas decolônias e antirracistas ações inovadoras que ressaltam o protagonismo e a autonomia infantil assim como o respeito a diversidade		
43 Formação de identidades X berçário II	Jéssica Gonçalves de Brito Fernandes Zandomeneghi	Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro	2018/2019	Sessão temática 10 - Educação básica e experiências emancipatórias na implementação das diretrizes curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais	no Berçário II que podem ser vivenciadas a partir da contação de história "Bruna e a galinha de D'Angola" de Gerúilda de Almeida	criança, em especial a criança negra: a criança na faixa etária de um ano a um ano e seis meses, pode se perceber como pertencente ao mundo		

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Capene	Eixo temático: Gt	Metodologia	Objetivos					
44	Viagem com Nilu e Luana: uma aventura entre o Brasil e África	Daniela Fagundes Pereira	Prefeitura Municipal de São Paulo	2018/2019	70- Educação básica e mandatórios na implementação das diretrizes Nacionais para as relações étnico-raciais	Rotas de comensal, leitura de mapas, elaboração de lista de palavras, confecção de painéis, etc.	Desenvolvido no projeto "Viagem com Nilu e Luana: Uma aventura entre o Brasil e a África" realizado no Emel Cêu e paz, na cidade de SP, com crianças de 5 anos de idade					
45	Avaliação institucional na Educação Infantil: uma perspectiva de reconhecimento e valorização da identidade étnico-racial	Mariana Semão de Lima	Prefeitura municipal de Itahedo	2018/2019	Educação das relações étnico-raciais	A auto avaliação institucional por meio de processos participativos e democráticos de toda comunidade	Realizada no PPP de uma instituição de Ed Infantil para trazer a discussão e reconhecimento e valorização da identidade étnico-racial das crianças pequenas.					

46	Bonecas negras: valorizando a diversidade étnico-racial na educação infantil	Ana Claudia Rogiani Dalle Prasse	UNESP	2018/2019	Sessão temática 12- Educação nas relações étnico-raciais na Educação Básica	manusear, essa análise traz as contribuições de autores da educação e da educação das relações sociais para subsidiar as intervenções pedagógicas com o uso de bonecas e em especial bonecas negras.	trazer como as de diversas culturas e identidades, pode contribuir para relações positivas entre a comunidade e a representatividade como processos em construção nas e por meio das crianças.					
47	A representatividade negra na Liberdade infantil	Gabriela Tavares de Souza	Instituto de pesquisa e memória Paulo Nave	2018/2019	Sessão temática 17- Letramento infantil juvenil e demais práticas culturais para infâncias, juventudes e a afirmação identitária negra	Utilizar livros como Dina e a galinha da Angola por meio de diferentes recursos visuais	344 O trabalho personagem negro junto a cultura afro-brasileira como ferramenta pedagógica para construção e formação identitária das crianças em estíbulos.					

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Capene	Eixo temático: Gt	Metodologia	Objetivos					
50	A representação da diversidade étnico-racial em livros didáticos para a Ed infantil: lacunas e possibilidades	Thaís Regina de Carvalho	Rede Municipal de Curitiba	2018/2019	Sessão temática 42	destinado em educação infantil, desenvolvimento étnico-racial na Educação Infantil. Análise de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal (2018)	Utilizar por um sistema privado de ensino que foi adaptado por rede pública municipais de Ed Infantil no que se refere à inserção da diversidade étnico-racial em imagens de três anos de idade					
51	Corpo e cabelo negro: significados e interações das crianças de 3 anos de idade em uma unidade de Educação Infantil de Belo Horizonte - MG	Elisinda dos Santos (UFMG)	UFMG	2018/2019	Sessão temática 42	Pesquisa qualitativa e observação participante utilizando diário de campo, fotográfico e etnográfico	Com crianças de 3 anos de idade constroem os significados sobre o corpo e o cabelo negro nas interações que estabelecem em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte					

