



**4º CONGRESSO
MUNDIAL
DE EDUCAÇÃO
SESC RJ**

**O DESPERTAR
DAS CONSCIÊNCIAS**

Sesc



**4º CONGRESSO
MUNDIAL
DE EDUCAÇÃO
SESC RJ**

**O DESPERTAR
DAS CONSCIÊNCIAS**





Presidente do Sesc RJ

Antonio Florencio de Queiroz Junior

Diretora Regional

Regina Pinho

Diretor de Programas Sociais

Fernando Alves da Silva

Diretor Administrativo Financeiro

Luiz Assumpção Paranhos Velloso Júnior

Diretor de Comunicação e Marketing

Heber Moura

Gerente de Educação

Adriana Santos

Coordenação Técnica | Gerência de Educação

Tatiana Borges Pereira

Equipe Educação Sesc

Adriano Silva da Rocha, Alessandra Rique, Amanda Gabriele Domingos de Souza,
Bernardo de La Vega Vinolo, Leandro Capilluppi, Leandro Collares,
Luciana Aquino, Priscila Andrade, Priscila Pincos, Roberta Silva

Realização

Sesc RJ

Copyright 2023 © by Sesc RJ

Execução

Sesc RJ | Gerência de Educação

Equipe Organizadora

Adriana Santos, Adriano da Rocha,
Alessandra Rique, Amanda Souza, Bernardo
Vinolo, Leandro Capilluppi, Priscila Andrade,
Priscila Pincos, Tatiana Borges

Tradução

Alessandra Rique, Amanda Souza, Leandro
Capilluppi, Priscila Andrade

Website

Roberta Silva

Mídias Digitais

Elisa Travalloni, Taiane Cordeiro, Angelina
Regina, Fábio Keidel

Projeto gráfico, editoração eletrônica e finalização

Leandro Collares

Capa

Roberta Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C749c Congresso Mundial de Educação Sesc RJ (4. : 2023 : Rio de Janeiro)
IV Congresso Mundial de Educação Sesc RJ [recurso eletrônico] : o despertar das consciências. – Rio de Janeiro : Sesc, 2023.
364 p.; il.

Publicado eletronicamente usando o formato PDF, na World Wide Web

ISBN 978-85-85791-27-8

1. Educação - Congressos. I. Título

CDD 370.63

Todos os direitos reservados para:

Sesc RJ (Serviço Social do Comércio – Rio de Janeiro)

Rua Marquês de Abrantes, 99
Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
22230-061

e-mail: falecomagente@sescrj.org.br

Parcerias



Sumário

Apresentação	11
Programação.....	13
Palestrantes	19
Minicursos.....	25
Circuitos territoriais.....	33
Eixo temático 1.....	39
Acessibilidade e inclusão por uma educação anticapacitista	
Eixo temático 2.....	79
Educação Antirracista, Valorização das Pluri-identidades e Conhecimentos Etnocientíficos	
Eixo temático 3.....	253
Linguagem e sociedade	
Índice por autores.....	362

Apresentação

O **4º Congresso Mundial de Educação Sesc RJ – “O Despertar das Consciências”** aconteceu no período de 25 a 27 de outubro, das 9h às 20h, nos formatos presencial e virtual e convidou à reflexão sobre os pilares que fundamentam as nossas ações educativas: o anticapacitismo, o antirracismo e letramento científico, que dialogam, profundamente, com a complexidade do mundo contemporâneo.

Além de urgentes e necessários, estes pilares reafirmam a relevância de ações propositivas voltadas à superação de preconceitos, perseguições em todos os âmbitos e negacionismo. Convocamos ao pensamento crítico, ao compromisso e ao exercício da cidadania por meio da participação consciente. Intencionamos valorizar diferentes cosmovisões e sujeitos histórico-sociais enquanto produtores de conhecimentos e futuros, destacando ainda, a importância da diversidade para o bem comum. Realizamos atividades pré-congresso considerando uma agenda de visitas aos seguintes territórios: comunidade remanescente de Quilombolas, territórios indígenas e circuitos da herança africana.

Portanto, o Congresso representou, e representa, um chamamento para a ação coletiva. Somente através do engajamento contínuo, do aprendizado constante e do compromisso com a mudança é que poderemos realmente construir um mundo onde todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem étnico-racial. É um desafio que demanda reflexão, coragem e persistência, mas também é uma jornada essencial em direção a um futuro mais justo e igualitário para todos.

Programação



Dia 25/10

9h30 Credenciamento / Coffee Break

10h30 [Abertura](#)

11h **APRESENTAÇÃO DO MUSICAL**

[Nelson Gonçalves, O Amor e o Tempo](#)

Guilherme Logullo e Jullie

PALESTRA

[A Educação pelo Afeto](#)

Gabriel Chalita (Brasil)

12h30 Intervalo / Almoço

14h **PALESTRA**

[Capacitismo e Interseccionalidade](#)

Marcelo Zig (Brasil)

14h30 **MESA DE DIÁLOGOS 1**

[Educação Decolonial, Ações Afirmativas
e Experiências do Sul Global](#)

Issaka Maïnassara (Níger)

Carlos Alvarez Nazareno (Argentina)

16h **LANÇAMENTO**

Revista Virtual Humanos

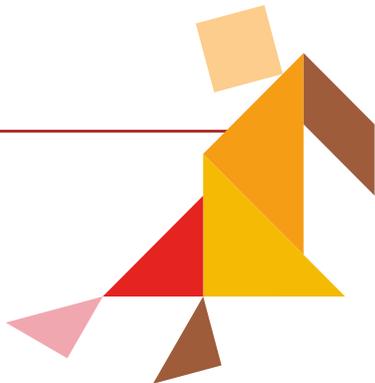
Bernardo de La Veja Vinolo (Brasil)

Adriano Rocha (Brasil)

Ana Paula Simonaci (Brasil)

COQUETEL

Apresentação: Josiel Konrad



Dia 26/10

9h Credenciamento

9h30 MINICURSOS

1 – Por Uma Educação de Esperança e Antirracista

Glenda Cristina Valim de Melo (Print-Unirio/CNPq)

José Sena (Print-Unirio/CNPq)

Thaís Borges (Print-Unirio/CNPq)

2 – Inclusão em Educação e Direitos Humanos

Jacqueline Gomes (UFF)

3 – Translinguagem e Línguas em Contato

Raquel Souza de Oliveira (UFRJ)

Erika Coachman (Cap UFRJ)

12h30 Intervalo / Almoço

13h30 SESSÃO DE DIÁLOGOS – Apresentação dos trabalhos aprovados

EIXOS:

1 – Eixo Educação Antirracista, Valorização das Pluri-Identidades e Conhecimentos Etnocientíficos

2 – Eixo Linguagem e Sociedade

3 – Eixo Acessibilidade e Inclusão por uma Educação Anticapacitista

17h30 Intervalo

18h RODA DE CONVERSA

Intelectualidades Negras

Conceição Evaristo

Bárbara Carine

Mediação: Obirin Odara

Dia 27/10

9h **Credenciamento**

9h **OFICINA SONS DA ANCESTRALIDADE (9h às 18h)**

10h **MESA DE DIÁLOGOS 2**

[Educação sem Inclusão é Educação?](#)

Emílio Figueira (Brasil)

David Rodrigues (Portugal)

Mediação: Jacqueline Gomes (Brasil)

12h **Intervalo / Almoço**

13h30 **LANÇAMENTO DO LIVRO:**

Inclusão e Direitos Sociais: a parceria público-privada na promoção de direitos sociais via terceiro setor

Carina Alves

14h **MESA DE DIÁLOGOS 3:**

[Educação Intercultural](#)

Alicia Fernanda Sagües Silva (Espanha)

Aliã Wamiri (Brasil)

Anny Ocoró Loango (Argentina)

15h30 **Intervalo**

16h **PALESTRA**

68 Voces – Projeto Mexicano com grupos indígenas

Gabriela Badillo (México)

17h **ENCERRAMENTO**

Apresentação Artística – Declamação de Carolina Maria de Jesus

Analu Pimenta



Palestrantes





Aliã Wamiri Guajajara

Graduada em Educação Artística (Universidade Federal do Piauí) e tem especialização em Educação Profissional (Instituto Federal do Piauí). É educadora artística, produtora cultural, fitoterapeuta, ilustradora de literatura infantil e contadora de histórias. Tem experiência na área de Arte-educação voltados à cultura indígena para o público infanto-juvenil, educadores e pesquisadores.

Alicia Fernanda Sagüés Silva

Doutora em História da Arte pela Universidade do País Vasco (Espanha). Tem mais de 30 anos pesquisando sobre os Povos Originários da América Latina. Criadora do Abordagem da Educação Intercultural Recíproca, é membra da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPe).



Anny Ocoró Loango

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais com Foco em Educação. É coordenadora da Comissão de Mulheres Afro-Latino-Americanas da Rede Interdisciplinar de Estudos de Gênero da UNTREF e, atualmente, preside a Associação de Pesquisadores Afro-Latino-Americanos e Caribenhos (AINALC).

Barbara Carine

É mãe, mulher negra cis, nordestina, professora, escritora, empresária. Autora de livros, como: *@descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência* e *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. Idealizadora, sócia e consultora pedagógica da escola Afro-brasileira Maria Felipa.



Carlos Alvarez Nazareno

Licenciado em Sociologia e Educador popular, ativista pelos direitos humanos das pessoas afrodescendentes, africanas, migrantes e LGBT. Membro fundador do Agrupamento Afro XANGO, “Pela Inclusão e Justiça Social”.

Conceição Evaristo

Romancista, poetisa e contista, é autora de livros como *Ponciá Vivêncio*, seu romance mais famoso. Pesquisadora na área de literatura comparada, é uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio.





David Rodrigues

Professor universitário, Membro do Conselho Nacional de Educação, em Portugal.

Emílio Figueira

Professor e conferencista em Educação Inclusiva, Emílio já escreveu mais de 25 livros sobre o tema. Criou um treinamento on-line gratuito para professores, onde já ajudou a formar mais de 22 mil professores no Brasil e exterior.



Gabriel Chalita

Professor, escritor, doutor em Comunicação e Semiótica e em Direito; Mestre em Sociologia Política em Filosofia do Direito. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades PUC-SP, Mackenzie e IBMEC. É membro da Academia Brasileira de Educação, da Academia Brasileira de Cultura e, também, da Academia Paulista de Letras.

Issaka Maïnassara

Mestre em Educação pela Unicamp, membro do Núcleo de Estudos Carolina Maria de Jesus (Bitita) – Unicamp, pesquisador do Centro de Estudos Rurais e Urbanos – USP e coordenador do Coletivo Raízes São Paulo.

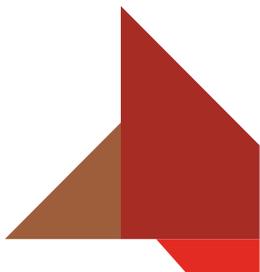


Marcelo Zig

Filósofo, palestrante, consultor de diversidade e inclusão, provocador social e ativista dos direitos humanos. Fundador do coletivo de pessoas negras com deficiência – Quilombo PcD, Speaker do TEDx Pelourinho, Curador do TEDx Salvador, primeira pessoa negra com deficiência Mestre de Cerimônia de um TEDx no planeta.

Minicursos





Educação Intercultural Recíproca

Os objetivos desse minicurso são de transmitir as atitudes e valores que são constitutivos da Educação Intercultural Recíproca, promover o diálogo para que, por meio dele, sejam experienciadas sensações, pensamentos, conhecimentos e emoções para reflexão coletiva sobre as melhores formas de transformar nossos ambientes de trabalho, valorizando a diversidade da interculturalidade recíproca.

Data: 23/10, 24/10 e 28/10 (segunda, terça e sábado)

Carga horária: 3h

Professora

Alicia Fernanda Sagüés Silva

Doutora em História da Arte pela Universidade do País Vasco (Espanha). Tem mais de 30 anos pesquisando sobre os Povos Originários da América Latina. Criadora do Abordagem da Educação Intercultural Recíproca, é membra da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe).

Tecnologias Assistivas em Ambientes de Aprendizagem: Inclusão, diversidade e pertencimento no trabalho com o transtorno do espectro autista

As tecnologias assistivas são recursos que propiciam a acessibilidade de pessoas com deficiência em diferentes espaços. Em ambientes de aprendizagem, favorecem o desenvolvimento e ampliam as possibilidades de interação da pessoa com TEA com seu entorno. Sendo assim, o minicurso abordará como as Tecnologias Assistivas favorecem os processos de inclusão e desenvolvem o sentimento de pertencimento da pessoa com TEA em ambientes de aprendizagem.

Data: 24/10/2023 (terça-feira)

Carga horária: 3h

Professoras

Priscila Pires Alves

Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Processos de Saúde, professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense no Laboratório Ambiente Digital para Criança Autista.

Vera Lucia Prudência Caminha

Professora e diretora do Instituto de Ciências Exatas da UFF em Volta Redonda. Coordenadora do projeto ADACA – Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas. Professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF).

Por uma Educação de Esperança e Antirracista

Este minicurso pretende abordar de forma prática ações que podem contribuir para a luta antirracista nos espaços formativos. Para tal, faremos uma breve discussão sobre raça, racismo, branquitude e linguagem.

Data: 26/10/2023 (quinta-feira)

Carga horária: 3h

Professores

Glenda Cristina Valim de Melo

Professora do Programa de Pós-graduação em Memória Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro da Diretoria da Associação de Investigadores(as) Afrolatino-americanos(as) e Caribenhos(as) – AINALC.

José Sena

Educador antirracista alinhado ao Pensamento Negro decolonial e anticolonial, doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ/CNPq. Professor credenciado no PPG em Diversidade Sociocultural do Museu Goeldi.

Thais Borges

Doutora em Estudos da Linguagem/Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com bolsa do CNPq. Professora na pós-graduação – Especialização em Língua Inglesa, curso vinculado ao Departamento de Letras da PUC-Rio e oferecido pela Coordenação Central de Extensão (CCE).

Inclusão em Educação e Direitos Humanos

Este minicurso visa problematizar as bases teórico-epistemológicas da Educação Inclusiva à luz da Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Neste sentido, analisaremos alguns documentos legais e políticos que dão sustentabilidade e efetivação à Educação Inclusiva como direito humano no plano concreto e, ainda, buscaremos problematizar a educação inclusiva enquanto processo político, construída a partir da luta dos movimentos sociais e das instituições, com foco para a América Latina.

Data: 26/10/2023 (quinta-feira)

Carga horária: 3h

Professora

Jacqueline Gomes

Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Líder do grupo de pesquisas “Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos” (<https://www.instagram.com/observatorio.uff/>). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense.

Translinguagem e Línguas em Contato

O translinguismo é um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos. O que presenciamos em práticas sociais é o fato de que pessoas tidas como monolíngues transitam, de forma recorrente, em meio a uma diversidade de “códigos, registros e discursos”. As noções de língua nacional, como também de língua estrangeira, são, assim, também questionadas em uma abordagem translíngue.

Data: 26/10/2023 (quinta-feira)

Carga horária: 3h

Professoras

Raquel Souza de Oliveira

Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Erika Coachman

Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ, possui doutorado em Linguística aplicada pela UFRJ e pela University of Hull, na Inglaterra. Seus interesses de pesquisa estão voltados para a construção de premissas decoloniais para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de inglês como língua adicional no Sul Global.

Circuitos territoriais



Circuito da Herança Africana na Pequena África

O Circuito da Herança Africana na Pequena África é um importante roteiro para contar não só a história da escravidão, mas também das culturas e resistências afro-brasileira. O Brasil foi o país que mais recebeu escravizadas e escravizados do continente africano. E foi um dos últimos países a abolir a escravidão. Dia 13 de maio é celebrado o Dia da Abolição, assinado pela princesa Isabel. Mas como deve ter sido o dia 14 de maio?

Após a abolição não houve nenhuma política de reparação para essa grande população. Era tão grande que na chegada da família real no Rio de Janeiro existiam mais negros do que brancos. Especula-se que a cidade era formada em média de 60 por cento de negros e negras. Essas e outras histórias contaremos em nosso percurso. Roteiro: Largo São Francisco da Prainha; Pedra do Sal; Mirante do Valongo; Jardim Suspenso do Valongo; Cais do Valongo; Cemitério dos Pretos Novos; Museu da História e Cultura Afro-brasileira.

Mediador

Cosme Fellipsen é liderança local da região da Pequena África. Morador do Morro da Providência, criador do Rolê dos Favelados, guia de turismo e mediador cultural, vem trabalhando a integração da cidade, promovendo guiamento na favela e no asfalto com temáticas relevantes que estão em pauta na atualidade, como: direito à cidade; direito à favela; cultura; segurança; música; religiosidades; território, entre outras. Desde o início da sua prática de guiamento, em 2016, já guiou mais de 7 mil pessoas para conhecer o Morro da Providência.

Data: 17/outubro

Circuito Indígena com Visita à Aldeia Maracanã

A terra de Martinho, antes de ser de Martinho da Vila, era de Martim de Sá, mais conhecido como Araribóia. Mas pouco carioca sabe disso, assim como desconhece o significado do próprio gentílico. Afinal, “carioca” seria mesmo a “terra do homem branco”? Para abrir um espaço de discussão da história do nosso país com uma vertente decolonial, oferecemos esta mediação territorial com destaque para a participação indígena na formação da sociedade brasileira.

Faremos um passeio guiado no qual conversaremos sobre as histórias da região do Maracanã, as influências dos povos indígenas em nosso cotidiano, a resistência indígena no contexto urbano e a diversidade de manifestações étnicas e culturais desses povos. O circuito inclui, ainda, um convite para adentrarmos a Aldeia Maracanã para aprendermos sobre sua cultura, vivências e práticas territoriais.

Mediadora

Daniela Mahmud é comunicadora social com especialização em Relações Públicas formada pela UERJ. Atuou em grandes empresas na comunicação estratégica e no treinamento de executivos para falar em público. Realiza mediações em museus cariocas, especialmente na região da Pequena África, relacionando o acervo negro à história da cidade do Rio de Janeiro, numa perspectiva de resgate de memórias e identidades.

Data: 20/outubro

Circuito de Favelas pelo Morro da Providência

O rolê pela primeira Favela do Brasil, o Morro da Providência, consiste em uma visita guiada pelos pontos históricos e mirantes do morro. A Providência é considerada a primeira habitação “não formal” a ser chamada de “Favela”. E logo após o surgimento dela em 1897 outras ocupações também foram recebendo o mesmo termo.

Em cada parada deste tour, um assunto de relevância é abordado, como: “O que é a Favela? O que é ser favelado?”, além de temas como religiosidade, mecanismos de resistência territorial, cultura e identidade afro-brasileira, e muito mais.

Mediador

Cosme Fellipsen é liderança local da região da Pequena África. Morador do Morro da Providência, criador do Rolê dos Favelados, guia de turismo e mediador cultural, vem trabalhando a integração da cidade, promovendo guiamento na favela e no asfalto com temáticas relevantes que estão em pauta na atualidade, como: direito à cidade; direito à favela; cultura; segurança; música; religiosidades; território, entre outras. Desde o início da sua prática de guiamento, em 2016, já guiou mais de 7 mil pessoas para conhecer o Morro da Providência.

Data: 19/outubro

Eixo temático 1

**Acessibilidade e inclusão
por uma educação anticapacitista**



Formação de pedagogos e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: experiências prático-teóricas na Educação Infantil

Adriana Santos da Mata
Universidade Federal Fluminense

Alessandra Guimarães Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Neste relato, compartilhamos experiências no processo de formação de graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) vinculadas ao projeto “*A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na Educação Infantil*”, submetido ao Programa Licenciaturas da Divisão da Prática Discente. O projeto, que é coordenado por duas professoras efetivas da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF), localizado na cidade de Niterói (RJ), está no seu quarto ano de realização e tem como objetivo contribuir com a trajetória formativa de futuros pedagogos no que se refere à inclusão de crianças público-alvo da educação especial.

No contexto institucional, muitos professores têm declarado se sentir despreparados para atuar com crianças/estudantes que não se encaixam no padrão de aluno idealizado pela tradição escolar. Os cursos de formação em nível médio e superior, de maneira geral, não contemplam de modo satisfatório a formação docente necessária para o trabalho com pessoas com NEE, pois “preparam” os professores para exercer a docência em turmas supostamente homogêneas, com alunos “normais” que aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Porém, ao chegarem à escola, eles se deparam com realidade bem diferente daquela que os textos acadêmicos ensinam.

Além disso, nas últimas décadas, as escolas regulares passaram a receber crianças, adolescentes e adultos com alguma condição de deficiência, em todos os segmentos e modalidades de ensino. Na Educação Infantil do Coluni/UFF, por exemplo, são atendidas 53 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses, entre as quais 11 já apresentam diagnóstico médico ou estão em investigação, o que corresponde a 21% do total. É um quantitativo bastante expressivo que reflete a realidade de outras escolas públicas em diferentes cidades e estados brasileiros.

Nessa conjuntura, acreditamos que um projeto de formação inicial para estudantes de Pedagogia, com foco na inclusão das crianças com NEE na Educação Infantil, pode possibilitar a aproximação e a convivência dos discentes com estas crianças muito especiais, a entrada no mundo delas para encontrar outras maneiras de comunicação, de expressão dos sentimentos e desejos, de relacionamento, de afeto, de propostas que visem à ampliação dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem etc.

Compreendemos a inclusão numa perspectiva mais ampla visando a atender não somente crianças com NEE, e sim todas as crianças da Educação Infantil.

Com base na perspectiva histórico-cultural e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) consideramos as crianças como sujeitos históricos e direitos, seres únicos, com desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, histórias de vida, e que devem ser acolhidas e respeitadas no ambiente escolar. Elas têm modos específicos de compreender e de se expressar no/sobre o mundo, tanto pelas vivências nas relações socioculturais como pelos processos de internalização, singularização e individualização destas vivências.

A criança não nasce como um organismo biológico isolado, e sim como membro de um grupo social que carrega posições axiológicas, marcas histórico-culturais, modos de compreensão e atuação

no mundo. Tais grupos estão localizados em um território que abarca o espaço geográfico delimitado, a posição política, econômica, ideológica, em determinada época histórica (BAKHTIN, 1993; VIGOTSKY, 2010), (con)formando a situação social e cultural do ser que nasce. Vigotski (2010) destaca que o desenvolvimento humano se dá por meio da relação e da cooperação social, para garantir a sobrevivência da espécie.

Ancoradas nessa abordagem, temos procurado romper com critérios de homogeneização e padronização, desde a maneira como agrupamos as crianças. Formamos grupos multi-idade, nos quais crianças de diferentes idades e adultos convivem, compartilham, aprendem uns com os outros, num movimento permanente de colaboração, diálogo, tolerância, respeito, escuta e olhar sensíveis às necessidades, aos desejos, às contribuições que cada sujeito traz ao grupo, enriquecendo e humanizando as relações. Temos observado que as crianças com NEE, ao estabelecerem diferentes parcerias, ao serem auxiliadas pelos colegas de diferentes idades do seu grupo de referência, ao vivenciarem diversas situações de aprendizagem, se desenvolvem muito mais (MATA, 2015).

Concordamos com Crochik (1997, p. 21) que afirma que se “crianças de diversas habilidades e competências puderem conviver, a possibilidade de somar esforços perante um bem comum diminui a competição e, assim, a sua predisposição de se voltar contra aqueles que consideram mais fracos”.

Assim é que, no cotidiano, todos temos experimentado e vivenciado diversas e ricas situações de aprendizagem, em um movimento colaborativo de coensino (VILARONGA; MENDES, 2014) que se forma entre a criança NEE e as demais crianças do grupo multi-idade, professoras, mediadores, estagiários, bolsistas e equipe pedagógica, estabelecendo diferentes parcerias.

A dimensão coletiva e colaborativa é marcante no processo formativo dos graduandos que, nas reuniões de planejamento, orientação

e estudo, expressam dúvidas, descobertas, encantamento, surpresa, estranhamento, compartilham observações, sugestões, enfim, diferentes compreensões a respeito do trabalho docente com crianças pequenas e muito pequenas.

Buscamos contribuir com a formação de pedagogos no que se refere à inclusão, refletindo, debatendo e elaborando propostas mais solidárias, colaborativas, coletivas que sejam significativas e atendam às necessidades de todas as crianças. Nossa perspectiva docente se torna cada vez mais sensível e inclusiva favorecendo a articulação entre a teoria e a práxis, visando a uma sociedade mais justa e mais humana.

As ações de formação inicial desenvolvidas com os discentes têm favorecido as interações dialógicas, instigando o pensamento crítico sobre o fazer com as crianças na educação das infâncias. A experiência formativa tem provocado um olhar reflexivo sobre os fazeres e os saberes da dinâmica pedagógica, ampliando a visão de mundo e criando novas possibilidades de saber-fazer.

Palavras-chave: formação inicial; pedagogos; práticas e teorias; educação infantil; educação inclusiva.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio: Roman Jakobson. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB No. 20/2009 e Resolução CNE/CEB N.05/2009, Brasília/DF, 2009.

CROCHIK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. *In: CROCHIK, J. L. Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 13-22.

MATA, A. S. **Multi-idade na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. *Psicol. Dossiê Vigotski*. São Paulo: USP, 2010. vol. 21 n.4. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM-8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>>. Acesso em 3 dez. 2013.

VILARONGA C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/284/19>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Autorregulação a partir das vivências na natureza

Aline de Mesquita Martins
Professora de Educação Infantil

Fernanda Cecilia N. Gomes
Auxiliar de Turma

Vivemos em uma sociedade que está cada vez mais emparedada fisicamente e conectada ao mundo digital, e esse movimento ficou ainda mais intenso após passarmos por uma pandemia onde o isolamento era essencial para a vida. Passando por este momento, começamos a observar os efeitos severos que o ficar aprisionado dentro de nossas próprias casas nos trouxe, não só para os adultos, mas também para as crianças, que foram obrigadas a ficarem imersas as telas, alterando o humor, a maneira de pensar e a rotina. Ao retornarmos para os movimentos naturais da sociedade, começamos a observar na escola as consequências dos momentos em que fomos condicionados a sermos virtuais, vimos então, que o nosso trabalho que visava os espaços ao ar livre como valiosos por terem sido reduzidos ao longo dos anos com o crescimento da população, passou a ser uma vivência muito mais importante por observar o quanto experimentar o que é proveniente da natureza e aquilo que conseguimos criar sozinhos, é necessário principalmente para a autorregulação das crianças e dos adultos que se permitem e compreendem a necessidade de estarem imersos a natureza. Há inúmeras possibilidades de experimentações tranquilas que podem ser partilhadas ao ar livre que promovem o equilíbrio nos indivíduos, e muitas das vezes são necessários apenas alguns minutos embaixo de uma árvore ou andando descalço na terra, sentindo as diferentes

texturas e o vento no rosto, que já temos uma pausa serena e necessária na correria do dia a dia. Cavar, plantar, colher, modelar, regar e tantas outras coisas que podemos realizar a partir de movimentos brincantes, gerando satisfação e regulação.

Segundo Amaral, Velasquez e Oliveira (2021, p. 40), somos, na origem de humano, húmus! Somos sobreviventes da nutrição em um meio líquido no ventre de nossas mães e, após sairmos do meio líquido, necessitamos que a água nos habite, nos constitua, junto com o ar, junto com os minérios da terra, junto com a energia do sol. Essa é a única condição de sermos humanos! Portanto, pensar em escolas sem ambientes naturais, é negar nossa condição vital de pertencer a tais ambientes.

Pensando nisso, notamos o quanto a nossa prática em espaços naturalizados têm sido de extrema importância para a vida de nossos estudantes e seus familiares, trazendo momentos prazerosos e inesquecíveis a partir de um simples escorregar na grama.

Com uma área ampla em meio a árvores, campo de areia e grama, o que as crianças chamam de “gramado”, realizamos diversas atividades com cordas, bolas, papelões, elásticos, utensílios de cozinha e muita imaginação. A disponibilidade desse espaço é extremamente necessária para nossa prática docente, pois nele somos capazes de estabelecer vínculos com as famílias, principalmente quando realizamos atividades de integração promovendo trocas de saberes e experiências incríveis, com a união de gerações e grupos, fazendo com que, naturalmente, ao longo do movimento, as pessoas presentes fiquem mais sorridentes, satisfeitas e “reguladas”. No pátio da nossa escola, o nosso encantador “Pátio das Amoras”, a imaginação transforma nossos canteiros em florestas de dinossauros, as folhas em remédios para insetos, a terra com água em alimento, os pneus em casas, que depois viram motos e que depois viram obstáculos. Quantas coisas um simples espaço com dois canteiros de amoreiras, podem proporcionar, principalmente quando é

a época de colheita das amoras, que vão desde alimentos até uma tinta para um novo desenho. Esses momentos de exploração são os mais importantes para uma aprendizagem prazerosa e compreensão de que nós somos todos natureza e se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais, essas práticas são fundamentais, pois estimulam os sentidos, auxiliando na organização das sensações do corpo com o meio em que vivem. Em momentos em que essas crianças estão desreguladas e sem saber externalizar seus sentimentos, a presença em um espaço ao ar livre para que possam correr e tatear todos os elementos ali dispostos até que algo seja o seu objeto regulador, como no caso de uma estudante, que encontra na terra e na areia, a sua regulação. Seja para se enterrar ou para jogar água e brincar de preparação da comida, o movimento de virar um pote com água, usar a colher para mexer e depois para transportar a terra de um lugar para o outro, faz com que seu corpo e sua mente relaxem e se concentrem nos movimentos a serem feitos, e são nesses momentos em que é possível estabelecer laços com a criança, fazendo que ela se sinta confortável e que confie que estar naquele ambiente com você é algo positivo para ela.

O nosso objetivo é despertar, nos educadores e educandos, a consciência da importância da conexão com o que é natural e naturalizado. Esse movimento é ainda mais importante no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou TEA, pois auxiliam na organização dos pensamentos e despertam o interesse estar presente naquele espaço, onde se sentem livres e motivados a experimentar tudo o que está ao seu redor. O desemparedamento é uma prática integrativa, capaz de unir professores, familiares, crianças e toda comunidade que envolve a escola, cuidando do corpo, da mente, dos sentidos e incentivando o diálogo, o toque, o imaginar e o sentir.

Palavras-chave: natureza; regulação; desemparedar.

Referências bibliográficas

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

OLIVEIRA, A. A.; VELASQUES, B. B.; OLIVEIRA, M. M. S. (orgs.) **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza.** Iguatu/CE: Quipá Editora, 2021. 171 p.: il.

Crianças como agente de inclusão na Educação Infantil do Coluni/UFF

Amanda Lopes Barbosa
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Shégda de Moraes Teixeira Berredo
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Neste relato, pretende-se compartilhar reflexões sobre a participação das crianças como agentes do processo de inclusão na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense (Coluni/UFF), localizada em Niterói (RJ). O interesse por esta questão surge no processo de formação de duas estudantes do curso de Pedagogia da UFF que atuam como bolsistas de Prática Discente vinculadas do projeto “*A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na Educação Infantil*”.

A Educação Infantil do Coluni/UFF atende 57 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses em horário integral. As crianças estão divididas em quatro grupos de referência: um deles com 12 crianças de 2 anos de idade, e três grupos multi-idade com o total de 15 crianças de 3 a 5 anos. A organização dos grupos multi-idade tem mostrado que a mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma reúne a diversidade e a singularidade de condições cognitivas, físicas, culturais em grupos heterogêneos. A heterogeneidade é fator potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa das crianças (MATA, 2015).

O acompanhamento e as observações cotidianas de grupos de crianças foram aguçando o olhar para o processo de inclusão das/ pelas próprias crianças. As propostas pedagógicas e os laços afetivos que se formam na convivência diária impactam diretamente na

construção da autonomia e do empoderamento das crianças numa perspectiva de educação inclusiva em sentido mais amplo. De acordo com a Lei de Inclusão (BRASIL, 2015), a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurado ao longo de toda a vida, em todos os níveis e modalidades, com o objetivo de “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

A educação inclusiva deve ser articulada de forma conjunta entre educadores, educandos e famílias. É necessário que nossos olhares estejam voltados às individualidades de cada pessoa, garantindo uma atuação coletiva e respeitando o seu processo e o seu tempo, promovendo ambiente que acolha a todos que “ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK, 1978, p. 36).

Pensando sobre o processo de inclusão das crianças de 2 a 5 anos com NEE, parte-se da concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010). Com esse entendimento, compartilhamos algumas narrativas vivenciadas na Educação Infantil do Coluni/UFF, destacando situações em que as crianças são agentes da inclusão.

Como procedimentos metodológicos, combinamos observação participante com registros escritos e fotográficos. Nos encontros de orientação com as professoras orientadoras, refletimos sobre os registros com destaque para os avanços e os desafios encontrados. Além disso, aprofundamos nossa compreensão sobre o tema mediante a leitura de textos e a produção de estudos dirigidos, buscando garantir uma abordagem abrangente e teoricamente fundamentada.

Desde os primeiros momentos na instituição, fomos tocadas pela autonomia e independência que as crianças demonstravam nas

relações entre si e com os adultos. Segundo Freire (1996), a autonomia é uma das dimensões fundamentais da educação libertadora, pois é a partir dela que o indivíduo é capaz de assumir o controle de sua própria vida e de suas escolhas.

O uso do nome próprio ou apelido em vez do conhecido “tia” imprime uma noção de horizontalidade e respeito mútuo; a naturalidade em dizer “não” para colegas e professoras, expressando vontade ou escolha, são exemplos da autonomia que as crianças possuem para vocalizar desejos e incômodos, o que resulta em acolhimento e transparência no tratamento com o outro.

Percebemos o cuidado das crianças na forma como os mais velhos tratam os mais novos, dosando a força nas brincadeiras corporais, compreendendo limitações, momentos de hipersensibilidade e mediando conflitos.

Com o passar dos dias, através de uma observação sensível e participativa na convivência com as crianças, entendemos as raízes dessa independência: o sistema de combinados que são feitos e rememorados, diariamente, em conjunto com elas. Entre os combinados, destacamos: o respeito ao corpo do outro, que é lembrado sempre que percebemos uma interação física mais intensa entre elas, reforçando a importância do consentimento; a paciência para aguardar a vez de falar sem atropelar a fala de ninguém; o respeito à fala do outro durante as rodas, ouvindo os colegas e os adultos com atenção; e os próprios combinados em si, pois as crianças compreendem que, a partir de um acordo previamente estabelecido, seus desejos são possíveis, brincadeiras sugeridas podem ser realizadas, mudanças no planejamento podem ser feitas.

As crianças com NEE, na relação com adultos e demais crianças do seu grupo, vão se apropriando e compreendendo as rotinas e os combinados, sentindo-se confiantes para expressar desejos, opiniões e para fazer escolhas de maneira autônoma. Na convivência

diária, fomos reconhecendo as necessidades individuais das crianças e pudemos acolhê-las e promover seu bem-estar.

A dinâmica cotidiana valoriza o diálogo e o respeito em todas as relações e, ao mesmo tempo, é planejada de maneira intencional e integrada. Em parceria e colaboração, cada criança reconhece sua importância dentro do coletivo, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado de todos: crianças e adultos. Paulo Freire (1996, p. 55) argumenta que a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” e que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

A inclusão das crianças no ambiente escolar abrange não somente aquelas que são público-alvo da educação especial, mas todas as crianças. Incluir significa garantir que os sujeitos se sintam inseridos, acolhidos e respeitados em suas necessidades, preferências, histórias pessoais, compartilhando vivências cotidianas, aprendizagens no espaço público, coletivo, institucional.

À medida que os professores promovem o contato das crianças com diferentes experiências, planejando propostas pedagógicas e organizando espaços para elas construírem sua independência, estamos empoderando essas crianças em sua autonomia.

As vivências práticas e teóricas com as crianças e as professoras revelam a responsabilidade dos pedagogos: na escuta, na fala e no ato de impulsionar as singularidades de cada criança, criando espaço e ambiente necessários para o cultivo da autonomia, afetividade e inclusão.

Palavras-chave: educação infantil; autonomia; agentes de inclusão; crianças.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARY, W. **Necessidades Educativas Especiais**: Relatório da Comissão de Inquérito à Educação de Crianças e Jovens Deficientes. Londres: Escritório de Papelaria de Sua Majestade, 1978.

MATA, A. S. **Multi-idade na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

Diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras

Clara dos Santos Baptista
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

Marcelo Borges Rocha
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

O objetivo do estudo foi investigar os possíveis diálogos entre EA e EI em dissertações e teses brasileiras. Para tal, foi desenvolvida pesquisa qualitativa e descritiva-exploratória de revisão sistemática através do levantamento, sem recorte temporal, realizado no segundo semestre de 2021 nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Através das buscas com quatro conjuntos de buscadores, 158 trabalhos foram retornados. Os trabalhos retornados em mais de uma busca foram contados apenas uma vez e os não disponíveis no formato completo digital ou que não tinham divulgação autorizada foram desconsiderados. Para um segundo filtro de seleção realizou-se leitura dos resumos. Foram selecionados dezenove trabalhos de teses e dissertações, tendo como foco a articulação entre a EA e a EI.

Os trabalhos selecionados foram analisadas segundo os descritores de Megid Neto. Que os define como “aspectos a serem observados na

classificação e descrição das teses e dissertações, bem como na análise de suas características e tendências” (MEGID NETO, 1999, p.35).

Como resultados, observamos que o primeiro trabalho que articula EA e EI foi defendido no ano de 2006 e sobre a distribuição de defesas dos trabalhos ao longo dos anos, observa-se que não houve diferença significativa.

Verificou-se que as instituições públicas de ensino superior, com quatorze defesas, assim como as regiões Sudeste, com oito, e Sul, com seis, foram as que mais contribuíram com trabalhos. Importante destaque também para a ausência de trabalhos defendidos na região Norte do país.

Os resultados encontrados sinalizam ainda uma rica diversidade de programas de pós-graduação nos quais os trabalhos foram desenvolvidos, o que reflete a possibilidade de produções com características e abordagens diferentes, dependendo do programa no qual estão vinculadas, porém, o interesse em comum em estabelecer diálogo entre a EA e EI.

Do total de dezenove trabalhos selecionados, doze apresentam diferenciação das concepções de EA. Ou seja, observa-se que a maior parte dos autores(as) que estabelecem o diálogo entre EA e EI estão sensíveis a diferenciação de concepções do campo da EA que é caracterizado por um campo plural (LIMA, 2009) e em disputa (KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2019). Entretanto, foi possível notar que a maior parte dos trabalhos não declara identificação com uma concepção específica de EA.

Sobre o descritor de Concepção de EI, observa-se que dez dos trabalhos apresentam diferenciação entre inclusão e integração, seja utilizando estes ou outros termos.

De acordo com Mantoan (2003), os vocábulos integração e inclusão embora apresentem significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Neste sentido, podemos inferir que a maior parte dos autores(as) estão sensibilizados à ideia de que a inclusão efetiva acontece quando temos a presença do estudante na escola, a participação efetiva deste estudante e a construção do conhecimento (AINSCOW, 2004). Ainda é possível observar que a maior parte dos autores(as), quinze dos dezenove, aponta em seus textos a necessidade de mudança no ambiente educacional.

Entretanto, dentre o total de textos selecionado foi possível identificar passagens capacitistas, independente da diferenciação ou não de integração e inclusão e da indicação da necessidade de mudança do ambiente educacional.

De acordo com Nuernberg (2020), o capacitismo é o processo que hierarquiza as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando os que atendem aos padrões normativos e diminuindo os que não se encaixam neste padrão. Este descompasso poderia ser reflexo de um processo de transformação ou mesmo de adequação ao discurso mais aceito, sendo necessários estudos mais aprofundados.

Em conclusão, espera-se contribuir com a análise de como tem sido estabelecido o diálogo entre a EA e EI em teses e dissertações defendidas em território nacional e que a presente investigação seja ponto de partida para aproximações ainda mais estreitas entre os campos e futuras pesquisas para o enriquecimento e uma maior compreensão da área.

Palavras-chave: educação ambiental inclusiva; educação ambiental crítica; educação inclusiva.

Referências bibliográficas

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 30 jun. 2023.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. Ecologia Política na Educação Ambiental e as Potencialidades Pedagógicas dos Conflitos Ambientais. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 7, n. 2, p. 9-25, Sergipe, 2019.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK-8zpt9r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

NUERNBERG, A. H. O Capacitismo, a Educação Especial e a Contribuição do Campo de Estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. *In*: MACHADO, R; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau, 2020. p. 45-60.