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Capene	Eixo temático: Gt	Metodologia	Objetivos					
52	Educação infantil numa perspectiva afrocentrada	Geisa dos Neves Gralho	---	2018/2019	Sessão temática 42	desenvolvido discursos a partir das falas registradas em sala de aula através dos cadernos de registros, no qual a professora, é escrita, a marionete que bem pequenas, estas não se apropriam totalmente da escrita	Utilizar por um sistema privado de ensino que foi adaptado por rede pública municipais de Ed Infantil no que se refere à inserção da diversidade étnico-racial em imagens de três anos de idade					
53	O lápis cor de pele: Discursos de crianças da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais em comunidades do entorno de mangueiras	Marcos Vinícius Sousa de Oliveira, Ana Paula Vieira Souza	UFPA	2018/2019	Sessão temática 42	Estudo de abordagem qualitativa que focou o sujeito protagonista do processo investigativo	Realizada em uma instituição de Ed Infantil de escolas localizadas no entorno da reserva extrativista Marinha de Camé-Tapanau (Pará-Ma) a fim de compreender as construções ideológicas presentes nos discursos infantis sobre as relações étnico-raciais					

T	E	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GR	Metodologia	Objetivos					
54	Afros visuais na Educação Infantil educando para as relações étnico-raciais	Bianca Cristina da Silva Trindade	UPFRU	2018/2019	Sessão temática 48- Relações raciais na Educação Básica: pesquisa, práticas e construção de saberes	Rotas de conversa, fotografias, desenhos e relatos das crianças	discutir, exercer no currículo da Ed Infantil como recurso pedagógico para formação identitária da criança em especial a criança negra.					
55	O protagonismo do Caixa: relatos de experiência de encontro entre relações étnico-raciais e língua inglesa em uma aula para a Ed Infantil	Maria Carolina Almeida de Azevedo	---	2018/2019	Sessão temática 48	Instrumento Bantu Caixa e o livro didático I Grupos and Mendonça; oficina sobre a coleção do Caixa e roda de conversa	conferir, trabalhar temas da Ed Infantil nas ar e culturais pertinentes ao conteúdo inglês e trabalhar a lei 10.136/03					
56	Formação continuada de professoras da Educação Infantil na perspectiva da competência e da literatura afro-brasileira e africana	Santa Faustino dos Santos e André da Silva Bêlico	Naturitas	2020	Eixo 01 - Sessão temática: Literatura infantil juvenil e demais produtos culturais para infância e juventude e a afirmação identitária negra	Pesquisa ação colaborativa na perspectiva proposta por Insipana	contribuição do trabalho e africana na formação continuada de professoras e na produção de conhecimento para mediação pedagógica com a Ed Infantil					

T	E	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GR	Metodologia	Objetivos					
57	A BNCC para a Ed Infantil e os campos de experiência das relações étnico-raciais	Cristina Tedoro	---	2020	Eixo 10 - Sessão temática: Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	---	analisar as principais discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil no que tange as relações étnico-raciais					
58	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	Jenifer Freitas Lopes Santana, Eliana Cristina Pereira Santos	---	2020	Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	comparar e interpretar a perspectiva adotada foi a busca de exemplos de um ponto de vista de análise crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil com a perspectiva dos estudos sobre infância no país.	conferir e interpretar as perspectivas de Educação Infantil tendo como ponto principal de análise a pesquisa nacional "Práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-racial na escola no âmbito da Lei 10.538/03"					

T	E	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GR	Metodologia	Objetivos					
59	Relações étnico-raciais na Educação Infantil em uma escola da rede pública, na cidade de Vitória-ES	Elo Pereira Fernandes	---	2020	Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	Método qualitativo com entrevistas semiestruturadas e observações	relação étnico-racial e a construção do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na Educação Infantil com crianças entre 5 e 6 anos de idade a partir da implementação da Lei 10.538/03					
60	Relações raciais na educação infantil: contribuições do professor de educação infantil	Jimair Apareado Gomes da Silva, Paula Amanda Lacerda Pereira, Reginaldo Chaves da Silva	-	2020	Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	práticas pedagógicas docentes e o seu processo de formação no que estabelece e incorpora as relações étnico-raciais, bem como trazer à luz os desafios e perspectivas relacionados a essas práticas na educação infantil	reflexão através das ações pedagógicas e sobre o papel dos professores e suas contribuições na mediação dos conhecimentos de infância desde seus anos iniciais					