Formas de olhar: Acessibilidade e Inclusão por uma Educação Anticapacitista

Aparecida Giane de Carvalho
Coordenadora Cultural

A exposição Formas de Olhar, em cartaz na Sala Educativo do Centro Cultural Fundação CSN, na cidade de Volta Redonda (RJ), surgiu a partir da junção do processo de produção fotográfica feito com alunos e alunas de duas escolas do município. O projeto nasce da necessidade de despertar nos participantes e espectadores uma reflexão sobre a inclusão, interação em espaços culturais e as possibilidades positivas da pessoa com deficiência visual na realização de processos educativos e artísticos na linguagem da fotografia. Para a realização do projeto foram escolhidas as escolas Luiz Cantanhede e Doutor Hilton Rocha, a última especializada no atendimento para pessoas com deficiência visual. O projeto para a construção da exposição foi dividido em três etapas com cada grupo. A primeira contou com roda de conversa para apresentação do processo a ser realizado e tema da exposição. Os participantes foram provocados pela mediadora a refletirem sobre a importância da preservação e cuidado com as plantas nativas e ornamentais. Na segunda etapa, os participantes conheceram e aprenderam sobre o funcionamento básico da câmera digital para serem preparados para o momento da realização das fotografias. A terceira etapa do projeto foi realizada na área verde do Centro Cultural, onde alunos e alunas tiveram contato com um fragmento de Mata Atlântica e plantas ornamentais cultivadas pelo jardineiro do espaço. Cada participante escolheu a planta ou plantas que seriam fotografadas e finalizaram a etapa com a realização das fotografias. Na data e horário marcados, alunos e

alunas das duas instituições se encontram na Sala Educativo para a ação de abertura da exposição e tiveram contato com as fotografias expostas. Foi um momento de apreciação do resultado obtido nas fotografias, percepção e reflexão das diferentes formas de olhar e sentir o mundo, entendendo que o sentir leva a captar o que mais chama a atenção de cada pessoa, seja pela textura, forma, cor, cheiro, beleza e até estranheza.

Palavras-chave: inclusão; fotografia; exposição.

Referências bibliográficas

CARDOSO, E.; CUTY, J. (orgs.) **Acessibilidade em Ambientes Culturais**. Porto Alegre: Marca Visual, 2021.

HULFF, W. He. **Fotografia e Interinvenções**: Compendo uma Oficina para Pesquisar com Pessoas com Deficiência Visual. Curitiba: Appris, 2023.

MARTIN, P. R. **Museus (in)capacitantes**: Deficiência, Acessibilidades e Inclusão em Museus de Arte. Lisboa: Caleidoscópio, 2014.

As novas tecnologias da informação e comunicação como apoio à aprendizagem de crianças autistas

Jonas Henrique Almeida da Silva
Sesc RJ

Tendo como princípio a Declaração de Salamanca, a atual política de educação que propõe a inclusão de todos no sistema educacional, precisa buscar caminhos que permitam que todos/as os/as alunos/as participem ativamente dos processos educacionais desenvolvidos na escola. As novas tecnologias da informação e comunicação vem para dar suporte ao/a aluno/a com vistas a atender às suas especificidades e necessidades para que através do seu uso possam garantir que este não seja excluído em nenhum momento e em nenhuma atividade realizada no cotidiano. A inclusão possibilita repensar a cultura escolar estruturada a partir da organização da educação especial como sistema paralelo ao ensino regular, que fez persistir por muitos anos a ideia de que os/as alunos/as com deficiência não têm lugar na escola comum, ou que devem se preparar para estar nela. Esta abordagem exige uma postura ativa de orientação aos sistemas de ensino para o desenvolvimento de programas de formação de professores e para a construção de projetos pedagógicos inclusivos na perspectiva da flexibilidade, heterogeneidade e não atrelamento aos padrões pré-estabelecidos, contemplando a diversidade e favorecendo a inclusão educacional. A escola deve trabalhar o crescimento que há no convívio com as diferenças, somos todos diferentes, mas precisamos uns dos outros, e se passarmos a conviver com as diferenças desde a escola, mais tarde as barreiras com relação ao preconceito enfrentado pela

deficiência serão mínimas. Como professores, a maior vitória é garantir a todos o direito à educação, e permitir o convívio harmonioso com as crianças deficientes e não deficientes. Para o/a educador/a faz-se necessário conhecer os graus de autismo e alguns sinais que ajudam a identificá-lo, pois assim, o mesmo poderá elaborar propostas inclusivas e significativas para seus aprendentes e orientar os pais. A tecnologia computacional assim como os dispositivos móveis podem ajudar no desenvolvimento de crianças, jovens e até mesmo adultos autistas, dando suporte para que se reintegrem na esfera social, onde é possível se comunicar e interagir. Atualmente estão sendo criadas aplicações para que os autistas tenham progresso no seu desenvolvimento social, emocional e intelectual. Os softwares educacionais são um auxílio que prometem ajudar no progresso de educação do/a aluno/a autista. Nossa metodologia toma como princípio de ação a premissa “Nada sobre Nós, sem Nós” que transita pelo reconhecimento do público alvo como princípio ético de alteridade procurando entender as demandas do outro que não somos nós. Mas, também, utilizamos os princípios humanistas da educação através de uma intervenção na ação. Sob essa perspectiva o conhecimento se constrói como processo, no próprio percurso e nas relações que rompem com a dicotomia do aluno/professor. Geralmente para autistas, seu aprendizado se deve propriamente ao desempenho da família e da escola, porém com a inserção de tecnologias tanto assistivas como computacionais, isso pode objetivá-lo a aprender de forma mais dinâmica de modo que os faça se interessar pelo ensino prático. Os autistas que possuem um nível de autismo suave, podem ser considerados superdotados, pois como eles tratam de um assunto em que os interessa com objetividade, podem passar muito tempo trabalhando a parte cognitiva gerando uma aprendizagem significativa, muitos gostam de aprender assuntos relacionados a área de exatas, pois são pessoas bem específicas no que tange a números. Quanto aos autistas com autismo mais

severo, a preocupação quanto ao ensino com tecnologia assistiva é grande, porém pode ser burlada através da ferramenta correta, como por exemplo no caso de um autista que não sabe falar, mas pode usar um tablet para se comunicar. Entretanto, atualmente a Tecnologia Assistiva é tida como uma área do conhecimento e de pesquisa que vem se revelando como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos/as alunos/as com deficiência. Além disso, no momento das intervenções, se faz necessário reiterar que as possibilidades tecnológicas hoje existentes disponibilizam diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, se constituem, elas mesmas, em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do ser humano com os saberes e com os processos de aprendizagem e tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do papel social e da construção de uma escola verdadeiramente com educação inclusiva. Enfim, quando se opta por abrir a porta da escola para todos, é preciso repensar o fazer pedagógico, de modo que as portas não sejam somente abertas, mas que tenham o acolhimento e a busca de recursos que contribuirão para a plena participação de todos.

Palavras-chave: tecnologias da informação e comunicação; aprendizagem; autismo.

Referências bibliográficas

AUTISMO & REALIDADE – Associação de Estudos e Apoio. **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Acesso em 20 setembro de 2021, de <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf>.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478

BRANDENBURG, L.; LUCKMEIER, C. A História da Inclusão x exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**, v. 1. Disponível em: <<http://www.anais.est.edu.br/index.php/teologjars/article/viewFile/191/149>>. Acesso em 20 set. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

JUNIOR, G. **Crianças Autistas nas Escolas**. Otávio Show. Disponível em: <<https://otavioshow.com.br/criancas-autistas-na-escola/>>. Acesso em 23 set. 2021.

KOHAN, W. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. e201600, p. 1-19, 2019. ISSN: 10.1590. DOI: <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945201600>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?lang=pt>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, F. K. F. V. **Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA: Uma inserção das Tecnologias Assistivas em contextos escolares maranhenses**. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163255/001024183.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 set. 2021.

Tecnologia e inovação a robótica como Ferramenta Interdisciplinar e Inclusiva.

Márcia Valéria Lima dos Santos
Professora

Atualmente lidamos com mudanças constantes nas metodologias usadas em sala de aula, permitindo aos professores e alunos experimentar novas ferramentas de trabalho e estudo. Nesta perspectiva, o projeto **Tecnologia e Inovação, a Robótica como Ferramenta Interdisciplinar e Inclusiva**, tem o caráter de propor soluções com inovação para incluir todos os alunos no processo de ensino, compreendendo a inter-relação dos conteúdos trabalhados em sala, que são usados como mediador para desenvolver os estudos propostos nos distintos eixos curriculares, para a manutenção e a evolução da inclusão escolar.

O projeto surgiu da necessidade de realizar atividades em que todos os alunos com limitação ou não fossem incluídos nas atividades propostas, visando uma educação personalizada, que acolha todos os estudantes. Atualmente fala-se constantemente em inclusão e tecnologia, neste sentido uniu-se estas temáticas para criar a Metodologia Assistiva nas práticas realizadas nas aulas de Robótica do Centro Educacional de Teresina, a qual beneficiou, o ensino e a aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas e engajadoras para todo o grupo escolar.

Segundo o CAT – Comitê de Ajudas Técnicas, criado pela Portaria nº 142/2006. Tecnologia Assistiva-TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de

pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida, inclusão social e escolar (BRASIL, 2009a, pag. 18).

Aplicar práticas pedagógicas com inovação, dinamismo e interatividade favorecem as metodologias assistiva, deixando as aulas mais lúdicas e dinâmicas, ampliando a participação dos alunos com deficiência, mobilidade reduzida, dificuldade de aprendizagem e trans-torno de aprendizagem no ambiente de ensino, essa metodologia garante que ocorra a autonomia, a independência, a inclusão no ambiente escolar.

O objeto do conhecimento se faz como elemento de interação que proporciona uma construção inteligente do sujeito, que ao mesmo tempo, se constitui na troca com este objeto. Dessa forma, não existe um real absoluto e verdadeiro, mas sim uma realidade interpretável; na busca de interpretação, homem e mundo se constituem por intermédio de linguagens (OLIVEIRA, 1993).

Com base nas sábias palavras de Oliveira, vemos o quanto é importante aliarmos teoria à prática, transformando os projetos em algo concreto, dando visibilidade as produções desenvolvidas pelos alunos.

Com o objetivo desenvolver e estimular os(as) alunos(as) a construir o próprio conhecimento, o projeto integra teoria e prática. Dessa forma, eles aprendem a teoria aplicando-a na prática, ou mesmo experimentam as práticas, enquanto aprendem a teoria, em propostas criativas e inovadoras na sala de aula, de forma individual e coletiva, tornando a aprendizagem mais efetiva.

Foram propostos aos alunos, trabalhos coletivos nos quais os estudantes com mais apropriação dos conteúdos auxiliaram os colegas com dificuldade e deficiência, os que não conseguiram programar, desenharam, pintaram, recortaram, colaram, o importante é fazer parte do processo de ensino, proporcionamos a troca de

experiência e a inclusão, através das praticas presentes no eixo tecnológico. Foram desenvolvidos jogos educativos no wordwall, nos quais os alunos realizaram quiz de perguntas e respostas, usamos a tinckCad, um simulador de prototipagem virtual para criar os circuitos usados nas maquetes; utilizamos aplicativo Microsoft publisher em que os alunos confeccionaram painéis com realidade aumentada, foi utilizada uma variedade de componentes eletrônicos assim como sucatas, tais como: motor de impressoras usadas para criarmos nossas maquetes.

Os trabalhos alertaram e conscientizaram a comunidade escolar sobre diferentes temáticas: Aquecimento global, Eficiência energética, Hídrica e sustentável, A importância das energia limpa e sustentável – os estudantes criaram maquetes em que apresentaram o sistema solar com materiais reciclados, em que montaram circuitos eletrônico e alertavam sobre os riscos causados ao meio ambiente com a poluição e o descarte incorreto de resíduos na natureza; Para trabalhar a sustentabilidade foram desenvolvidas as temáticas em que os alunos criaram maquetes mostrando a importância dos sensores no combate aos desperdício da energia e da água através de circuitos controlados por sensor de temperatura e sensor infra vermelho, os estudantes construíram dispense de álcool em gel, para mostramos a importância da higienização no combate à disseminação de alguns vírus; Foi construída maquetes de alguns pontos turísticos da nossa cidade em que o circuito funcionava através da energia eólica; Para trabalhar o gosto pela leitura realizamos o projeto: Sitio do pica-pau amarelo em que os estudantes animaram os personagens com componentes eletrônicos e sucatas; Trabalhamos as mudanças climáticas usando o aplicativo pictoblox, a placa arduino e o sensor de temperatura em que proporcionou ao estudantes alertaram sobre as variações climáticas; Usamos a Realidade Virtual para trabalharmos a fauna e a flora alertando dos perigos de extinção de algumas espécies, os alunos reforçaram a

importância da preservação do eco sistema e da biodiversidade na preservação a vida.

A culminância do projeto foi umas das fazer mais prazerosas para os estudantes que ocorreu na data de 04 de dezembro de 2022, a professora e os alunos, promoveram uma feira de Robótica, onde os pais, responsáveis e toda comunidade escolar, foram convidados à apreciar os trabalhos produzidos ao longo do ano letivo. Os alunos apresentaram slides, vídeos, maquetes e deram seus depoimentos de como foi a execução do projeto e como o mesmo impactou suas vidas no combate aos desperdiço, as atividades inclusivas, alguns alunos com autismo suporte I e II apresentaram as maquetes e emocionaram os visitantes.

Vale ressaltar que a Tecnologia e Inovação, usadas na Robótica como Ferramenta Interdisciplinar e Inclusiva vem reforçar a autoestima individual e coletiva dos alunos, proporcionando a cada indivíduo redescobrir a confiança em si próprio, uma vez que os mesmos tem autonomia para pesquisas darem sugestões e ideias de como querem executar o as atividades propostas no projeto. Ações simples, como trabalhos em grupo, ouvir o aluno, proporcionar atividades que todos possam executar e valorização as ações individual e coletiva, dos estudantes e seu protagonismo, fortalece sua autonomia e laços sociais, visando dar oportunidades de forma justa por meio da tecnologia Assistiva, colocando-os como agente de desenvolvimento integral que por meio da robótica.

Palavras-chave: tecnologia assistiva, robótica, metodologias ativas, ensino, interdisciplinaridade, inovação, inclusão, aprendizagem.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução a Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 1993.

SESC. **Proposta pedagógica da educação ensino fundamental Sesc, Departamento Nacional**. Rio de Janeiro: Sesc – Departamento Nacional, 2015.

Planejamento educacional individualizado: uma proposta baseada no sujeito

Renata Alves Portugal
SME Duque de Caxias – RJ

O presente trabalho pretende descrever, a partir de um relato de experiência, através de uma pesquisa ação, o processo de elaboração de um planejamento voltado para o sujeito. Desconstruir a proposta de currículo rígido, hegemônico e, incapaz de atender a diversidade de educandos presente nas salas de aula, sobretudo as especificidades dos alunos com Deficiência Intelectual (DI). Compreendendo que a inclusão escolar, somente se efetiva quando o aluno tem acesso ao aprendizado, o Planejamento Educacional Individualizado, é uma ferramenta que promove a identificação do aluno, suas reais necessidades, potencialidades, estratégias e recursos necessários para seu desenvolvimento escolar.

Este trabalho traz a perspectiva de uma professora de AEE, serviço que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 10), no processo de elaboração e execução de um PEI, para um aluno com Deficiência Intelectual, matriculado na classe regular, do 4º ano do ensino fundamental. A escola encontra-se localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A turma de AEE, iniciou no mês de abril do presente ano (2022). Com a finalidade de conhecer esse aluno, e descobrir suas necessidades, conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades, foram realizadas entrevistas com a mãe, e atendimentos individuais com atividades diagnósticas de leitura, escrita, raciocínio lógico, aspectos

matemáticos, mas sobretudo envolvendo muito diálogo e brincadeiras, buscando criar um ambiente impassível e acolhedor. A esse aluno dar-se-á o nome fictício de Miguel, a fim de torná-lo mais humano, sem revelar sua identidade.

Miguel tem 10 anos, possui anemia falciforme e foi diagnosticado com Deficiência Intelectual. É capaz de grafar palavras com sílabas simples e realiza a leitura delas. Localiza palavras em listas e interpreta textos lidos pela professora. Em relação aos aspectos matemáticos realiza adição com reserva e subtração com recurso e vem compreendendo a ideia de multiplicação a partir de termos como dobro e triplo com pequenas intervenções e realiza cálculo mental. O aluno não dispõe de profissional de mediação escolar. Atualmente, aguarda liberação de vaga para realizar atendimentos na área de saúde. Sua mãe solicitou que o atendimento se desse dentro do horário regular, uma vez que não dispunha de tempo hábil para levá-lo no contraturno, como é proposto pela legislação vigente.

Foram elencados objetivos, propostas de atividades, adaptações curriculares e tecnologias de apoio, dentro das áreas de comunicação e linguagem, funcionalidade acadêmica e habilidades sociais e práticas. Compondo o documento da Rede Municipal de Duque de Caxias, denominado Plano do AEE, a partir dos dados levantados no Roteiro Pedagógico do aluno com deficiência, que visa identificar habilidades conceituais, sociais, práticas além dados curriculares, jogos e artes que estão sendo trabalhados.

A partir dos dados levantados e do Planejamento Anual traçado para o ano de escolaridade de Miguel, foi delineado um documento base, a ser complementado, enriquecido e ampliado pelos demais atores desse processo. Tendo o modelo de PEI da Rede uma abordagem que envolve “Dimensão I – Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas, Dimensão II – Habilidades Sociais e Dimensão III – Habilidades Práticas.” e compreendendo que o PEI deve ser formulado em equipe, em um trabalho colaborativo

por meio dos diferentes sujeitos da escola, além da família e do aluno, quando for possível sua participação (MASCARO; REDIG, 2016) tal documento “base” foi enviado para a orientação escolar, professor regente e família, na tentativa de promover um diálogo, a fim de torná-lo um norteador do trabalho, deixando de ser um mero documento burocrático.

Os atendimentos de Miguel na Sala de Recursos Multifuncional ocorrem duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, junto a outro aluno da mesma turma regular com hipóteses de aprendizagem similares a sua. Durante esses momentos o aluno realiza atividades que envolvem leitura, escrita, aspectos matemáticos, Ciências Sociais e Naturais, a partir de textos e jogos diversos como quebra-cabeça, bingos, memória e jogos digitais da plataforma *wordwall*.

Conclui-se que o PEI surge como uma ferramenta que auxilia o delineamento do processo de ensino aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Não deve ser compreendido como um empobrecimento de objetivos e conteúdo, mas como uma estratégia de conhecer o aluno, suas necessidades, suas potencialidades e as adaptações necessárias para garantir seu acesso ao aprendizado significativo, em um constante movimento de ação e avaliação. Nesse sentido, Mascaro (2017) afirma que “o trabalho com o PEI permite planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento desses alunos”.

Levando em conta que a demanda de trabalho supera excessivamente as horas propostas dos professores de AEE e de classe regular, encontram-se alguns empecilhos como a falta de momentos de diálogo entre os docentes, equipe escolar e família, a fim de promover o planejamento, troca de informações sobre o processo de ensino aprendizagem e reformulação contínua do documento. Contudo, percebe-se que o PEI, a partir de objetivos específicos, estratégias, apoios e suportes, permite que o aluno deixe de ser mero espectador, sentindo-se capaz de evoluir, convivendo e aprendendo com seus pares.

Palavras-Chave: planejamento educacional individualizado; deficiência intelectual; inclusão escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência Intelectual: Desenho para o atendimento educacional especializado. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1., 2016. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/35067300-Plano-educacional-individualizado-para-alunos-com-deficiencia-intelectual-desenho-para-o-atendimento-educacional-especializado.html>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

_____. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2017.

A monitoria discente como recurso de tecnologia assistiva em sala de aula no Ensino Fundamental I

Rita de Cassia Cruz Rodrigues
Colégio Pedro II

Leonardo Ramos Cruz
Colégio Pedro II

Bernardo Paganoto Curty
Colégio Pedro II

Alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CPII) – campus Realengo I, situado na cidade do Rio de Janeiro – Brasil, desenvolveram o projeto de Monitoria Discente, orientados pela professora Rita Rodrigues e a coorientação do professor Leonardo Ramos Cruz. O projeto consiste em oferecer apoio aos próprios colegas em sala de aula, que estejam em alguma condição de dificuldade de aprendizagem, devido aos efeitos de episódio de desregulação, provocados por crises emocionais e/ou comportamentais, oriundas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Consiste na oferta de recurso da Tecnologia Assistiva em sala de aula para auxiliar pessoas com deficiência visando promover autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. O eixo do projeto se concentra nestes dois transtornos, devido a incidência de estudantes com essas características matriculados nas turmas de 2º e 3º anos, do campus Realengo I do CPII. Consideramos que o acesso dos Alunos-Monitores, nesses grupamentos, favorece a prática das propostas do trabalho. Além desses colegas público-alvo da Educação Especial, outros estudantes que ainda se

encontram em investigação e/ou sem o diagnóstico definido também são contemplados com o apoio dos Alunos-Monitores. Este trabalho surgiu a partir de três pilares, são eles: o aumento considerável das matrículas de pessoas com deficiência na idade escolar no Ensino Fundamental I; a crescente necessidade de atendimento às pessoas com deficiência, diante da tímida oferta de profissionais treinados e habilitados para o atendimento especializado; e o desejo e a disponibilidade de estudantes em cooperar com os colegas público-alvo da Educação Especial e para aprender mais sobre a Educação Inclusiva.

O projeto teve início com a reunião para apresentação do estudo aos Alunos-Monitores, além das orientações quanto aos eventuais desafios. Nesse encontro, esclarecemos a necessidade da assinatura do termo para autorização dos responsáveis. Na fase de treinamento formou-se o grupo de estudos para leituras de conteúdos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Vale ressaltar que houve adaptação do material para a compreensão de linguagem dessa idade escolar. Foram realizados estudos de casos, analisando as propostas de intervenções sugeridas e as possivelmente aplicáveis; a etapa de atuação prática dos Alunos-Monitores em Educação Inclusiva (AMEI) passa, então, a acontecer nas suas próprias salas de aula, em auxílio ao docente e em parceria à Profissional de Apoio Escolar (PAE), quando esta profissional estiver no ambiente. Evidenciamos que os alunos envolvidos no projeto estão na faixa etária de 8 a 9 anos de idade e os consideramos os verdadeiros protagonistas das ações do trabalho, uma vez que observamos a iniciativa deles de se aproximarem dos estudantes com deficiência que se encontravam em dificuldade de regulação. As manifestações constantes para a oferta de ajuda emocional, comportamental e pedagógica, no cotidiano das atividades escolares, foram o ponto alto do processo de formação e de construção do projeto. Um fator positivo e propulsor de relações sociais é a

proximidade de linguagem entre pares, o nível de confiança e de cumplicidade resultante da convivência interpessoal harmoniosa e a inexistência quase total de conceitos ou preconceitos no que se refere às diferenças e especificidades dos colegas. Podemos afirmar que os Alunos-Monitores se tornaram amigos e colaboradores potenciais para o alcance da sensação de segurança necessária dos colegas com deficiência esse comportamento gerou conforto emocional nos momentos de crises e desregulação destes. Para a fase inicial do projeto, três estudantes estão envolvidos no treinamento teórico e prático. Foram consideradas as características comportamentais e pedagógicas destes alunos, relacionadas à autonomia nos estudos, habilidades para realizar inferências explícitas e implícitas, habilidades de inteligência emocional e de interação social, boa percepção sensorial do andamento do comportamento coletivo ao redor, dentre outras características. Os professores orientadores são responsáveis pelo treinamento formativo por meio da utilização de materiais escritos, lúdicos e audiovisuais publicados na área de conhecimento em questão. O treinamento acontece no contraturno, numa frequência de uma vez na semana. O escopo do projeto previa a atuação desses estudantes na colaboração em momentos de necessidade de regulação e eventuais crises emocionais ou comportamentais, possíveis de intervenção. No entanto, o protagonismo deles culminou em sugestões para contribuir com os colegas que também tiveram perdas na compreensão das atividades. Fica então registrada uma ampliação da execução do projeto que foi sugerida, escrita e executada pelos próprios Alunos-Monitores. Avaliamos pelas características desse projeto piloto na nossa instituição que envolve estudantes dessa faixa etária e a discussão do tema da Educação Inclusiva, que a continuidade dos projetos de formação de mais Alunos-Monitores está submetida a coleta e ao registro de mais dados e da análise de mais resultados ao longo do tempo, que virão atestar a sustentabilidade e a maior capilarização das ações.

Palavras-chave: monitoria discente; educação inclusiva; protagonismo infantil; tecnologia assistiva.

Referências bibliográficas

ALBARDÍA, M. T. S. **Protagonismo infantil na América Latina:** metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.** Brasil: UNESCO. 1994.

DEUS, O. P. **Contribuições da monitoria em educação especial inclusiva na formação do pedagogo:** um relato de experiência. Orientadora: Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2021.

MICHELIN, I. A. S.; CHRISTIANO, A. P. Implementação do procedimento de monitoria em sala de aula para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos nonos anos do Ensino Fundamental. *In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense:* produção didático-pedagógica. v 2. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2012.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. **Educação especial e autismo:** das práticas baseadas em evidências à escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, 2019.

Eixo temático 2

Educação Antirracista,
Valorização das Pluri-identidades
e Conhecimentos Etnocientíficos



A desconstrução de estereótipos raciais como prática educativa antirracista: uma proposta de valorização das culturas e saberes afro-brasileiros

Adriano Mello Rodrigues
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro (UERJ)

A luta contra o racismo, uma das questões mais prementes na sociedade brasileira e global, destaca-se como um desafio inadiável. Nesse contexto, a educação desempenha um papel de crucial importância, sendo um dos principais pilares na desconstrução de estereótipos raciais e na promoção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Conforme ressaltam Andrade Junior e Silva Foster (2017, p. 377), os estereótipos são uma presença constante em nossa sociedade, perpetuamente criados, transformados, reinventados e reforçados no cotidiano. Tal constatação enfatiza a imperiosa necessidade de abordar essas questões de maneira contínua e proativa. O presente estudo se propõe a explorar uma abordagem educativa única, fundamentada na valorização das ricas culturas e saberes afro-brasileiros, essa estratégia visa não apenas combater o racismo, mas também fomentar a inclusão social e a construção de uma sociedade onde a pluralidade é celebrada e respeitada.

A relevância da educação na abordagem antirracista se revela como um ponto central desta discussão. A educação não apenas molda as mentes das gerações futuras, mas também influencia a compreensão coletiva e as atitudes presentes na sociedade. Assim, torna-se imperativo compreender e explorar a capacidade transformadora da educação na desarticulação das raízes profundas do racismo estrutural.

A educação desempenha um papel de crucial importância na desconstrução de estereótipos raciais, uma vez que é nas instituições educacionais que se moldam os alicerces da percepção humana, das crenças e das atitudes. Como salientado por Frantz Fanon (2008, p. 135), há uma constelação de dados, uma série de proposições que, de maneira gradual e sutil, graças às obras literárias, aos jornais, à instrução formal, aos manuais escolares, aos meios visuais, como cartazes e cinema, e aos meios auditivos, como rádio, adentram na psique do indivíduo – configurando a visão de mundo do coletivo ao qual ele está inserido.

Por meio da adoção de currículos inclusivos, da promoção de diálogos sensíveis e da implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, a educação pode se converter em uma ferramenta de grande poder na promoção da diversidade e da igualdade.

A valorização das culturas afro-brasileiras não é apenas um gesto simbólico; é um ato de justiça e reconhecimento. Abrange a celebração das tradições, línguas, música, dança, religiões e contribuições históricas dos afro-brasileiros, que têm desempenhado um papel fundamental na construção da identidade nacional. Ao incorporar esses elementos nas práticas educativas, não apenas é possível ampliar o horizonte de conhecimento dos estudantes, mas também promover uma compreensão mais profunda das contribuições da cultura afro-brasileira para a riqueza e diversidade do Brasil.

A interligação entre a desconstrução de estereótipos raciais, a valorização das culturas afro-brasileiras e a promoção dos direitos humanos é inegável. Ao promover uma educação antirracista que desafia preconceitos enraizados na sociedade, contribuímos para a igualdade e justiça social, impactando diversos aspectos da vida. A desconstrução de estereótipos raciais quebra barreiras culturais e sociais, permitindo o acesso igualitário a direitos e oportunidades, independentemente da origem étnica.

Além disso, essa abordagem fortalece o movimento negro, histórico na luta por justiça racial. Ao apoiar iniciativas educacionais que valorizam as culturas afro-brasileiras, o movimento ganha força para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. O conhecimento gerado por essa educação antirracista alimenta o ativismo e inspira a mobilização por mudanças sociais significativas.

A inclusão LGBTQIA+ é parte desse debate, pois indivíduos afro-brasileiros frequentemente enfrentam discriminações múltiplas, não apenas com base na raça, mas também na orientação sexual e identidade de gênero. Essa interseccionalidade requer uma abordagem ampla para respeitar todas as dimensões da identidade das pessoas.

Portanto, a desconstrução de estereótipos raciais e a valorização das culturas afro-brasileiras não abordam apenas o racismo, mas também promovem a inclusão de todas as identidades em sua riqueza e complexidade. Isso significa criar ambientes educacionais onde todos, independentemente da orientação sexual, identidade de gênero ou raça, sintam-se aceitos e respeitados, um passo crucial em direção a uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é celebrada.

Para promover a desconstrução de estereótipos raciais, é crucial adotar abordagens educativas diversas e alinhadas com a complexidade do problema. Isso envolve a criação de currículos inclusivos que incorporem o conteúdo relacionado às culturas afro-brasileiras e ao movimento negro, permitindo que os estudantes compreendam a riqueza cultural do país e valorizem as contribuições afro-brasileiras. Além disso, é fundamental fornecer formação aos educadores para capacitá-los a abordar questões raciais com sensibilidade, promovendo o respeito e a compreensão.

Incentivar um diálogo aberto sobre o racismo e a diversidade racial em sala de aula é crucial. Isso permite que os alunos expressem suas opiniões e dúvidas, contribuindo para o aprendizado e a

conscientização. O uso de materiais didáticos diversos que representem a riqueza da diversidade racial e étnica do Brasil é fundamental para uma educação inclusiva e precisa. Essas abordagens têm o potencial de transformar a educação em uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo e na promoção da igualdade e justiça social.

A desconstrução de estereótipos raciais como prática educativa antirracista vai além da sala de aula e fortalece os direitos humanos, promovendo também a inclusão LGBTQIA+. Valorizar as culturas afro-brasileiras é um compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e justa. A educação desempenha um papel essencial nesse processo, e é um dever coletivo assegurar essa transformação. Assim, abrimos caminho para uma sociedade onde a diversidade não apenas é reconhecida, mas verdadeiramente celebrada, conforme Angela Davis nos lembra: ‘Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista’.

Palavras-chave: racismo; educação; culturas afro-brasileiras; inclusão; estereótipos raciais.

Referências bibliográficas

ANDRADE JÚNIOR, J. de M.; SILVA FOSTER, E. de L. O negro na comunicação: estereótipos racistas. **RevistAleph**, n. 29, 13 dez. 2017. p. 377–397. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39238>>. Acesso em: 26 set. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

Heróis de verdade: uma reflexão sobre a importância da representatividade negra na narrativa do heroísmo

Alcena Catarina de Andrade Costa
Professora

Débora Cristina Rocha da Silva
Professora

Este trabalho partilha um relato de experiências das professoras da Educação Infantil da Escola Sesc Niterói, sobre pesquisa e ações durante o primeiro semestre de 2023, com crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos da turma Sorvete de Graveto.

No início do semestre, realizamos nossa primeira visita ao museu do Ingá, espaço dedicado à preservação e divulgação da memória política e artística do Estado do Rio de Janeiro e da cidade de Niterói. Nesta visita, as crianças observaram imagens retratadas em pinturas e fotografias, que faziam parte da exposição: “A arte do retrato”. O quadro Zumbi dos Palmares, de Antônio Parreiras, chamou a atenção das crianças, após o mediador do museu dizer que Zumbi foi um herói da nossa história. A palavra “herói” chamou a atenção do grupo para o tema de maior interesse, os super-heróis da ficção o que nos motivou a realizar uma pesquisa sobre os super-heróis.

A partir do interesse do grupo por essa temática iniciamos um projeto denominado por eles “Heróis de verdade”, que foi construído pela turma e trabalhado durante o primeiro semestre de 2023. Iniciamos o projeto realizando uma pesquisa sobre esses heróis que vivem no imaginário infantil, trazendo para perto os heróis da vida real. Na obra “Dicionário de conceitos históricos”, imagens são construídas na memória coletiva a partir da forma como as pessoas

em seus grupos entendem o cotidiano ao seu redor, a noção de representação.

O livro “Super”, de Jean Claude Alphen, trouxe para a turma uma visão diferente dos Super-heróis que conhecemos, mostrando que os super de verdade estão muito mais perto de nós do que imaginamos. Fizemos uma lista dos preferidos de cada criança, construímos o gráfico dos heróis, escrevemos uma história coletiva onde o herói, imaginado pelas crianças, é uma figura importante. Ele brinca com as crianças, combate o mal e salva o dia.

Através de pesquisas, as crianças identificaram seus heróis favoritos e descobriram que Zumbi não se tratava apenas de uma pintura, mas realmente existiu e foi um líder que ajudou seu povo negro em um momento difícil da história. Realizamos a leitura do livro Zumbi, o pequeno guerreiro, que convidava as crianças a refletirem sobre as ações de Zumbi e sua luta para proteger seu Quilombo.

Ainda no campo da pesquisa, incentivamos a busca por heróis negros, o novo Homem Aranha e o Super Shock, que destacam a importância da identificação de pessoas negras, por serem super-heróis protagonistas de suas histórias.

Apresentamos imagens de *cosplays*, onde meninos e meninas negros usavam fantasia de seus heróis favoritos e foi de grande alegria e identificação para os pequenos verem crianças como eles sendo o super-homem e a mulher maravilha, expressando-se por frases como “Sou eu!” e “O cabelo dela é igual ao meu”.

A figura do herói tem uma grande importância, por despertar nas crianças a noção de valores como justiça, amizade, coragem e trabalho em grupo. Nessa perspectiva, continuamos nosso projeto confeccionando um Super-herói para a nossa turma. Todos colaboraram com muito capricho e atenção aos detalhes. O nosso herói ficou pronto e seu nome foi escolhido através de assembleia: “Super sorvete de raio”!

Finalizamos o nosso semestre com o festejo junino, para comemorar a cultura popular brasileira, através de muita música, comidas

típicas e dança. Exploramos a lenda do Bumba meu boi e a cultura popular brasileira, que mais uma vez resgatou o papel do herói, dessa vez em uma figura mística, regional: o Pajé, que é procurado pelo dono do boi, para salvá-lo e ser festejado pelo seu povo.

A confecção do boi com materiais reutilizáveis, a dramatização envolvendo todos os personagens da história e as rodas de conversa sobre a origem da lenda e do festejo, proporcionaram experiências significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças. Além disso, a apresentação final para as famílias demonstrou o esforço e a dedicação das crianças ao longo do projeto, além de proporcionar um momento especial de compartilhamento das aprendizagens.

O projeto “Heróis de Verdade” revelou-se uma jornada fascinante no universo da imaginação infantil, destacando a importância dos heróis, não apenas como figuras fictícias, mas como inspiração para compreender e valorizá-los na vida real.

Ao explorar a conexão entre os super-heróis da ficção e os heróis da vida cotidiana, percebemos como a percepção das crianças sobre heroísmo foi transformada. A descoberta de que Zumbi dos Palmares, um líder real, foi considerado um herói, provocou reflexões sobre a diversidade de heróis e a necessidade de representatividade.

A literatura desafiou conceitos preestabelecidos, enfatizando que os verdadeiros heróis estão mais próximos de nós do que imaginamos. As crianças identificaram heróis reais, como Zumbi, compreendendo a importância da representação negra nessa narrativa. A criação do “Super Sorvete de Raio” evidencia a capacidade das crianças de conceber e apreciar personagens que refletem suas próprias experiências e identidades. Este processo estimulou a criatividade e fortaleceu valores como justiça, amizade e cooperação. O envolvimento com a lenda do Bumba meu boi e a figura do Pajé como herói regional, proporcionou uma compreensão da diversidade cultural brasileira. As atividades práticas, como a confecção do

boi e a dramatização, enriqueceram as experiências das crianças, culminando em uma apresentação emocionante para as famílias.

Em última análise, o projeto “Heróis de Verdade” não apenas abordou a temática dos super-heróis, mas também promoveu o entendimento de que cada criança pode ser um herói em sua própria narrativa. A interseção entre ficção e realidade proporcionou aprendizados significativos, fortalecendo a autoestima das crianças e incentivando um olhar mais crítico sobre o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: educação infantil; heróis negros; representatividade.

Referências bibliográficas

ALPHEN, J. C. **Super**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei Nº 11.645**, de 10 março de 2008.

KAYODÊ. **Zumbi: O pequeno guerreiro**. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

Epístolas-denúncia escritas por mãos negras: desconstruindo estereótipos colonizadores

Aline Regina Cardozo de Brito
SEEDUC/SME-RJ

É conhecido em todo Brasil o valoroso documento sobre o ‘achamento’ do Brasil – a carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel datada de 22 de abril de 1500. Não tenho quaisquer intenções de minimizar a relevância deste: sua importância para os estudos paleográficos, históricos e linguísticos é indiscutível. Entretanto, tal carta é a visão do colonizador-invasor sobre nossa terra e nossos povos originários. A descrição do autor nos classifica como ‘gente que ninguém entende’ e ‘gente bestial, de pouco saber’ (CAMINHA, 2003, p. 113) antes mesmo de tentar compreender a cultura aqui encontrada. É justamente daí que parte minha análise/pesquisa: pensar no processo de escrita epistolar cujas narrativas escapam dos discursos sociais que circulam sobre nós, negros e indígenas, desde o ‘descobrimento’. No meu caso, uma mulher negra vinda de família pobre e favelada. Uma família de escritoras de cartas, cheias de histórias político-culturais a serem contadas, cujas imagens se desencaixam das atuais versões midiáticas estereotipadas e impostas sobre o povo negro.

Nos anos 1990, eu usava este meio de comunicação para praticar a língua inglesa. Eram inúmeras cartas endereçadas aos chamados *penpals*, escritas a partir de um dos becos do Morro do Timbau, Complexo da Maré-RJ, para diferentes partes do mundo. Só na vida adulta entendi que minhas linhas eram uma tática criada para defender o meu território, um ritual epistolar favelado (BRITO, 2023). Logo, eu já praticava a *escrevivência* (EVARISTO, 2020) sem perceber.

Conseqüentemente, minha escrita nunca foi isolada; ao contrário, foi caligrafada a partir de uma rede de mulheres negras escritoras cartas em seus barracos, por diversos momentos da vida. Eu escrevia com elas e com a favela o tempo todo – uma necessidade da escrita que já pesava sobre meu corpo, assim como Carolina (JESUS, 2014).

A partir deste ato político, analisei escritas negras oriundas de lugares considerados territórios sem possibilidades de produção intelectual cujas linhas mostrassem outras fotografias sobre o povo negro. Primeiro, revisei a carta-documento da escravizada Esperança Garcia, provavelmente escrita de dentro de uma senzala: ela sabia escrever e ousou redigir uma carta narrando os maus tratos vivenciados por ela e sua família. Atualmente, Esperança foi reconhecida pela OAB/ PI como a primeira advogada piauiense devido a importância deste documento, uma denúncia endereçada diretamente ao governador da capitania da qual ela era reclusa.

Outra escritora negra que me chamou atenção foi Phillis Wheatley, cuja vida foi aos poucos ceifada pelo processo de escravidão norte-americano. Sequestrada na África Ocidental, Phillis aprendeu a língua do seu opressor muito consciente de como isso facilitaria sua sobrevivência. Sua carta também faz uso de táticas religiosas para defender o processo de abolição, tendo sido publicada em um jornal local em meados do século XVIII.

Por fim, analisei também a carta da comissão de Libertos de Paty de Alferes enviada a Ruy Barbosa, diplomata brasileiro, no ano seguinte ao da Abolição da Escravatura. Como explicitado pelo próprio nome, tal epístola é escrita por uma comissão; logo a voz do coletivo é exaltada. Ou seja, eles tinham consciência política certamente adquirida a partir de seus cativos, talvez em pedaços de jornais chegados às senzalas. Além disso, reivindicavam a educação de seus filhos, pois estavam cientes que só através da alfabetização suas crianças seriam eleitoras no futuro, com a possibilidade de escapar de um destino que lhes havia sido imposto.

Estas cartas não são simples estruturas com data, cumprimentos e despedidas. São, em sua maioria, denúncias documentadas; razão pela qual as classifiquei de epístolas denúncia. Essas populações passaram a habitar as margens, as periferias, as favelas e todos estes locais foram para estes sujeitos uma extensão da sala de aula. Usaram a ferramenta do colonizador para transgredir através de suas escritas atravessadas de compromisso ético-político.

A escrita epistolar também traz o sentimento de escrever para existir. São instrumentos significativos que podem, inclusive, ser utilizados no chão da escola como forma de (re)significar um passado escrito por mãos brancas. O objetivo é escapar da história única (ADICHIE, 2019) eurocentrada contada por um outro que não somos nós. Tanto a carta de Esperança quanto a carta de Phillis são escritas curtas e de fácil leitura, podendo ser analisadas a partir de um jogral ou uma peça teatral feita por estudantes, por exemplo.

Existirão outras cartas com esta importância no Brasil? A resposta precisa de mais tempo para futuras descobertas. Tenho participado de cursos para aprender a analisar os documentos do Arquivo Nacional e tentar chegar a outras fontes históricas que liguem o presente-futuro ao passado.

Ouso dizer ainda que esta busca transporta meu corpo para uma posição semelhante a do símbolo Sankofa e me deixa consciente do antigo ditado yoruba: 'Éxu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje'. Minha cabeça está voltada para trás com a intenção de observar estas cartas escritas séculos antes de mim, de nós, com o objetivo de trazê-las à tona para se juntar as escritas comprometidas com o agora.

Palavras-chave: escritas negras; epístolas; estereótipos; favela.