T	E	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GR	Metodologia	Objetivos					
61	O autorretrato e a identidade racial na Educação Infantil	Bianca Cristina da Silva Trindade	---	2020	Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	desdobramento de uma jornada de investigações com um grupo focal de 25 crianças na faixa etária de 04 anos	crianças negras e brancas e o autorretrato como essas relações raciais são impostas o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar tendo as crianças e pré-escolas como estabelecimentos educacionais centrais neste debate					
62	Nós quatro: articulação por movimentos	Carla Pinheiro	---	2020	Educação básica, cultura e currículo escolares de para negros e indígenas	forma simbólica no percurso discursivo a brincadeira cantada da cultura folclórica infantil "mãe suato" para referendar articulações e distanciamentos sobre a EREB na Educação Infantil						

1	A	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático CB	Metodologia	Objetivos						
63	Lápis cor de pele: entre as/os "raça/s" e relações na infância	Lilian Ferreira Rodrigues	---	2020	Sessão temática 295 - Práxis de uma educação antirracista	---	Intervenções de construção da educação antirracista na Educação Infantil com 18 crianças, meninas e meninos, brancos, negros/as com idade entre 4 e 5 anos em uma escola pública do estado de MG					
64	Projeto político pedagógico: documentação e temáticas étnico-raciais na Educação Infantil	Cassia Rosider Galvão	---	2020	pesquisas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	---	---					

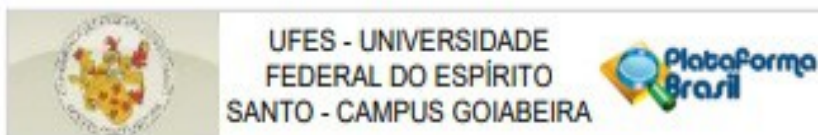
1	A	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático CB	Metodologia	Objetivos						
65	O educar, o cuidar e as relações étnico-raciais: a importância de uma educação antirracista desde a primeira infância	Josana Marques de Lima Star Lacerda, Maria das Dores Barros e Estéfano, Ivana Gomes da Costa	---	2020	Sessão temática "As crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil"	pedagogias focadas na valorização e no respeito à diversidade. Realizamos: brincadeiras, leituras, contação de histórias, recorte, estenótipo, música e rodas de conversa	Destacar a importância de incluir as relações étnico-raciais no educar e no cuidar, através da aplicação da Lei 10.539/03					
66	Educação Infantil e a identidade de gênero: o que dizem as crianças?	Izete Madalena Santos Amadio, Carolina Tedesco	---	2020	Sessão temática "As crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil"	Educação Infantil com 15 crianças entre 4 e 5 anos de caráter qualitativo para procedimento de produção de dados por meio de observação de histórias e bonecos, racializados e generacionais	Perceber como as crianças narravam suas identidades de gênero e racial					

1	A	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático CB	Metodologia	Objetivos						
67	Educação para as relações étnico-raciais: experiências de auto-identificação com crianças pequenas em escola pública de Lauro de Freitas - BA	Carlos Santos Pinheiro	---	2020	Sessão temática "As crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil"	diariedade da comunidade local e escolar serviu de eixo no proposição de reflexão, sobre as considerações dos desafios e as conquistas para a Educação Antirracista	experiências de auto-identificação com crianças pequenas em escola pública de Lauro de Freitas - BA a partir do relato do projeto pedagógico "Juntos, procuramos representação"					
68	Sou eu, sou eu: vozes negras da literatura reverberando nas crianças	Sara da Silva Pereira, Lucimar Rosa Dias	---	2020	Sessão temática "As crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil"	Pesquisa qualitativa e a metodologia da pesquisa ação	crianças, experenciam processos de leituras, contação e apresentação de seu trabalho de uma história da cultura africana e afro-brasileira					
69	A educação das relações étnico-raciais e os bebês: cotidiano, experiências e a apropriação da cultura africana e afro-brasileira	Marilyn Oliveira Schiassi	---	2020	"As crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil"	A pesquisa parte de perspectivas teórico-metodológicas que postulam bebês, crianças pequenas e pequenas como sujeitos potentes	em sua ancestralidade busca aprender como o bebê se apropria, interpreta e reinventa as culturas da infância					