Referências bibliográficas

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

BRITO, A. R. C. Um ritual epistolar favelado: dos *penpals* ao despertar de nossas próprias narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1111, 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/15118>>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMINHA, P. V. A *Carta* de Pero Vaz de Caminha (adaptação à linguagem atual). Jaime Cortesão. In: **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (orgs). Rio de Janeiro: MINA Comunicação e Arte, 2020.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

Voz da pessoa negra na academia

Andréa Rocha dos Santos
PPGD UFRJ

Carolina Rocha dos Santos Silva
PUC-RJ

O artigo pesquisa a voz alcançada, hoje, por pessoas negras na Academia. É utilizada pesquisa empírica de observação, e como referencial teórico, escritos de pessoas negras, com destaque a Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez e bell hooks.

As Políticas Públicas vigentes, garantiram avanço de negras e negros, nas Universidades Públicas e Privadas, a partir do ingresso pelas Cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), conforme pesquisas de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na Graduação, é notória, até pelo tradicional “teste do pescoço”, movimento corpóreo comum praticado, sobretudo por pessoas negras, para verificação do número de pares na localidade.

A inserção de pessoas negras no espaço acadêmico é verificada nos diversos cursos. Algumas carreiras, no entanto, como Direito, Medicina e Engenharia, ainda permanecem elitizadas, com menor representatividade entre os alunos. O ingresso nos Programas de Pós-Graduação, consiste em processo ainda mais dificultoso, observada a exigência, senão em todos, na maior parte dos Editais, de proficiência em língua estrangeira, característica rara à população negra.

Ainda sobre o ingresso na Pós-Graduação, outra barreira no processo seletivo, são os critérios de pontuação pela produção acadêmica até então realizada.

A realidade de estudantes negras e negros, por mais que vocacionados e decididos pela carreira acadêmica, é da necessidade de conciliar estudo com trabalho paralelo – remunerado para sua manutenção e de sua família, e, sobretudo, no caso das mulheres negras, do trabalho de cuidado dos seus – cônjuge, filhos, pais, agregados.

Essa realidade, coloca as/os candidatas/os negras e negros, em condição de desvantagem para ingresso na Academia, já na largada.

Vencidos os obstáculos antes apontados, novo desafio precisa ser vencido. Sua vida corrida, apesar do constante empenho para fazer o melhor, e aprender o máximo de conteúdo ao longo da graduação e atividades profissionais, faz constatar, ao conseguir chegar no Mestrado, e a depender de onde teve sua formação, que a leitura de textos considerados clássicos e frequentemente adotados como referenciais teóricos, nem sempre tiveram lugar, diferente de seus pares, em seu caminhar. E agora, são essenciais. E corre-se atrás!

Ainda que domine outros saberes, a partir das vivências que o conduziram até ali, é necessário – e ela ou ele quer, saber de tudo, tanto quanto os colegas. Os colegas, que por vezes, por terem tido a chance de um caminhar diferente, já conhecem mais que ele sobre os pensadores, filósofos, teorias tidas como universais. Admirável o conhecimento do colega. Ficamos todos contentes com isso. Mas, talvez eles, colegas, e até mesmo os docentes, desconheçam muito do que a vida, naturalmente ou forçosamente, expôs e ensinou à pessoa negra agora na Pós-graduação, e que por vezes é “lida” como simplória e com menos a oferecer.

A oportunidade de pessoas negras que hoje ingressam nas Universidades, de participar em grupos de Iniciação Científica e Pesquisa, consiste em grande chance, se conciliável com suas atividades outras, de “alavancar” seu currículo para posteriores seleções e de trazer nova perspectiva de empoderamento e voz às suas vidas. E, ainda, oportunizar maior troca e avanço, no meio acadêmico.

A fiscalização de escolas quanto à efetiva aplicação no disposto no artigo 26-A, da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, observadas as leis 10.639 e 11.645, fará grande diferença na formação dos alunos e professores, que avançarão conscientes da relevância da contribuição desses grupos vulnerabilizados.

As disciplinas da Pós-graduação, que têm a “sorte” de ter pessoas negras inscritas, têm também, a grande probabilidade de alcançarem, a partir dos debates, mais que os textos indicados entregariam por si só. A troca diversa, com olhares sobre os temas, a partir de experiências para além do padrão hegemônico ainda verificado nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo nas carreiras mais elitizadas, é muito relevante, para atualização de posicionamento sobre todas as pautas.

Negras e negros tem contribuições atravessadas por diversos marcadores sociais, o que permite, e mesmo os obriga, a ter olhar crítico sobre as “verdades” trazidas pelos textos clássicos comumente apresentados no currículo dos cursos, como história única.

Ter espaço para falar por si, expor suas análises, como sujeito nos espaços acadêmicos é algo muito importante. Não só para a negra, o negro, que faz ali sua relatoria. Mas, para toda a sociedade. Estar prestes a ingressar nas Instituições, como professora negra ou professor negro, ter o poder de contribuir, com a redação ou indicação de obras literárias alternativas ou paralelas aos clássicos, com sua vivização ao menos, da colonialidade curricular observada, é “transformador”, por mais que a expressão, cientificamente, seja criticada.

Em síntese, os saberes são diversos e, também, devem ser os integrantes da Academia. Discentes e docentes. Que o conhecimento produzido, seja, sob o aspecto material, igualmente, considerado. Que a voz das mulheres negras e de homens negros, possa ecoar

nos ambientes de aprendizado, com toda emoção que de forma estereotipada lhes é atribuída, e reflita toda a razão que suas análises trazem.

Que ao lado das dogmáticas constituídas, de todos os autores clássicos sempre e repetidamente indicados a cada semestre, estejam também, igualmente respeitados, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Neusa Santos Sousa, Cida Bento, Sílvio Almeida, Nilma Lino Gomes, Lívia Sant'Anna Vaz, Chiara Ramos, Adilson José Moreira, Philippe Oliveira de Almeida, Wallace Corbo, Djamila Ribeiro, e tantas outras autoras e autores negras e negros, brasileiros e estrangeiros, como bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Grada Kilomba, Frantz Fanon e outras vozes potentes e que o mundo merece, precisa, ouvir.

Palavras-chave: academia; mulheres; negras; negros; voz.

Referências bibliográficas

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

O autorretrato na educação infantil: Para superação do racismo.

Bianca Trindade
Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro (UFRRJ)

O presente artigo explora algumas experiências obtidas na minha pesquisa de conclusão do Mestrado em Educação (2019), pelo programa PPGEDUC – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este foi fruto de investigações com as crianças (04 anos) da Educação Infantil, estudantes do CIEP Municipal, localizado na Zona Oeste, do Rio de Janeiro. Este estudo representa uma contribuição na educação para as relações étnico-raciais na infância através do ensino das Artes Visuais. A metodologia utilizada foi o autorretrato. Nosso interesse era perceber, como as crianças da educação Infantil, se veem e se reconhecem racialmente. Acredito que foram importantes contributos ao estudo, os desenhos, e as impressões de si mesmo, sobre a sua cor. Nosso intuito foi provocativo no sentido de reflexão e investigação para pensar em caminhos para a superação do racismo na educação infantil. Para responder algumas questões ancoramos nos referenciais teóricos, em pesquisadores como Munanga (2005), Cavalleiro (1998), Nunes (2015), Noguera (2017), Nilma Lino Gomes (2023) Ana Mae (2010), Lavelberg (2013), entre outros autores. E através da implementação da Lei 10639/2003, atualmente Art.26 – A (LDBEN), que torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, pensamos na valorização da diversidade racial para enfrentamento do racismo.

O problema debatido é preocupante, nesse sentido é preciso que a educação antirracista esteja presente na proposta

pedagógica das escolas desde a Educação Infantil e faça parte de todo currículo educacional. Provocar sensações e interesses mútuos, para favorecer as relações sociais e inter-raciais na desconstrução de preconceitos e discriminações. Por isso ao tocar, ao provocar sensações, ao sentir a textura, ao experimentar o novo e ter experiências próprias nos faz refletir sobre nós mesmo e o outro. A educação é primordial para enfrentarmos o racismo esse enfrentamento é importante para a representatividade da criança negra.

O caminho trilhado na construção desse diálogo

Para início de conversa pensamos em dialogar sobre o racismo na infância, esse representa uma das minhas tensões, e para poder expressar de maneira mais clara a relevância que este tema apresenta para minha vivência como docente e pesquisadora de infância, penso neste momento expor os fatores e acontecimentos que foram alguns dos motivadores para o desenvolvimento deste estudo.

Uma bela manhã fui convidada a entrar na sala de aula da Educação Infantil, na turma de crianças de 04 anos, na escola pública ao qual trabalho no Município do Rio de Janeiro, após a professora atender uma solicitação da direção. E fomos surpreendidas!

Naquele momento, pensando nas culturas infantis promovi algumas brincadeiras com as crianças. Em uma das brincadeiras, num brinquedo cantado com a turma, ao qual teríamos de dar as mãos.

Uma das crianças da turma recusou-se a dar as mãos ao colega, um menino branco melhor dizendo, não quis dar as mãos ao menino negro. A professora da turma presenciou

este momento, pois já havia voltado, mas permitiu que a brincadeira continuasse. Perguntei:

Por que não dá a mão ao colega?

Esse me respondeu: Tia se eu der a mão a ele, irei me sujar.

(Arquivo Pessoal, 2017)

Em meio a isso tudo, os nossos esforços se desdobraram em lutar contra o racismo na escola da infância. E se fez necessário *Conhecer quem são essas crianças?* E diante desse problema vivenciado no campo fomos estimulados a construir ações e propostas educativas que nos fizessem agir e pensar nesta luta. O nosso interesse em desenvolver essa temática vem da preocupação de repensar em: ***Como combater o RACISMO e os preconceitos existentes nos contextos escolares da educação infantil?***

A Arte é um importante instrumento, construtivo e intuitivo. A nossa intenção é conhecer um pouco mais sobre as crianças e como esta se entende e se percebem racialmente, trabalhar a Identidade. A Arte é um importante instrumento, construtivo e intuitivo. A nossa intenção é conhecer um pouco mais sobre as crianças e como esta se entende e se percebem racialmente, trabalhar a Identidade.

Figura 01 – Oficina de Artes Visuais – “Eu sou assim...”



O autorretrato do menino (04 anos).

Vamos através dos diálogos protagonizados com elas, e as suas produções artísticas, no intuito de dar voz as crianças e compreender o que pensam sobre o preconceito racial. Acreditamos que os conhecimentos de Artes podem promover encontros, e ajudar na compreensão das questões étnico-racial na infância. Considerando as interações importantes na educação infantil, desvelando e atuando para favorecer esse diálogo com o mundo.

Em conformidade com o estudo da Lei 10.639/2003, que atualmente foi incluída na Lei de Diretrizes Básicas de Educação Art. 26-A que se refere à inclusão do estudo da História da África e dos africanos, já referida, visa a luta dos negros no Brasil, e propõe o resgate da cultura negra na educação brasileira.

A nossa intenção é trabalhar a Identidade. Nós pesquisadores da infância não poderíamos deixar de registrar as nossas impressões no “diário de bordo”, revelar um pouco dessas vivências, que posso ressaltar que perceber as tramas e as atividades das crianças serão importantes neste trabalho. E nos revela o quanto podemos aprender com as crianças e construir com elas currículos emancipatórios e antirracistas que valorizem a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: infâncias; artes visuais; educação infantil; educação antirracista.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.– Art.26 – A.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio da escola**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *In*: **Racismo I**. Revista USP/ Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, (dez.-fev. 2005-2006). São Paulo: USP, CCS, 2005-2006, p. 46-57.

Mancala: semeando possibilidades por meio de uma experiência pedagógica com jogos africanos

Camila das Mercês Duarte Almeida
Secretaria Municipal de Educação –
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Josiane Santos de Melo
Secretaria Municipal de Educação –
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

A educação intercultural crítica é uma abordagem que vem sendo construída no âmbito nacional brasileiro e em demais países da América Latina, e busca promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas tendo como premissa a afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural enquanto articula a construção de relações igualitárias entre os grupos socioculturais. Para tanto, inúmeros desafios e tensões perpassam os contextos educacionais como a presença de aspectos monoculturais e etnocêntricos, que tem como base de sustentação uma “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas, promovendo a manutenção de uma geopolítica do conhecimento, estratégia da modernidade europeia que para além de afirmarem suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, promoveram o silenciamento dos sujeitos pertencentes a outros grupos socioculturais que tiveram seus conhecimentos e saberes invisibilizados.

Neste sentido este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência político-pedagógica com jogos africanos realizada nas aulas de Educação Física em uma escola municipal da Prefeitura do Rio de

Janeiro. As aulas tiveram como alicerce teórico a abordagem pedagógica da interculturalidade crítica. Partindo da afirmação da coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento. Os jogos de tabuleiro desempenham um importante papel no estudo do divertimento e ludicidade dos diferentes povos. No continente africano, ficam evidenciados o gosto desses povos por padrões geométricos, pensamento estratégico e lógica matemática. Como caminhos metodológicos, este trabalho tem inspiração na investigação ação participativa (IAP), sendo compreendida como aquela que articula o processo de produção de conhecimento e o agir educativo, político, coletivo e democrático, compartilhado, emancipatório e transformador. Os dados foram obtidos por observação participante, que consiste na participação real do pesquisador na vida do grupo em que o estudo foi realizado, sendo neste caso a professora das turmas, assume o papel também de pesquisadora. As aulas foram realizadas com as turmas de 5º e 6º anos do Ginásio Experimental Tecnológico (GET) Escola Municipal Nova Holanda, localizada no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento destas aulas o espaço escolar utilizado foi laboratório da escola.

Foram realizados 7 encontros/aulas, de aproximadamente 2 horas, onde os alunos puderam conhecer e experimentar diferentes jogos de tabuleiro de origem africana, enquanto a partir desta vivência se colocaram no papel de criar estratégias para resolver os desafios dos jogos, percebendo as habilidades que precisavam para realizá-las. Durante as aulas os alunos foram convidados a refletir não apenas sobre jogos que já conheciam, e os que não conheciam, e as possíveis razões para estes conhecimentos serem ou não compartilhados nos espaços educacionais, mas também tiveram estas relações ampliadas para outras áreas de conhecimento, buscando reforçar a diversidade epistemológica do mundo em contraponto ao modelo de conhecimento hegemônico eurocentrado. Além disso, a utilização do espaço do laboratório foi fundamental para que

os alunos pudessem co-construir as aulas, tendo em vista os recursos disponíveis para a criação de um ambiente inclusivo, colaborativo e participativo. Desta maneira, puderam planejar e realizar a construção dos seus próprios tabuleiros e materiais auxiliares, e, conseguiram realizar investigações e pesquisas acerca da temática, participando ativamente de todo o processo pedagógico.

A legitimidade dos saberes foi um posicionamento assumido nestas aulas que realizaram o entrelaçamento de diferentes saberes e conhecimentos, buscando romper com os processos de subalternização aos quais estes grupos sociais foram submetidos através do colonialismo europeu, e que evidenciam uma África primitiva e atrasada. Além da característica de divertimento presente nos jogos, pudemos reconhecer seus aspectos lógicos matemáticos que muitas vezes são invisibilizados enquanto contexto para aprendizagem. Outra questão desenvolvida com este trabalho está na evidência do gosto pelo saber matemático pertencente a diferentes povos no continente africano, trazendo o papel desempenhado por homens e mulheres negras na história. Também buscamos a todo momento romper com uma visão essencialista das culturas, e dos grupos culturais, pois ainda que cada cultura tenha suas raízes, estas são históricas e dinâmicas.

Por fim, acreditamos que o trabalho desenvolvido pôde contribuir para ampliação da visão de mundo dos alunos, enquanto puderam conhecer, experimentar e ressignificar os jogos de tabuleiro africanos.

Palavras-chave: educação intercultural crítica; educação física escolar; jogos africanos

Referências bibliográficas

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *In: Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In: Revista Brasileira de educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In: CANAU, V. M. F. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, D. **Mancalas e Tabuleiros Africanos**: contribuições metodológicas para a educação intercultural. Castanhal: Edição do autor, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In: Educação em revista*, v. 26, p. 15-40, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. Santos: Annablume, 2007.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

Lugares de escuta e a produção do espaço acadêmico em experiências pedagógicas com Escrevivências na Geografia

Camila Reis Tomaz
Universidade do Estado
do Rio de Janeiro (UERJ)

O presente trabalho se debruça sobre quatro cadernos de experiências pedagógicas com uso de Escrevivências no ensino ou debate de epistemologias pretas e suas territorialidades na academia. Estes cadernos são compostos por roteiro, anotações durante execução e considerações cruzadas à experiências correlatas posteriormente consultadas e refletidas.

As quatro experiências foram, aqui ordenadas cronologicamente: a) apresentação de dissertação de Mestrado cujo capítulo inicial se dava a partir de escrevivências da autora; b) recorte de aula em estágio em docência durante o doutorado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob supervisão do Professor Doutor Nilton Abranches Junior; c) composição de resposta durante roda de conversa no Festival das Resistências na Favela da Maré em Junho de 2023; d) intervenção em apresentação de trabalho durante o Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (XV ENANPEGE/2023). Como objetivo, em todas as situações, esteve o esforço contracolonial (DORNELES, 2021) de uso de linguagem originalmente externa à academia e convidativa à colaboração daquelas e daqueles que em suas memórias, encontram-se nas narrativas ouvidas. Nas situações b e c, observaram-se Geo-Grafias Negras (GUIMARÃES, 2020) na práxis de inclusão material no debate, subjetividades corporificadas dissidentes e cotidianamente distantes da

possibilidade de escuta. Nas situações a e d, destacaram-se estranhamentos e perseguições da falha, de uma lacuna gramatical ou metodológica, do erro.

Os distintos lugares de escuta identificados notabilizam aqueles que não vive as Geopoéticas Diaspóricas (OLIVEIRA, 2018) presentes um espaço acadêmico produzido para ecoar apenas vozes concordantes às ausências de certas falas, tons e timbres. Por fim, considera-se de insurgente poética o exercício da fala que convida à escuta pelo encantamento e ensina pelo encontro. Ecoa-se em práticas a honra em ter por referências ancestralidades vivas, Dona Conceição Evaristo e Mestre Nêgo Bispo.

Convida-se e recomenda-se ainda à prática metodológica de escuta atenta, afetiva e investigativa de si e da diferença, aquelas e aqueles que oportunamente recebem ume, uma, um escrevinte e sua fala em seus espaços pedagógicos.

Palavras-chave: geografias negras; ancestralidade; epistemicídio; contracolonialidade.

Referências bibliográficas

DORNELES, D. R. Palavras Germinantes: Entrevista com Nego Bispo. *In: Identidade!* v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, 2021. Disponível em: <<http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1186>>. Acesso em 12 out. 2023.

GUIMARÃES, G. F. Geo-grafias negras & geografias negras. *In: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. Ed. Especi, p. 292-311, 2020. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/866>>. Acesso em 15 out. 2023.

OLIVEIRA, S. A. *et al.* **Geopoéticas Diaspóricas**. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200494>>. Acesso em 15 out. 2023.

A ocupação das crianças no campus da universidade: um relato de experiência na Educação Infantil Coluni/UFF

*Camilly Vitória Sobral Noletto
de Almeida*
Coluni/UFF

Isabela Pereira Lopes
Coluni/UFF

No início de agosto de 2023 me tornei bolsista de Pedagogia da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, vinculada ao projeto “A Infância na Universidade”, no grupo vermelho, composto por crianças entre 3 e 5 anos de idade.

Na Educação Infantil Coluni/UFF a criança é considerada como sujeito histórico, cultural e social e por isso valoriza e acolhe seus conhecimentos, suas produções e suas brincadeiras. As propostas são elaboradas a partir de uma escuta atenciosa, que planeja com as crianças o que desejam descobrir. Conceição Evaristo, professora e escritora afro-brasileira, cunhou o termo “escrevivências” que significa “escrever” e “viver”. Ela considera essencial uma escrita que nasce do cotidiano, da experiência de vida e das lembranças.

Por meio da reflexão sobre as lembranças da minha educação infantil articuladas com as experiências enquanto docente em formação, a participação no projeto tem possibilitado a discussão sobre as possibilidades que os espaços da educação infantil devem oferecer para as crianças, o que é a criança e como o currículo deve ser elaborado. Ao fazer esse exercício de retornar aos espaços educativos no qual estive inserida durante a infância, pude perceber que ao longo de quatro anos de educação infantil, o parque e a sala

de aula eram os únicos espaços oferecidos para as crianças como propícios para as brincadeiras, interações e aprendizagens.

Vivenciei na infância, uma educação infantil dominada pela lógica do produtivismo, que não reconhece a criança como sujeito e invalida todas as suas formas de expressão, controlando seus corpos e limitando sua criatividade. Sendo bolsista do Coluni/UFF foi possível encontrar uma realidade com base em valores e concepções completamente opostas a tudo o que já vivenciei. Ao estar junto das crianças do grupo vermelho o que mais me chamou atenção foi o seu contato direto com os espaços oferecidos dentro e fora (o campus da universidade) da creche, mas também a forma como as crianças faziam uso desses espaços, se apropriando e se relacionando com a natureza e com os outros, crianças e adultos ao seu redor. Para Luiz Rufino, “adoro a ideia de um quintal que hospeda uma faculdade[...] criança de quintal, essa marca não se apaga” mostra a importância de uma educação infantil que libera o outro, que libera as crianças para que possam descobrir o que há de novo nesse mundo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia[...] produzindo cultura. Nesse sentido, o currículo da educação infantil nada tem a ver com conteúdos selecionados e sim um conjunto de práticas que fazemos junto com as crianças, articulados aos seus saberes e experiências das crianças.

As crianças encontraram na sala de referência um ninho de formigas dentro do ferro de passar roupa – objeto utilizado nas brincadeiras – e a partir disso muitas dúvidas e questionamentos em relação as formigas passaram a fazer parte do dia a dia do grupo, que buscavam conhecer cada vez mais as formigas. A professora poderia

ignorar o interesse das crianças em torno dessa situação, mas ao invés disso, com uma escuta ativa e sensível, ela pesquisou formas e caminhos de levar até as crianças o conhecimento que desejavam sobre as formigas.

A partir da curiosidade das crianças outras propostas foram planejadas a fim de ampliar o conhecimento do grupo sobre as formigas, animais e planetas, que foram outras temáticas identificadas pela professora que faziam parte do interesse do grupo. Dessa forma, o educador se torna um ser pesquisador, que cria possibilidades para a construção do conhecimento, desenvolvendo uma multiplicidade de metodologias que coloca no centro do seu planejamento o atendimento as necessidades e interesses das crianças, buscando promover um aprendizado significativo e ampliar o seu repertório cultural.

Palavras-chave: infância; universidade; criança; educação infantil.

Referências bibliográficas

RUFINO, L. **Ponta cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandigas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

A visibilidade versus a invisibilidade da criança negra na Educação Infantil

Carla Beatriz Coelho de Lima

Francisca Isabel dosSantos

Luana Torquato Siqueira

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a visibilidade e a invisibilidade da criança negra no espaço escolar, a partir das experiências de infância das autoras, desde a Educação Infantil, e atualmente, como professoras negras deste segmento de ensino. Acredita-se que não há preconceito e discriminação na pré-escola, porém, podemos constatar diversas atitudes ao observar o comportamento das crianças umas com as outras, por exemplo, discriminando por conta da cor da pele ou do cabelo. Gomes (2003) fala sobre o quanto essas experiências de preconceito racial vividas na escola que envolvem o cabelo e o corpo marcam os sujeitos.

Devido a essas e outras ações, é importante que seja inserida no Ensino Infantil a Cultura Afro-Brasileira como prevêm as Leis 10.639/03¹ e 11.645/08², para que a criança desde cedo perceba as diferenças entre os sujeitos e possa aceitar cada um como é, independentemente de cor da pele e etnia, como afirma Gomes (2003, p. 73), “reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos,

1 A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

2 Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

superar as velhas opiniões formadas sem reflexões, sem o menor contato com a realidade do outro”.

Este estudo foi de natureza bibliográfica (Marconi e Lakatos, 2003) e (Gil, 2002) e biográfica (Becker, 1999). O instrumento utilizado foi o relato das experiências das pesquisadoras, enquanto professoras e alunas.

Abordaremos os seguintes temas: educação antirracista, algumas legislações como a Constituição Federal de 1988³, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

As Pesquisadoras trazem relatos de experiências enquanto crianças negras na escola, situações que viveram e que hoje se repetem com outras crianças. Contribuindo para o campo educacional com suas reflexões hoje como professoras da Educação Infantil sobre a Visibilidade e Invisibilidade da criança negra, ilustradas com situações vividas em sala de aula, reforçando a importância de se terem professores negros(as) protagonistas com auxílio também de literaturas afrocentrada, que como afirmam Jesus (2019) e Ferreira (2022), esse tipo de literatura, vem sendo uma importante aliada para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; criança negra.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. *In: Revista Pró-posições*. Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set./dez.

3 A Constituição Federal de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, trazendo um conjunto base de leis, normas e regras que regulam e organizam as atuações do Estado diante da sua população.

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define e regulariza a organização do sistema educacional brasileiro com base nos princípios constitucionais.

2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2009)**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERREIRA, S. R. **Letramentos de inspiração Griô**: contação de histórias e literatura infanto-juvenil negra por uma educação antirracista. Rio de Janeiro, 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *In: Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

JESUS, S. R. R. O. D. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. Rio de Janeiro, 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

Por uma educação antirracista: de pessoas idosas para família

Carla Luciana Moraes de Souza
Sesc RJ, Unidade São João de Meriti

Leandro de Oliveira Ribeiro Ferra
Sesc RJ, Unidade São João de Meriti

Sendo o Brasil, um país ainda caracterizado por desigualdades raciais e de renda, compreender e avançar em uma educação antirracista é imprescindível para que a sociedade e a justiça sigam lado a lado.

A educação antirracista está além de colocar em prática a Lei 11.645/2008, que passou a incluir no currículo da educação básica a obrigatoriedade de trabalhar a temática sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Apesar da lei ser de extrema relevância, é necessário assentir que o racismo estrutural existe. Falta de acesso à saúde, saneamento básico, educação e moradia são questões estruturais.

Ambientes educativos formais ou mesmo populares continuam sendo excelentes espaços para reflexão e debate, com o objetivo de uma construção coletiva de uma educação antirracista fundamentada no respeito à pluralidade dos sujeitos, a sua ancestralidade e formação de sua identidade. O racismo está presente também no processo de envelhecimento, que acaba fortalecendo a invisibilidade e a exclusão do grupo de pessoas idosas.

Em 2019, foi publicada a pesquisa Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). A pesquisa concluiu que, apesar da população negra ser maioria no país (55,8%), as desigualdades são vivenciadas em vários aspectos da vida social, como educação e renda.

Dessa forma, esse ano, buscamos trazer o conhecimento sobre a educação antirracista para cerca de 172 pessoas idosas, participantes do TSI (trabalho com Pessoas Idosas) do Sesc RJ, no município de São João de Meriti.

Para realização desse debate, dentro do teatro do Sesc, realizamos em dois dias a temática “Por uma educação antirracista: da escola até a família”. A explanação foi conduzida por Vladimir de Oliveira Souza, graduado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá; Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Barão de Mauá, sendo realizada durante 1h30 em cada encontro, abordando os principais temas da educação antirracista. As palestras ocorreram nos dias 16 e 30 de agosto, em duas quartas-feiras à tarde, com temas específicos em cada palestra. No primeiro encontro, foi abordado o tema: “**Para Avançar é Necessário Voltar ao Passado**” e, no segundo encontro, “**Por uma Sociedade Antirracista**”. Para uma melhor abordagem, foram utilizados recursos de multimídia, vídeos e reportagens transmitidas na mídia aberta para criar um contexto histórico, social e regional.

O público dos debates foi composto por 172 pessoas entre 60 e 86 anos. Dessas pessoas, aproximadamente 60% se declararam negras ou pardas. Os dados referentes à idade e cor de pele foram levantados por meio de uma entrevista realizada pela profissional responsável pelo TSI do Sesc de São João de Meriti, em que além desses dados, há informações sobre renda, escolaridade, entre outros. Essa entrevista é realizada anualmente, enquanto inscrição para participar do grupo de pessoas idosas da unidade. Tais dados foram levantados no início de 2023 e são importantes para direcionamento das atividades desenvolvidas no decorrer do ano. A partir da lista de presença assinada nos dois encontros, foi possível levantar os dados informados, como faixa etária e autodeclaração em relação à raça/cor da pele.

A temática da educação antirracista não havia sido explorada até então nesse espaço educativo e com esse público de pessoas 60+, o que provocou grande interesse, provocando trocas, discussões baseadas nas experiências vividas, bem como uma desconstrução de conceitos racistas reforçadas pela falta de conhecimento.

Estimulando o diálogo intergeracional e a troca de conhecimentos entre as pessoas idosas e as gerações mais jovens, a fim de promover uma educação antirracista que transcenda os limites da sala de aula, que pode ser pautada em casa com a família. Valorizando a diversidade racial e cultural, destacando a contribuição das diferentes etnias para a construção da identidade brasileira, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira.

Além da importância desse tema para ser abordado com as pessoas idosas, destacamos que é fundamental conhecermos a realidade que vivemos para projetarmos ações que possam esclarecer, orientar e possibilitar o fomento e a reflexão sobre o papel da família na promoção da educação antirracista, buscando formas de envolver os familiares dos participantes das atividades no processo educativo.

Palavras-chave: pessoas idosas; educação antirracista; família.

Experiências ancestrais: decolonizando o currículo nos espaços de educação infantil

Caroline Nascimento de Macedo
FME – Niterói

Roberta Dias de Sousa
FME – Niterói/UERJ – FFP

Não tem dor que perdurará
Nem o teu ódio perturbará
A missão é recuperar
Cooperar e empoderar
– *Emicida*

A cidade de Niterói tem em sua história forte influência indígena e africana. Durante seu desenvolvimento vivenciamos o sistemático apagamento desse passado, devido às marcas e a influência do colonialismo e do eurocentrismo. Os estudos decoloniais (QUIJANO, 2005) propõem reflexões e questionamentos sobre as consequências sofridas por países colonizados, sobre como nossa cultura, linguagem, afetos e formas de conceber o mundo foram moldadas pela ótica do colonizador e a necessidade de rompermos com esta realidade, que interfere inclusive em nossa forma de ver, pensar e validar um conhecimento e os processos educacionais. No presente ano as Leis 10.639/03 e 11.645/08 celebram, respectivamente, 20 e 15 anos da data da sua promulgação, mas as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais ainda caminham em sentidos perigosos e esvaziados, como efemérides, configurando-se em momentos pontuais ao longo do ano letivo, nos quais, geralmente no mês de novembro, alguma personalidade negra é retratada ou algum movimento da cultura afro-brasileira é mencionado. Essas leis representam

grandes marcos na luta dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, no sentido de repensarmos o currículo escolar e as histórias múltiplas que o constituem, questionando o “perigo de uma história única”, como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019). A autora nigeriana afirma que a legitimação e propagação de determinadas narrativas em detrimento de outras fontes de conhecimento afetam a construção dos sujeitos, dos grupos sociais e das nossas visões de mundo.

Nos últimos anos temos acompanhado o avanço dessas pautas em diferentes espaços sociais, porém, ainda encontramos dificuldades em fazer reverberar a multiplicidade cultural e toda a nossa herança indígena e afro-brasileira, principalmente no espaço escolar. Somos professoras que trabalham com dois grupos distintos de crianças – de dois e quatro anos de idade – em uma unidade pública de Educação Infantil no município de Niterói, localizada em um bairro cuja maioria da comunidade escolar é negra. Ainda assim, enfrentamos alguns desconhecimentos e resistências – até mesmo por parte dos docentes – acerca das múltiplas literaturas, ferramentas e estratégias pedagógicas das quais podemos lançar mão e seguir com as crianças em busca de uma educação plural. Precisamos, urgentemente, no cotidiano escolar, pensar práticas e discursos que contribuam efetivamente para a construção de um currículo e uma educação decolonial e antirracista, rompendo com a reprodução das violências discriminatórias e dos estereótipos a respeito dos povos indígenas e afro-brasileiros e fazendo emergir as epistemologias destes, historicamente silenciadas e subalternizadas. Nesta perspectiva, assumimos a dimensão racial da profissão docente, compreendendo nossa responsabilidade enquanto compromisso ético diante desta problemática, assim como nos provoca Nilma Lino Gomes (2017). A autora questiona se é possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo e racismo. Respondemos que sim, é possível. Propomos então construir

e vivenciar experiências – juntamente com as crianças – que, no cotidiano escolar, possibilitem a construção de novas narrativas a partir de outras referências, para além da lógica hegemônica. Uma prática educativa que contemple a diversidade no dia a dia, a partir do resgate, valorização e preservação dos saberes, das histórias, culturas, estéticas e poéticas indígenas e afro-brasileiras.

Trazemos, como exemplos, a criticidade na curadoria das literaturas que serão disponibilizadas para a apreciação das crianças, de forma que sejam representativas e não se construam como instrumento de reprodução de estereótipos; o cuidado com a seleção dos brinquedos, em especial, bonecas e bonecos, questionando e rompendo com os padrões de beleza socialmente impostos; a apresentação de estilos e instrumentos musicais diversos, como forma de ampliar o repertório artístico; a diversidade de elementos que possam compor o “faz de conta” e possibilitar outras construções imagéticas. Dentro dessas possibilidades, destacamos uma muito significativa, realizada recentemente com nossos grupos: a produção de máscaras, capas e fantasias como elementos para compor as brincadeiras de “faz de conta”.

Apesar de simples, a intenção foi proporcionar uma reflexão sobre como, desde nossas infâncias, o nosso imaginário sobre super-heróis e super-heroínas, príncipes e princesas, ainda é moldado a partir da estética e da lógica hegemônica da branquitude, que representa o bem e o belo, sem permitir a ideia de que estes personagens podem ser concebidos a partir de outras estéticas. Essas propostas são potencializadoras de um currículo decolonial e antirracista na medida que – através de experiências ancestrais diversas – tensiona e questiona um currículo escolar historicamente embranquecido e eurocêntrico, a serviço do *status quo*, possibilitando que as narrativas e os elementos que compõem as identidades de grupos sociais minoritários e marginalizados sejam visibilizadas e legitimados.

Um currículo monocultural e hegemônico produz violência discriminatória e racista, que afeta de forma negativa a construção da

identidade individual e coletiva das nossas crianças. Uma prática decolonial e antirracista é instrumento de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente para as crianças que são vilipendiadas diariamente pela discriminação e pelo racismo. Neusa Santos Souza (1983), afirma que uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, que se constrói como um discurso “do negro sobre o negro”. Acessar outras narrativas, sejam elas afro-brasileiras e/ou indígenas, é ter a oportunidade de escrever sua própria história e construir autonomia. Somente assim nossas crianças terão o direito de viver dignamente, performando livremente múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: práticas antirracistas; educação infantil; decolonialidade; lei 10639.

Referências bibliográficas

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

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

Àwa Educadoras: formação de professores por meio da tecnologia e experiências na prática antirracista.

Carolline Ferreira Sotero de Oliveira

Camila da Rocha Galvão Oliveira

Grazielle de Moraes Vidal

O presente trabalho debruça-se a falar da produção de conteúdo pedagógico na plataforma de rede social Instagram, com intuito de fornecer formação continuada à professores que se interessem pelo debate racial no espaço escolar. A formação, da maioria dos profissionais que atuam em sala de aula, não contemplou discussões reflexivas no que se refere a questão racial. Segundo Gomes (2012), descolonizar o currículo é um desafio para a educação escolar, pois o currículo que vem sendo utilizado na escola pública atual não atende às necessidades da sua clientela e, através dele, a escola propaga o racismo e a exclusão dos mais pobres. Deste modo, mais do que demonstrar a importância de cumprimento da Lei 10.639/03, a proposta é fornecer subsídios e iniciar debates que auxiliem estes profissionais a reflexão e inserção da questão racial no currículo. No ano de 2020, com o início da pandemia, a internet consolidou-se como espaço de estudo, debates e partilha de conhecimento. Foi nesse contexto que o perfil “Àwa educadoras” ganhou vida. A proposta da página era de trazer reflexões sobre práticas antirracistas no espaço escolar e desta forma conectar professores que partilhavam dessas práticas em suas salas, ou melhor, seus quilombos. O ÀWA é um espaço virtual de encontro para professores que estão tecendo saberes sobre práticas pedagógicas articulando-os com a educação voltada para as relações étnico raciais visando

a formação do educando enquanto um sujeito crítico e reflexivo na sociedade. O objetivo central do uso dessa ferramenta tecnológica é compartilhar nossas práticas de sala de aula, refletir sobre as nossas práticas pedagógicas através das trocas com outros professores e gerar memória sobre as nossas práticas de forma que haja um registro de nosso trabalho. Percebemos que muitos professores que fazem um trabalho fantástico com seus alunos e devido a demanda da rotina da vida escolar, não elaboram registros de seus trabalhos. Partimos do pressuposto teórico da autora Trindade (2010), quando conceitua 10 dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros que estabelece possibilidades que vão na contra-mão da dominação e a sujeição do outro, através do resgate das relações afro-brasileiras. Por meio do ÀWA estamos resgatando valores ancestrais, criando um canal de registro e memória vivenciadas por nossos corpos no território escolar, um perfil em redes sociais estabelece uma comunicação relacional com nossos pares e parceiros contribuindo para formação de professores através de um olhar mais inclusivo e plural.

Palavras-chave: educação antirracistas; práticas pedagógicas; redes sociais.

Referências bibliográficas

GOMES, N. L. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

TRINDADE, A. L. Percurso Metodológico. In: BRANDÃO, A. (Org.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Projeto A Cor da Cultura (v. 5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Projeto tecendo a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil: o que não é obrigatório carece ser alinhavado no cotidiano das crianças

Claudia Regina Alves Lima Pontes
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

Este trabalho objetiva compartilhar as experiências exitosas e o modo como foi/tem sido desenvolvido o **Projeto Tecendo a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil: o que não é obrigatório carece ser alinhavado no cotidiano das crianças**, por compreender a potência delas na construção de uma educação antirracista desde a primeira etapa da Educação Básica.

Problemática anunciada e desenvolvida: O cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, segundo a Constituição Federal é obrigatório a partir do Ensino Fundamental, fato que não explicita a Educação Infantil neste contexto. Porém, é inegável a importância de uma educação antirracista desde a Educação Infantil, para que desde a primeira infância as crianças tenham a oportunidade de associar beleza à negritude, bem como às demais etnias; descrever a si mesmo e aos colegas com naturalidade e apreço; fazer uso de atitudes de respeito com o outro, sem que a cor da pele seja um critério para tal; vivenciar parte das culturas negras e indígenas brasileiras através da ludicidade própria de interações, brincadeiras e literaturas; apreciar as diferenças culturais e étnicas.

Indicação de metodologia, referencial teórico e/ou detalhe da experiência: A metodologia deu-se na Creche e Pré-escola Municipal Teresa de Lisieux, a partir de 31/08/23, com encerramento previsto para 14/12/2023. Temos utilizado as estratégias de brincadeiras

oriundas de países africanos como Gana e Moçambique; conversa e mostra de fotos dos locais e de pessoas, bem como as semelhanças e diferenças entre pessoas da sala; contação de histórias (interativas ou não) com uso de “luvas musicais” e músicas com fantoches. Com turmas de crianças de 3 a 1 ano de idade, uma vez por semana com 3 encontros em cada turma.

Desdobramentos parciais ou totais da ação: temos proporcionado, experiências de representatividade no processo de construção de autoestima para todas as crianças sem qualquer tipo de hierarquização; contribuído para a profilaxia e combate ao racismo e provocado reflexões nos profissionais que trabalham com as crianças no cotidiano da creche, bem como sobre a importância da igualdade de direitos quanto ao cuidar e educar.

Conclusões e/ou perspectivas futuras: os resultados, apontam para um maior autoconhecimento das crianças; demonstração de prazer em realizar as atividades propostas ; sensibilização de profissionais que trabalham com as crianças para a importância de uma educação antirracista permeada pelo afeto.

Palavras-chave: educação antirracista; educação infantil; autoestima.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. *et al.* **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996.

_____. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 2003.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília: CNE/CEB. 2010.

Passarinhos: construindo asas e despertando a consciência

Diandra Araújo Pontes
Sesc RJ

Clara Rocha Williman
Sesc RJ

Este estudo foi concebido a partir das experiências vivenciadas pelas crianças participantes do projeto Sesc+ Infância no município de São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. O projeto oferece atividades no turno inverso ao escolar, destinadas a crianças entre 6 e 12 anos, tendo como base a linguagem do brincar, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral de cada ser. E foi brincando que construímos essa proposta que tem como base uma educação antirracista, inspirado no livro “Amoras” e na música “Passarinhos” do escritor, cantor, compositor Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo nome artístico Emicida.

Com base na premissa do brincar, o projeto desenvolve uma proposta que está em sintonia com o cotidiano e as questões enfrentadas pelas crianças.

A cultura enraizada na região contém fortes traços de conservadorismo e intolerância em relação a temas que divergem dos padrões tradicionais. Durante o desenvolvimento da proposta que dá origem a este trabalho, as crianças traziam consigo questões profundamente influenciadas por uma cultura racista, manifestando medos em relação ao uso de palavras que consideravam pejorativas, como “preto”, “macumba” e “axé”.