T	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Título do trabalho	Autora (s)	Instituição	Ano/Copene	Eixo temático GH	Metodologia	Objetivos				
70	Crianças, natureza e saúde: experiências afro-brasileiras na Educação Infantil	Lia Franco Braga		2020	Sessão temática As crianças pequenas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	Abordagem Cap URRU: experienciou este processo, no qual busquei estabelecer suas narrativas e expressões, compreendendo-as como sujeitos ativos e criadores de suas culturas, de seus saberes infantis e com foco na sua protagonismo	Compreender como as crianças estimuladas pelo universo dos orixás experienciam e constroem as performances de seus corpos brincantes				
71	Representando a escola e o protagonismo da criança negra na Educação Infantil	Bianca Cristina da Silva Andrade		2020	As crianças pequenas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	Abordagem qualitativa as narrativas das crianças e o protagonismo infantil	educação para as relações étnico-raciais na Ed Infantil, para a construção de identidade da criança, em especial as crianças negras				
72	As crianças e as relações étnico-raciais vividas em uma escola de Educação Infantil	Simone dos Santos Pereira		2020	As crianças pequenas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	Abordagem etnográfica	Compreender como as crianças da Emei vivenciam suas experiências dentro e fora da escola a partir desse currículo antirracista				

73	"Se você é negra, eu também sou": narrativas infantis que denegam a escola e o sei da criança como potência formativa	Camilla Machado de Lima		2020	Sessão temática As crianças pequenas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	campo de atuação dos estudos dos sentidos. Aposta na narrativa e na conversa como possibilidades formativas e de circularidade da palavra a professora-pesquisadora e das crianças	Refletir sobre a potência da infância como possibilidade de desvelar a educação e a formação docente				
74	Relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas	Gustavo Pinto Alves da Silva		2020	As crianças pequenas e pesquisas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil	Estudo etnográfico que o pesquisador partilha abertamente da cultura do outro	Compreender como as crianças de Educação Infantil fazem sobre a questão racial/inão como reproduzida, mas como arena social				

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada De Professores Da Educação Infantil Na Perspectiva Da Corporeidade E Da Literatura Afro-Brasileira E Africana

Pesquisador: SARITA FAUSTINO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40059020.7.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.439.248

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Formação Continuada de Professores da Educação Infantil na Perspectiva da Corporeidade e da Literatura Afro-Brasileira e Africana" sob responsabilidade da aluna de mestrado do PPGEF/UFES, Sarita Faustino dos Santos e sob orientação do Prof. Dr. André Silva Mello. Essa pesquisa busca superar o racismo e o preconceito nas relações étnico-raciais e promover a equidade entre crianças negras e brancas no contexto da Educação Infantil. Tem como objetivo central articular literatura e corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professores e na produção de conhecimentos para mediação pedagógica com a Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

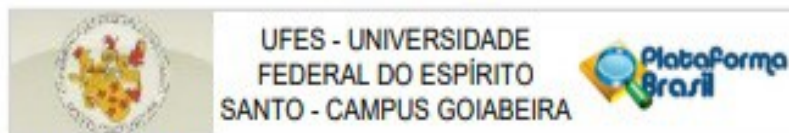
Objetivo Geral

Articular a literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana na formação continuada de professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es, Assistentes de Educação Infantil (AEI) e na produção de conhecimentos para a mediação pedagógica na Educação Infantil.

Objetivos Específicos

1. Fomentar políticas de formação docente afirmativas na busca da equidade racial nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, no enfrentamento do

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.439.268

racismo estrutural, mediante processo de formação continuada com profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES, a partir da parceria entre Universidade e Educação Básica;

2. Desenvolver formação teórico-prática afro centrada, mediada pela literatura e pela corporeidade afro-brasileira e africana, para professoras/es da Educação Infantil da rede pública municipal de Vitória/ES.

3. Produzir conhecimentos de natureza aplicada para a mediação pedagógica na rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES com temáticas articuladas à literatura e a corporeidade afro-brasileira e africana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a autora do projeto os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto pela duração da entrevista e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Além disso, o(a) participante pode sentir-se incomodado com a observação/registro das atividades em que está participando ou com os registros fotográficos realizados. Nesses casos, ele(a) pode interromper a entrevista, retomando quando desejar, ou deixar de responder alguma questão que lhe cause constrangimento.

Em relação aos benefícios, a autora afirma que a pesquisa potencializará reflexões sobre as questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas cotidianas dos(as) participantes, como também contribuirá para a consolidação de políticas públicas de formação docente no município de Vitória/ES que valorizem o protagonismo e a autoria dos professores, reconhecendo-os como pesquisadores de suas próprias práticas.

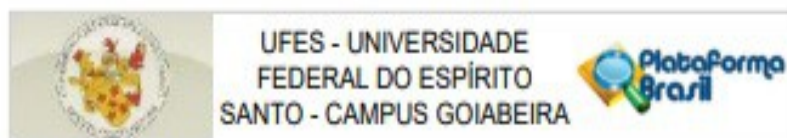
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Um estudo que tem grande relevância sócio-antropológica que toca em temas sensíveis e contemporâneos. Esse estudo configura-se como uma ação afirmativa, no campo das políticas étnico-raciais de Vitória, e espera-se, com a sua realização, potencializar a formação docente para enfrentar o racismo estrutural presente no cotidiano das instituições infantis do município.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bastante claro em relação aos seus objetivos e em sua linguagem. Expõe de forma adequada os riscos e benefícios da pesquisa aos futuros voluntários do estudo, bem como todos os

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27) 3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.439.248

direitos que lhes cabem em caso de algum tipo de conflito ao longo do estudo.

Toda a documentação necessária está posta na PB, de acordo com a resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O referido estudo, ou melhor, "pesquisa-ação", está em consonância com as resoluções vigentes referentes ao tema.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1572679.pdf	12/11/2020 21:27:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_investigador.pdf	12/11/2020 21:26:13	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/11/2020 21:11:19	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_da_pesquisa.pdf	12/11/2020 21:10:06	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/09/2020 00:01:39	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_pesquisa.pdf	05/09/2020 18:33:13	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/09/2020 16:32:44	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

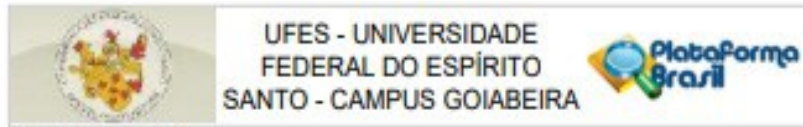
Não

VITÓRIA, 04 de Dezembro de 2020

Assinado por:

KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.439.268

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO B - Comunicação Interna emitida pela SEME/GFDE (Página 1/2)



COMUNICAÇÃO INTERNA

Número	Origem	Destino	Data	Emitida por	Recebida por
107/21	SEME/GFDE	SEME/CMEI	03/08/2021	GERENTE	
Resumo do Assunto					
FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL					

Prezados/as Diretores/as,

A Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), junto à Coordenação de Educação Infantil e Núcleo de Aprendizagens com as Crianças e seus Fazeres (NAIF/UFES), no compromisso de realizar formação continuada, reiterando a parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Educação do Município de Vitória, convida para a formação com Profissionais da Educação Infantil, intitulada **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, CORPOREIDADE E DANÇAS POPULARES**.

Com o objetivo de valorizar as/os profissionais e seus cotidianos, focando nas práticas pedagógicas realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, a formação estará voltada para a promoção de uma política antirracista, conforme princípios e documentos orientadores da Educação Infantil na Rede Municipal de Vitória, ampliando as possibilidades de interação entre crianças e educadoras/es.