A turma evidenciada, se autodenomina “turma da Imaginação” é formada por 17 crianças, 80% negras, porém a maioria delas não se

via desta forma, preferindo se autodeclarar “morenas” ou “pardas”, mesmo ao apresentar uma pigmentação de pele retinta.

Assim, no momento da leitura e reflexão com o grupo, foi criado um referencial de material bibliográfico escrito por autores negros com o objetivo de desmistificar questões sobre identidade e promover uma compreensão mais ampla. Dentre tais referenciais está o livro “Amoras” do escritor e cantor Emicida. O livro foi um divisor de águas para o desenvolvimento desse estudo, com a alusão em o fruto amora e uma criança negra, as crianças conseguiram entender seu significado, os olhos brilhavam quando líamos a parte “As pretinhas são o melhor que há”. A partir da leitura iniciamos uma pesquisa sobre a história das religiões de matriz africana e ativistas da luta antirracista, visando desmistificar conceitos preconceituosos na vivência das crianças. E com isso, a curiosidade sobre o escritor aumentou e iniciamos uma jornada em busca de outros trabalhos. Apresentamos o álbum “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa”, e foi onde conhecemos a música “Passarinhos” *feat* com Vanessa da Matta.

Com a descoberta do cantor Emicida e a música “Passarinhos”, surgiram problemática tais como: mudanças climáticas, animais aprisionados, sentimentos oprimidos, identidade racial.

A música representa o sentimento e a sensação de liberdade, provocando a indagação de “o que nos aprisionam?” onde começamos a identificar fatores econômicos, sociais e culturais que tornam crianças refém de um sistema racista e opressor. A música é uma arte que fala sobre o amor, mas não o amor romântico, e sim aquele que cria e fortalece o elo entre as pessoas, quando traz a mensagem, adentramos nas questões das opressões que muitos brasileiros vivem.

O desenvolvimento deste projeto se concretizou na unidade do Sesc São João de Meriti, o desenvolvimento desta ação culminou na realização de uma exposição baseada no livro “Amoras” e na

exploração da temática dos pássaros no espaço vivenciado pelas crianças.

Nesse contexto as crianças foram estimuladas a criar representações de pássaros utilizando elementos da natureza que encontraram no ambiente ao seu redor. Além disso, participaram de brincadeiras de imaginar ter asas e voar, sendo convidadas a expressar em papéis aquilo que as aprisiona, o que as impede de serem livres. A partir do diálogo elas emergiram questões e preocupações importantes, tais como a violência em São João de Meriti, a falta de espaços adequados para brincar, o racismo e o preconceito. Neste enquadramento, as crianças seguravam o livro sobre seus rostos, simbolizando uma divisão entre metade de sua face real e a outra metade coberta pelo livro.

Com essa experiência surgiu o desejo de ir além e atualmente há a preparação de um espetáculo teatral que unirá a música “Passarinhos” e o livro “Amoras” ainda no ano de 2023.

Logo, observamos melhorias significativas. As crianças começaram a se expressar de maneira mais livre e articulada, libertas das mazelas dos preconceitos estruturais, utilizando as palavras como um meio de comunicação e expressão.

A educação antirracista se desenvolve a partir da compreensão da realidade que nos cerca, pois é somente ao entender essa realidade que podemos efetivamente iniciar um processo de transformação. O conhecimento e a consciência são alicerces para a mudança.

Esse processo ilustra a importância de cultivar a liberdade de expressão e promover uma educação libertadora, dando asas para as crianças se tornarem cidadãos conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e tolerante.

Palavras-chave: educação antirracista; infância; amoras; passarinhos; brincar.

Referências bibliográficas

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

EMICIDA. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. *In*: **Passarinhos ft. Vanessa da Mata**. Laboratório Fantasma. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4>>.

Ensino jurídico, gênero e raça

Fernanda Andrade Almeida
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Larissa Batista Franco
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Suzana Martinez Schumacker
Universidade Federal Fluminense (UFF)

O trabalho objetiva fazer uma análise acerca do ensino jurídico, verificando em que medida o curso de graduação em Direito contribui para a reprodução de estereótipos de gênero e raça. Não obstante a diversificação das profissões jurídicas, apontada em inúmeras pesquisas – especialmente em termos de classe e gênero – os(as) profissionais do direito são socializados(as) em ambientes que reproduzem vários estereótipos de gênero, raça e classe.

A educação é vista como um processo de socialização necessário para a inserção do indivíduo na vida social, sendo esse processo caracterizado pela transmissão de valores e símbolos que reforçam as estruturas sociais vigentes, e que extrapolam o ambiente acadêmico, sendo reproduzidos na vida social como um todo, inclusive na vida profissional (ZAIDMAN, 2009).

Os ditames do patriarcado e da branquitude perpassam os processos educacionais das mulheres e homens, podendo afetar o modo como os sujeitos se comportam e falam, construindo símbolos e estereótipos, bem como influenciando a forma como as mulheres e pessoas negras são tratadas nos espaços públicos e privados.

No modelo hegemônico de educação existe a figura do educador, como detentor e transmissor do conhecimento, e os educandos, como receptores do que o educador tem a ensinar, comportando-se

de forma passiva. Esse formato é apontado por Paulo Freire (1987) como “educação bancária”, sendo o modelo predominante desde a educação básica até a superior.

Essa forma de ensino é questionada pela pedagogia crítica, por universalizar discursos. Isso porque, em um contexto de sala de aula – ainda que exista diversidade de gênero, raça e classe –, predominam os discursos universais, que possuem como referência a perspectiva daqueles que são do sexo masculino, heteronormativos, brancos e pertencentes a classes abastadas (HOOKS, 2017).

Para bell hooks (2017), é crítico que tantos professores ensinem a partir desse ponto de vista universalizado, por tornar difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Acrescenta, ainda, que a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, de que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Essa forma de ensino é utilizada sob o viés de uma busca por neutralidade que, na verdade, afasta a confrontação direta dos privilégios e diferenças.

Na mesma linha, mas refletindo sobre o ensino jurídico, destaca-se o estudo de Duncan Kennedy (2000), que analisa, no contexto norte-americano, as faculdades de Direito, ressaltando como elas contribuem para a reprodução de padrões de hierarquia e dominação. Ele enfatiza como o conteúdo ideológico e as práticas extracurriculares das faculdades preparam os(as) discentes para aceitar e participar da estrutura hierárquica do direito. Acrescenta, ainda, que os professores são, em sua maioria, brancos, homens, da classe média e heterossexuais.

Nesse contexto, os docentes – por meio de exemplos e de diversos tipos de interações – contribuiriam para modelar a maneira com que se supõe que os estudantes devam pensar, sentir e atuar em seus futuros papéis profissionais. Esse treinamento, de acordo

com o autor, constituiria um fator importante para a vida hierárquica do exercício profissional. Kennedy (2000) acrescenta que os estudantes negros, as mulheres e outras minorias aprendem, desde cedo, que existe a imposição de se adaptar ao “tom” comum: ser homem, branco e de classe média. Isso faz com que a classe fique cada vez mais homogênea, na medida em que o curso avança. Seja por medo, por esperança de algum benefício ou mesmo por admiração, os estudantes se adaptam ao discurso racionalista e dominante do grupo.

Ele aponta, ainda, que a educação jurídica é voltada para a assimilação da hierarquia, sendo que, nesse processo, aqueles estudantes marcados por desigualdades referentes a gênero, raça e classe social estão em confronto com a hegemonia masculina, branca e de classe média do corpo docente, tendo que se adaptar ao *modus operandi* do ambiente universitário. Assim, é forçada uma uniformidade cultural pelo método de ensino do direito que, ao enfocar as noções de neutralidade e universalidade, também limita a proteção de direitos a apenas níveis formais, sem falar na justiça entre gêneros, raças e classes. Para além do pertencimento ao grupo universitário, essa assimilação e adaptação é dita como necessária para inserção na prática profissional (KENNEDY, 2000).

Conclui-se que o direito pode ser instrumento tanto para assegurar a manutenção de instituições, quanto para a promoção de alterações sociais e desenvolvimento inclusivo, sendo o processo do ensino jurídico fundamental para a formação dos chamados “operadores do direito” (NEDER CERZETTI *et al.*, 2019). E, considerando que nas faculdades de direito estão sendo formados profissionais que irão desempenhar funções relevantes dentro da sociedade – inclusive tomando decisões que impactam a vida das pessoas –, observa-se a importância de uma reflexão sobre o tema. Assim, “o ensino do direito é uma tarefa política”, que impõe ao(à) docente “fazer escolhas e posicionar-se frente a questões muito sérias” (GHIRARDI,

2012, p. 15), que dizem respeito, por exemplo, ao conteúdo daquilo que será ensinado e às práticas pedagógicas que serão utilizadas.

Palavras-chave: ensino jurídico; gênero; raça.

Referências bibliográficas

CEREZETTI, S. C. N. *et al.* **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KENNEDY, D. La educación legal como preparación para la jerarquía. *In*: COURTIS, Christian (Comp.). **Desde outra mirada**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

ZAIDMAN, C. Educação e Socialização. *In*: HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 80-84.

Literatura infantil pela representatividade e autoestima de crianças negras na creche

Fernanda Branco

Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e
Prefeitura do Rio de Janeiro

Luciana de Mesquita Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ)

A literatura direcionada aos adultos já serviu para reforçar muitas ideologias dominantes e hegemônicas, contribuindo para disseminação da discriminação, da segregação e do racismo. Muitas gerações cresceram ouvindo histórias e vendo imagens de livros em que pessoas negras apareciam como escravizados, ocupando papéis subalternizados ou estereotipados como a mulata gostosa, o jogador de futebol ou o bandido. Também crescemos enaltecendo personagens femininas brancas e louras, mesmo que essas tivessem um perfil muito distante da maioria da população brasileira. E como fica a representatividade e identificação das crianças negras com os personagens dessas histórias?

Nos últimos 20 anos, sobretudo a partir da promulgação das leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, houve um aumento da publicação de livros com a temática da cultura africana e afro-brasileira, porém muitos deles ainda carregados de estereótipos e racismo. É preciso construir novos referenciais. A literatura infantil é muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com idade entre seis meses e quatro anos, que estudam em creches.

As imagens contidas nos livros são determinantes nessa faixa etária e podem influenciar na formação de suas identidades e interferir na construção de autoestima das crianças negras. Algumas ilustrações podem reforçar estereótipos e estigmas, e assim contribuir para solidificar a construção de uma autoimagem negativa de si mesmas ou

podem enriquecer narrativas, através de imagens que tragam a ideia de representatividade, despertando nelas a sensação de pertencimento e reconhecimento e contribuindo para fortalecer sua autoestima.

Serão utilizadas metodologias de pesquisa de cunho qualitativo e ativista por relacionar teorias e práticas que envolvam uma educação antirracista e pela representatividade e autoestima das crianças negras. Metodologia que também tem relação com a perspectiva de pesquisa afrorreferenciada, no sentido que traz Adilbênia Machado (2019), a qual faz parte da ancestralidade e tece o presente para um futuro livre e que nos implica em um mundo mais justo e democrático. Serão utilizados alguns estudos realizados por pesquisadoras e intelectuais negras, que nos apontam outras propostas de educação e currículos com viés afrocentrados e decoloniais, como Eliane Cavalleiro (2011) e Sandra Pettit (2015), permitindo-nos visualizar outros paradigmas de escrita, que prezam pela diversidade e pela valorização de pessoas negras.

Livros como os de Otávio Junior (2019) e bell hooks ([1999] 2018) e as perspectivas de “literatura negra afetiva”, como nos apresenta a escritora Sônia Rosa (2021), e “literatura negro-brasileira do encantamento”, proposta por Kiusan de Oliveira (2020), nos trazem narrativas que contribuem ao propósito de uma educação antirracista e pela valorização da diversidade. Os autores Luiz Silva Cuti (2010), Eliane Debus (2017) e Luena Pereira (2016) nos apontam novas perspectivas de análise, que contribuem para uma seleção mais criteriosa de livros que trazem personagens negros em suas histórias e ilustrações.

Considerando-se o que foi exposto, neste trabalho, buscamos trazer algumas obras de literatura infantil que podem servir como exemplos para a construção de uma educação antirracista no âmbito da creche, colaborando, portanto, para a representatividade e autoestima de crianças negras.

Palavras-chave: literatura infantil; creche; educação antirracista; autoestima; representatividade

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1. Acesso em: 18 de maio 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2020.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JUNIOR, O. **Da minha janela**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2015.

_____. **Maria Preta**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2021.

MACHADO, A. F. ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. *In: Voluntas Revista Internacional de Filosofia*. v.10, p. 3. Santa Maria: UFSM.

OLIVEIRA, K. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros**. Vitória: Feira Literária Brasil-África, 2020.

PEREIRA, L. N. N. **Literatura negra infanto-juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. Rio de Janeiro: Intersecções, 2016.

PETIT, S. H. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ROSA. S. **Literatura negra afetiva para crianças e jovens**. **Portal Geledés**. 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

O giro epistêmico na prática filosófica

Gisele Rose da Silva
SEEDUC-RJ

Introdução

A aplicação da Lei 10.639/2003, propõe dar visibilidade histórica a trajetória de negras e negros na formação da sociedade brasileira, promovendo um giro epistêmico na construção curricular, nas metodologias de ensino e na prática de ensino, compreendendo que:

Uma leitura da legislação educacional brasileira nos leva à seguinte compreensão: a Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03, subsumindo está. Pois bem, em linhas gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias, negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta por sua vez, foi resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação (NOGUERA, 2014 p. 17).

Compreendendo evidenciar dentro deste processo a importância da prática filosófica dentro e fora das instituições de ensino brasileiras, explicitando esta área de conhecimento como uma fonte de saberes para a formação do sujeito pensante detentor de todos os mecanismos cognitivos, para a formulação de um processo dialético de formação de pensamento, promovendo caminhos para um giro epistêmico na construção dos saberes, utilizando metodologias diferenciadas, inserindo no currículo pensadores e pensadoras de etnias

diversas, compreendendo os anseios pela busca de conhecimento de cada sujeito.

Giro epistêmico filosófico

A história da Filosofia Ocidental considerada universal possui profunda ligação com os processos de dominação política e ideológica, tendo grande responsabilidade na colonialidade e construção dos mitos modernos, pois:

Nesse sentido, a filosofia ocidental, seria universal porque trata do Homem. Esse homem é ocidental, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; ainda que seja “ateu”, o “sujeito universal” e porta-voz da filosofia (NOGUERA, 2014, p. 23).

Ao pensar uma prática filosófica que reflete sobre as relações do sujeito inserido num determinado meio social, não podemos deixar de lado toda uma bagagem cultural vinda do corpo docente e discente, pois é imprescindível compreender que na nossa construção colonial, a colonialidade foi forjada dentro de um cenário proposto de forma racista e excludente e que a eliminação de contextos políticos e culturais das estruturas de saberes foi, e ainda é, uma arma poderosa de dominação, de acordo com esse pensamento compreendemos que:

O giro epistemológico se relaciona com o modo como foi constituído o pensamento social latino-americano nas interfaces de diferentes disciplinas como a sociologia, a antropologia, a geografia, a economia e a história e integrando diversas correntes de pensamento como o marxismo, o weberianismo, o keynesianismo, o positivismo, entre outros. O giro epistêmico tem a ver com as rupturas paradigmáticas nas representações anticoloniais da América Latina a partir de descontinuidades nos dispositivos produtores de narrativas coloniais que interferiram nos planos da ciência, da história e da política (MARTINS, 2019, p. 690).

Diante deste cenário, é preciso evidenciar os pressupostos eurocêntricos da Filosofia a fim de pensar uma prática de ensino que esteja à altura dos problemas contemporâneos, em geral causados pela própria lógica ocidental inserindo nas matrizes curriculares, forjando epistemologias que possam contribuir para o combate do racismo epistêmico:

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

O racismo epistêmico é um conjunto de dispositivos que recusam a dar validade às justificativas feitas a partir de referenciais não ocidentais, onde várias perspectivas de conhecimento foram suprimidas ou simplesmente negligenciadas pelo fato de não fazerem parte deste eixo “norte” ocidental dominante, pois trata-se de propor, a partir da diversidade do mundo um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas, pois:

A superação da colonialidade do saber exige a superação do fosso entre saber especializado e saber comum de modo a se avançar em saberes compartilhados que espelhem a complexidade de modo a se avançar em saberes compartilhados que espelhem a complexidade do mundo da vida, por um lado, e que favoreçam reflexões críticas sobre este, por outro (MARTINS, 2019, p. 712).

Uma prática filosófica com base numa epistemologia outra, é uma das bases desta reflexão, que entra em choque com o racismo epistêmico, pois permitir que outras formas de conhecimento sejam implementadas, é deixar que sujeitos que até então não estavam inseridos no âmbito escolar se tornem presentes neste espaço.

Considerações finais

Ao pensarmos a relação que os grupos excluídos constroem ao longo do tempo com seus corpos e sua localização no mundo, percebemos que existe uma dificuldade de compreensão de onde se encaixar.

Dito isto, o giro epistêmico na prática filosófica se propõe a compreender essas alterações de narrativas, epistemologias e olhares sobre a questão étnico racial ressaltando a importância de se perceber a multiplicidade dentro de um projeto colonial que se propôs uno.

Palavras-chave: prática filosófica; giro epistêmico; lei 10.639/03.

Referências bibliográficas

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. *In: Revista Sociedade e Estado*. v. 31. n. 1. Brasília. jan.-abr, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?-format=pdf>>. Acesso em: 3 out. 2023.

MARTINS, P. Sociologia na América Latina: giros epistemológicos e epistêmicos. *In: Revista Sociedade e Estado* – v 34, n 3. Brasília. set.-dez., 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/vWdDWLJhXrYqtRt8BvbdNvh/?-format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 3 out. 2023.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

“Projeto DNA Sesc”: A construção de caminhos ancestrais em uma perspectiva interdisciplinar

Guilherme Praça
Professor da Escola Sesc
de Ensino Médio

Douglas Nogueira
Professor da Escola Sesc
de Ensino Médio

Claudio Spada
Professor da Escola Sesc
de Ensino Médio

Introdução

A Escola Sesc de Ensino Médio foi inaugurada em 2008, construindo uma comunidade com alunos de diversos estados vivendo no mesmo local. O modelo, que se mantém hoje até a segunda série do ensino médio, ainda conta com essa diversidade de estudantes. A pluralidade do corpo discente é evidenciada pelo próprio cotidiano escolar, formado por diferentes culturas, sotaques, hábitos e conhecimentos.

Contudo, além das características mais aparentes, a heterogeneidade também se manifesta nos aspectos ocultos, aqueles que habitam as particularidades das memórias e das trajetórias dos estudantes e de seus antepassados. Para os alunos, os caminhos que os mesmos realizaram até a Escola Sesc parecem muito evidentes, mas, ao olharmos tais trajetórias, algumas questões surgem, como: quais percursos teriam feito seus ancestrais? Como os alunos podem

acessar essas memórias e trajetórias e usá-las para entenderem as suas próprias rotas? Como os temas estudados no cotidiano escolar podem se cruzar com os caminhos de seus antepassados?

Diante de tais questões, o “Projeto DNA Sesc” foi desenvolvido para mapear a riqueza dessa diversidade genética, étnica e histórica presente nos alunos da segunda série e construir um projeto interdisciplinar que ajude a responder tais questões e reforçar as múltiplas narrativas e identidades na escola. O projeto está sendo desenvolvido em 2023 e conta com pesquisas dos alunos, diálogo com familiares, construção de árvores genealógicas e debates. Os resultados do projeto poderão ser utilizados por outras disciplinas e em atividades futuras como material de estudo e de apoio.

Metodologia

Para a construção do projeto, foram elaboradas 3 linhas de pesquisa convergentes: a primeira, relacionada à biologia, com estudos sobre genética; a segunda pela história, nas aulas do itinerário formativo “África e africanidades”, que se dedica à pesquisas sobre formação étnica do Brasil e escravidão; e, enfim, uma terceira via pela geografia, com o estudo da ocupação do espaço geográfico brasileiro e correntes migratórias.

Pela biologia, o itinerário de Ciências da Natureza visa elaborar um mapeamento genético de alguns alunos para construir o projeto. Hoje, algumas empresas realizam testes de ancestralidade por preços acessíveis e podem revelar com alguma precisão o percentual de cada região do mundo que compõe o DNA de um indivíduo. Pela análise do DNA mitocondrial e do cromossomo Y podemos revelar possíveis caminhos realizados pelos antepassados de um aluno e acessar informações que vão além dos registros e memórias familiares.

No entanto, a memória familiar não será descartada pelos dados genéticos. Apesar do mapeamento fornecer possíveis percursos

através de porcentagens, os relatos familiares são fundamentais para o projeto, com informações que complementam os dados genéticos. Desta forma, nas aulas de “África e africanidades”, os alunos desenvolveram suas próprias árvores genealógicas e os possíveis caminhos que seus ancestrais realizaram através de uma atividade com seus familiares, que forneceram essas informações pelas memórias e registros documentais.