A ação será realizada no período de agosto a dezembro de 2021, com carga horária de **80 horas**, distribuídas em diversas atividades síncronas e assíncronas no Google Meet e na Plataforma Moodle VixEduca, além de oficinas presenciais na sede do Naif, de acordo com os critérios e cuidados seguidos pela UFES. A programação está organizada conforme quadro abaixo:

TEMA	CH SÍNCRONA	CH ASSÍNCRONA	DATA/HORÁRIO
1. Encontro inaugural: acolhimento; apresentação cultural; apresentação e discussão da proposta; palestra sobre as relações étnico-raciais na educação	2 horas	2 horas	25/08 19h
2. Palestra: Por uma perspectiva de currículo antirracista	2 horas	-----	01/09 19h
3. Atividades assíncronas: filme e reflexões sobre a própria prática via Google Formulário. Encontro síncrono para escuta dos/as professores/as sobre as relações étnico-raciais em seu contexto de atuação profissional	2 horas	6 horas	15/09 19h
4. Infâncias, crianças e relações étnico-raciais: Mesa Naif e dinâmica com os professores/as. Apresentação e discussão da proposta de mediação pedagógica	3 horas	1 hora	22/09 18h
5. Literatura infantil afro-brasileira e africana. Palestra: Literatura como potencial na desconstrução do racismo (diálogos com professoras/es da rede)	2 horas	----	29/09 19h

ANEXO B - Comunicação Interna emitida pela SEME/GFDE (Página 2/2)

6. Análise crítica de literaturas infantis na perspectiva étnico-racial	2 horas	8 horas	20/10 19h
7. Mesa temática: Corpo e movimento como dimensões articuladoras do currículo na Educação Infantil (Corpos, infâncias e escolarização; O brincar na Educação Infantil; Saberes corporais legitimados e silenciados na EI)	2 horas	---	27/10 19h
8. Sistematização de materiais sobre as práticas corporais nos cotidianos das instituições infantis de Vitória		8 horas	28/10 a 05/11
9. Danças e relações étnico-raciais: Diálogos com as culturas africana, afro-brasileira e indígena (oficinas e vivências com danças populares)	8 horas	2 horas	6/11 e 20/11 8h
10. Planejamento e desenvolvimento de projetos étnico-raciais nos CMEIs com os/as participantes		15 horas	23/11 a 3/12
11. Seminário das Práticas Pedagógicas	5 horas		04/12
12. Escrita da experiência pedagógica para o e-book	10 horas	Momento assíncrono	06/12 a 22/12

Considerando a proposta metodológica do curso e a necessidade de uma interação direta e sistemática com os/as participantes estão sendo oferecidas **98 vagas**, sendo **02 (duas) para cada CMEI**, preferencialmente uma para cada turno, observando as seguintes orientações:

- 1 vaga (prioritária) para Dinamizadora de Educação Física;
- 1 vaga para demais profissionais interessados na temática.

Nesse sentido, solicitamos que a Direção Escolar dialogue com os/as profissionais, identificando aqueles/as que apresentam interesse e disponibilidade para participar dessa importante ação de formação que terá desdobramentos com a comunidade escolar, assumindo, portanto, o compromisso de atuar como multiplicadoras/es. As vagas serão preenchidas por turno. Não havendo interesse, por turno específico, poderão ser distribuídas entre os/as profissionais interessados/as.

A inscrição é por Unidade de Ensino e deverá ser realizada pelo/a Diretor/a Escolar, no período de **03 a 20 de agosto de 2021**, por meio do formulário: <https://forms.gle/inwncDuy6MbiHgdGslU9>.

Pedimos atenção com as informações solicitadas no formulário, pois serão utilizadas pela UFES para registro no curso assim como para comunicação e certificação.

Agradecemos o empenho da Direção Escolar na adesão dessa importante ação formativa e no envio da inscrição da U.E. conforme orientações.

Atenciosamente,



Truman José Vieira Júnior
Gerente de Formação e Desenvolvimento em Educação
PMV/SEME – Tel: 3135 – 1035