Os dois métodos de reconstrução de percursos ancestrais se complementam, principalmente quando lidamos com os estudantes negros e negras. Tendo em vista que a população afrodescendente tem acesso negado ao seu passado e reconhecendo todo o processo de apagamento histórico dos negros, a memória familiar desses estudantes é mais limitada que a de alunos brancos, que apresentaram extensos registros.

Neste aspecto, a arqueologia familiar possibilitou diversas descobertas, como a proximidade aos refugiados de guerras, descendências indígenas, a própria ausência de registros e as conexões como a diáspora africana e a escravidão. No último caso, as informações familiares aproximaram os alunos de forma ainda mais intensa aos temas estudados em “África e africanidades”.

Desta forma, para a escolha dos estudantes que participarão dos testes de mapeamento genético, três serão selecionados, priorizando um aluno que apresente uma árvore genealógica etnicamente diversificada, um discente negro que tenha pouco conhecimento de seus antepassados e um com descendência indígena. Apesar deste corpo discente representar uma amostragem sociodemográfica bastante heterogênea, apenas três serão selecionados porque os kits precisam ser comprados e os testes autorizados pelos responsáveis dos estudantes. Logo, limitando o processo para apenas 3 alunos, podemos ter um controle melhor de todas as etapas de testagem, pesquisa e estudo, criando experiência para ampliar o projeto no futuro.

Conclusão

O Projeto DNA Sesc está em andamento e tem previsão de conclusão para 2024, com a realização do mapeamento genético. Os resultados complementarão as pesquisas realizadas em sala, os mapas genealógicos produzidos e, por fim, serão utilizados para a produção de artigos científicos pelos alunos.

Apesar do objetivo final visar a produção acadêmica, todo o percurso de pesquisas, mapeamento e debates já formam uma importante ferramenta de análise das ancestralidades dos estudantes, das múltiplas identidades e suas conexões com os temas estudados de maneira interdisciplinar. Assim, a história do Brasil, os processos de miscigenação, as características genéticas do povo brasileiro e sua ocupação no espaço também podem ser observadas pelo recorte sociodemográfico escolhido pelo projeto.

Palavras-chave: ancestralidade; genética; interdisciplinaridade.

Referências bibliográficas

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

SANTOS, R. V.; MAIO, M. C. Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. *In: Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-95, abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/Q9whbMQmn8FnKQdSh7sjFSn/>>. Acesso em: out. 2023.

STEPAN, Nancy L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

As histórias que nossos corpos negros contam: desconstrução de estereótipos

Janaynna Vieira
Sesc RJ

Cida Bento nos traz reflexões acerca de movimentos pactuados em prol da manutenção de privilégios sociais da branquitude que se sustenta no labor e apagamento da resistência de corpos pretos. “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico (...) como se o “diferente” ameaçasse o “normal” (...). Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (BENTO, 2022, p. 18).

A leitura me move e me revisita, gera sensações e traços de um corpo que busca compreender sua memória ancestral. Memória essa que chega de forma sutil, mas que mantém a raiz do seu baobá ancestral presente. Essas recordações corporais não parecem se perder, mas funcionam como matéria de resistência, sentidas com suas veias abertas. Abraço essas memórias e compreendo esse “Corpo Senzala”.

É por essa reflexão que inicio minha travessia que nasce do olhar acerca da corporeidade do meu corpo preto. De todas as tentativas de ações, afirmações e gestos onde esse corpo era gentilmente silenciado.

Quando falo de corporeidade me refiro à relação interpessoal entre um corpo para com outro corpo e de um mesmo corpo com o meio em que vive. Corporeidade, na sua ampla diversidade, se insere também no contexto do corpo em movimento, pensando que por esse movimento nos situamos no mundo.

Logo, em muitos contextos, qualquer movimento ou expressões corporais que meu corpo pudesse produzir, me remetiam a

sensação de “inadequação” e até constrangimento. Olhares investigativos e até mesmo de reprovação.

Mesmo assim, esse corpo precisou de tempo para compreender que sua natureza era motivo de incômodo para muitas e muitos, e que reverberar sua grandeza podia de alguma forma minar a manutenção desse pacto da branquitude.

O lugar social que nos era oferecido apagava a história daquelas e daqueles que vieram antes de nós e com isso nosso corpo aprendeu a ser máquina, se engessou diante dessa “estrutura”, de um “recorte” que o apequenava...

A manutenção do Corpo Senzala foi se naturalizando e se mantendo no lugar do comum. Aos poucos essa invalidação vai ganhando formas e nos fazendo voltar pra casa pra buscar em nossa ancestralidade e histórias as possíveis respostas, se não a compreensão delas.

Essa volta para casa é dolorosa. São caminhos que nos levam a mover pedras de estradas terrosas. Mares profundos que podem nos conduzir a reencontros com aqueles que vieram antes de nós. E esse reencontro é inegociável.

E por onde andava a potencialidade desse corpo? De onde vinha o incômodo que esse corpo causava nos espaços?

E assim, ao longo da graduação na dança/educação física, fui me deparando com muitos atravessamentos que me fizeram pensar em desistir. Porque naquele espaço academicista meu corpo preto e periférico não parecia caber.

Uma anatomia robusta, descompacta e nada linear.

Saindo do lugar de aluna e indo ao encontro do professorado, me vejo diante de conflitos.

Voz a esse corpo parecia imperativo. Mas como ter voz diante de uma estrutura que negligencia as memórias corporais? E que até hoje mantém uma estrutura que potencializa “corpos perfeitos” e enaltecendo um suposto “padrão” que limita meus gestos, reduz

minha inteligência e apaga as histórias que minha ancestralidade tem pra contar.

Importante que quando trago essa partilha, me refiro também aos reflexos dessa corporeidade oprimida em toda nossa construção enquanto indivíduos. Vale ressaltar que uma das formas de violar nossos corpos é dar a ele condições improváveis de sobrevivência, potencializando sua inexistência.

bell hooks enfatiza como a escravização e esse projeto colonial de ruptura forçada de laços, influencia diretamente nesse lugar de construção de nossa identidade.

Essa busca por nossa identidade nos move de encontro a nossa pertença racial e refaz nossa subjetividade.

Bárbara e Francinai, autoras do livro “Saber de Mim: autoconhecimento em escrituras negras”, nos chama para uma reflexão importante sobre o processo de tornar-se negro, da reconstrução de nossas bases ideológicas que nos convida a recriar nossas qualidades a partir da comunidade.

Comunidade essa que contribui potencialmente em nossa reconexão e no acesso a desfazer crenças que de alguma forma vão mantendo nossos ciclos de adoecimento deixado pela colonização. “O movimento de refazer a nossa identidade exige que tenhamos o compromisso de lidar com o desconhecido e ainda assim estar nos compreender que é parte do processo acessar versões de nós que sequer suspeitávamos que existiam.” (BORGES; GOMES, 2023, p. 101)

Quando acessamos nossas histórias percebemos que ainda carregamos um navio negreiro dentro de nós e que é urgente sairmos deste lugar que por muito tempo foi evidenciado pela dor.

Ao nos desnudarmos, tomamos consciência de nossas potencialidades, mas também, nos deparamos com um sistema que promove conforto e segurança de um grupo de pessoas em detrimento de outro.

Criar ações antirracistas em todas as extensões do racismo é propiciar uma autoconsciência dessa relação de dominação, consciência das micro violências e da hegemonia do preconceito. Enfrentar o racismo entranhado nas diferentes camadas sociais é um caminho largo para vivências do que possamos entender sobre equidade.

Criar espaços de debates onde haja não só cabeças pensantes e reflexões sobre as desigualdades, mas sobretudo, que vejamos mobilizações que de fato movimentam a sociedade e a tiram dessa zona de conforto privilegiada.

Acredito que só através de uma educação antirracista teremos nossa corporeidade acesa, reparada e trazendo de volta aquilo que nos foi tirado brutalmente pela colonialidade.

Esse “Corpo Senzala” que até então se mantinha na subserviência, íntimo da escassez, regido pelo medo e pronto para servir, hoje quer se levantar e sair desse cativeiro psíquico e adoecedor.

É sobre nossa historicidade!

Como diz um ancestral: “Se levanta moço, cativeiro acabou!”

Palavras-chave: corporeidade; antirracismo; equidade; ancestralidade.

Referências bibliográficas

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, B.; GOMES, F. **Saber de mim**: autoconhecimento em escrituras negras. São Paulo: Edições 70, 2023.

A notoriedade da mulher e a mobilização social da mulher negra nos relatos de vida de Maria Firmina e Esperança Garcia

Jessica Machado de Sena e Silva
UERJ

O presente estudo tem o intuito de incorporar perspectivas antirracistas abordando a diversidade étnico-racial a partir do fortalecimento de narrativas e quebra de estereótipos da mulher. Propondo a reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais nos relatos de vida de Maria Firmina e Esperança Garcia. O estudo parte da premissa de que Maria Firmina e Esperança Garcia possuem pontos em comum na literatura abolicionista, lutando contra a escravidão e discriminação racial. Ambas foram a frente do seu tempo, enfrentando perseguições e estereótipos racistas que as tratavam como menos letradas devido à cor de suas peles e classe social, apesar de seus talentos e conquistas.

Suas obras literárias, *Ursula*, de 1859, e a carta de 1770 ao governador da província do Piauí, objeto dessa pesquisa, registram eventos históricos e sociais significativos, expondo uma perspectiva única sobre o Movimento Abolicionista o qual contribuíram para discussões. Intervindo na percepção da imagem da mulher do século XIX, subjugada pelo discurso patriarcal de que a educação feminina deveria se restringir ao objetivo de formar mães e esposas reclusas e subserviente, para agradar e servir ao homem.

Maria Firmina em *Ursula* critica a escravidão e descreve a desumanização dos escravos expondo a brutalidade das condições de violência e degradação física e psicológica às quais eram submetidos. Para isso, ela teve que utilizar do pseudônimo “Ursula” para preservar sua identidade e a própria vida.

Esperança Garcia em sua carta também denunciava a escravidão e os maus-tratos que ela e sua comunidade sofria. A carta que foi uma demonstração de coragem, aclamava por justiça e aos Direitos Humanos. Esperança assim como Firmina, desafiava as normas da sociedade e se arriscou em um período em que a escravidão era uma instituição profundamente enraizada e defendida pelos mais alto escalão da sociedade.

O recorte histórico dessa pesquisa descreve o Período Colonial do Brasil, em destaque ao ano 1770, e em específico o dia 6 de setembro, o qual foi datada a carta endereçada ao governador da província do Piauí e ao ano de 1859, durante o período do Segundo Reinado no Brasil em que *Ursula* foi publicado. O estudo tem como objetivo principal ressaltar a importância dessas duas personalidades para a notoriedade e mobilização social da mulher negra na busca por justiça e igualdade. Dos objetivos específicos, defender o empoderamento feminino se desfazendo das amarras de terem seus pensamentos e liberdade de expressões usurpadas pelo machismo e pela misoginia. A incorporação e a valorização desses grandes nomes da nossa História e da Literatura Brasileira em diferentes níveis de ensino.

Para hooks (2017), a literatura nos oferece um espaço seguro para explorar as contradições e injustiças do mundo, permitindo-nos compreender melhor a complexidade da desigualdade e buscar uma mudança social significativa.

Do problema de pesquisa temos ainda o insistente silenciamento de narrativas indígena e afrodescendente dos currículos escolares. Da motivação trazer o valor da inserção de obras de produção do conhecimento e narrativas raciais para o crescimento de uma Educação mais inclusiva que conecta os sujeitos à diferentes experiências e realidades. Sugestionar diálogos para uma educação antirracista visando a representatividade e valorização de vozes excluídas pela branquitude eurocêntrica, mas emblemáticas na construção da História e canônicos alternativos da Literatura.

Palavras-chave: educação antirracista; história do Brasil; literatura; mulheres; diversidade.

Referências bibliográficas

FERREIRA, E. A “Carta” da escrava Esperança Garcia do Piauí, escrita por ela mesma, e sua relação com a poesia das mulheres dos Cadernos Negros. In **Cadernos Negros: três décadas – ensaios, poemas e contos**; organização de Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombohoje – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2008.

FERREIRA, E. Uma conversa preliminar sobre literatura afrodescendente: tradição e escrita autobiográfica. In: FERREIRA, E.; BEZERRA FILHO, F. J. (organizadores); **Literatura, história e cultura afro-brasileira e africana**: memória, identidade, ensino e construções literárias. Teresina: Editora da UFPI; Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

REIS, M. F. A escrava. In: REIS, M. F. **Úrsula / A escrava**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

A (des)construção de estereótipos na beleza das infâncias

Jessica Maia Soares Rodrigues
Orientadora Pedagógica

Mariana Brito dos Santos
Auxiliar de turma

Diante de uma sociedade em que o racismo estrutural muitas vezes é velado, precisamos ser cada vez mais sensíveis aos acontecimentos à nossa volta. A perpetuação dos estereótipos de uma sociedade está diretamente ligada ao poder das mídias e aos meios de comunicação, sendo elas responsáveis por influenciar o inconsciente coletivo.

Para Jablonski (2010), com base nos modelos sociais impostos, o padrão de beleza se mantém eurocentrado, invisibilizando socialmente quem não se encontra dentro desse conceito estético, sem refletir, de fato, que nossa população se origina da miscigenação, que boa parte é negra e com características diversas.

Uma proposta do nosso planejamento era pesquisar pessoas que possuem características semelhantes à nossa. Organizamos o espaço com a estética de um acervo, com diferentes títulos de revistas e cada criança escolhia a que mais lhe agradasse.

Um grupo logo se animou por se sentir representado em várias páginas. Então, se organizaram e começaram a recortar; o espelho foi muito usado nesse momento de identificação. Já outra parte do grupo ficou apreensiva, pois não encontrava seus semelhantes e a maioria delas eram crianças negras.

Diante desse fato, decidimos levar o assunto para tratarmos em assembleia e cada criança contou como se sentiu ao observar as revistas. Algumas se calaram e outras tantas expressaram

seu descontentamento em não se encontrar em nenhuma imagem daquelas páginas. E como resolver essa questão tão delicada e emergente em nossa sociedade e que se reflete na nossa sala de referência? Escutar as crianças, que são potentes e sensíveis, foi o nosso principal recurso pedagógico. E, em minutos, uma resposta foi acolhida em unanimidade: “é só fazer nossa própria revista, assim todo o grupo vai estar lá”.

Conversamos sobre as questões sociais, os papéis que as pessoas pretas ocupam em nossa sociedade, a falta de representatividade, o apagamento histórico e a invisibilidade que persiste. Nosso maior foco foi em buscar exemplos positivos, em histórias que não estão nos livros didáticos. Embarcamos numa viagem para o Egito e conhecemos o faraó, que era considerado um líder divino, admirado como um rei e a rainha, conhecida popularmente, a Cleópatra. Descobrimos a grandiosidade da arquitetura das pirâmides, a ancestralidade e resistência contidas nas tranças; estudamos também sobre a capoeira como forma de proteção e arte.

E assim surgiu nossa nova proposta: um livro de biografia autorizada com um pouco da história de vida de cada criança contada por ela mesma. Respeitando a autoria da fala de cada criança, perguntamos sobre como se enxergam, o que mais gostam em si, as suas principais características, a comida que mais gostam e a brincadeira favorita.

No tear do dia a dia, fomos buscando literatura que reforce os protagonistas pretos, suas potencialidades e a ancestralidade. Descobrimos, com o livro “A luz de Ayla”, que uma pessoa é capaz de iluminar e alegrar todos à sua volta. Aprendemos com Kiriku, que devemos manter valores culturais e a importância das tradições. Com o “Coraline” que não existe lápis cor de pele e nem só um tom para representá-la. Com o livro “Amor de cabelo”, refletimos sobre a importância da aceitação do cabelo crespo. O autocuidado que essas obras inspiram, fortalecem o autoconhecimento e nos faz ter um olhar mais sensível para nosso eu interior.

Diante disso, surgiram indagações sobre as tranças. Por quem eram mais usadas? Por quê? Para que serviam? E então, retomamos as pesquisas. Observamos que algumas crianças e profissionais da escola usavam tranças, o que validava a representatividade da estética negra, causando bem-estar e reconhecimento nas demais.

Muito além do aprendizado cognitivo, a autoestima deve ser valorizada e fortalecida desde a primeira infância. Ter consciência de si, de que as nossas características são semelhantes às dos nossos antepassados, encoraja o amor e o respeito por seus traços. Além disso, contribui para a rejeição de padrões de beleza impostos às crianças tão cedo. Como cita Mandela (2020): “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele (...) Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Com os projetos finalizados, imprimimos um exemplar da biografia para que o grupo pudesse manusear. Nesse momento, percebemos o quanto foi significativo para os pequenos se verem como protagonistas de suas histórias, observarem que suas vivências e individualidades foram acolhidas e respeitadas. Assim, com a verdadeira consciência de quem foram e como são os seus ancestrais, as crianças podem vivenciar a beleza de suas infâncias, sem imposições padronizadas, crescer valorizando o melhor de sua autoestima e combater o apagamento histórico que a mídia, por meio da sociedade, nos impõe há anos, contribuindo para atenuar o racismo estrutural que ainda assola a nossa sociedade.

Portanto, nós docentes da Educação Básica, principalmente da Educação Infantil temos o dever de estimular as crianças a conhecerem o seu passado, que vai muito além do que contam os livros didáticos.

Nosso lugar de fala, enquanto professoras brancas, é o de construir o debate e as vivências de uma educação antirracista respeitando a individualidade e diversidade presentes em nossa pequena sociedade, que é o nosso grupo de crianças.

Palavras-chave: autoestima; educação infantil; estereótipos; desconstrução; racismo estrutural.

Referências bibliográficas

JABLONSKI, B. *et al.* **Psicologia Social**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANDELA, N. **Longa caminhada até a liberdade**. Tradução: Paulo Roberto Maciel Santos. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

Oradores da liberdade: uma proposta de implementação de uma escola voltada para a educação antirracista, anticapitalista, com base nas religiões africanas.

Juliana Dandarah Baraúna Leocardo da Silva

Professora Efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDE)

A criação de uma escola aberta à comunidade que promova uma educação antirracista e anticapitalista, com base nas religiões africanas, e com um corpo docente formado totalmente por professores negros, é um conceito que busca abordar questões profundamente enraizadas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade brasileira.

Assum, questiona-se: “Como pode ser avaliada a viabilidade e eficácia de uma escola que busca promover simultaneamente a educação antirracista, anticapitalista e a inclusão das religiões africanas como base, considerando os desafios de implementação, a resistência institucional e as complexas interações entre esses três elementos, visando a construção de uma sociedade mais igualitária no contexto brasileiro?”

A educação antirracista é fundamental nesse modelo de escola. Ela busca desconstruir estereótipos, preconceitos e sistemas de opressão que historicamente afetaram as pessoas negras e de ascendência africana.

Isso é feito por meio da abordagem crítica da história, cultura e contribuições das comunidades negras, valorizando as raízes africanas da diáspora negra. Além disso, promove a empatia e o entendimento entre diferentes grupos raciais, criando um ambiente escolar

inclusivo e incentivando os alunos a serem agentes de mudança na luta contra o racismo estrutural.

A educação anticapitalista desafia o sistema econômico que perpetua desigualdades sociais e econômicas. Ela ensina sobre diferentes formas de organização econômica, distribuição equitativa de recursos e alternativas ao capitalismo, como cooperativas e economia solidária.

A conexão entre educação antirracista e anticapitalista reside no entendimento de que o racismo e o capitalismo estão entrelaçados, já que o capitalismo muitas vezes se beneficia da exploração de grupos racialmente marginalizados.

A inclusão das religiões de matriz africanas visa honrar a herança espiritual das comunidades afrodescendentes, que têm ligações profundas com a natureza, ancestralidade e comunidade. Isso complementa a educação anticapitalista, incentivando o respeito à diversidade espiritual e a compreensão das diversas tradições religiosas africanas.

Importante ressaltar que a inclusão não implica na promoção de uma religião específica, mas sim no entendimento das diversas tradições espirituais africanas.

A metodologia para estabelecer essa escola pode ser dividida em várias etapas: 1. Planejamento e Definição de Objetivos: Criação de um grupo de trabalho com educadores, membros da comunidade, líderes religiosos, especialistas em educação, ativistas e representantes do governo local. Identificação e definição clara dos objetivos da escola, desenvolvimento de um plano estratégico com metas, prazos, orçamento e recursos. 2. Desenvolvimento do Currículo: Elaboração de um currículo inclusivo abordando questões de racismo, capitalismo, religiões africanas e sustentabilidade ambiental, com a colaboração de educadores experientes e especialistas. 3. Recrutamento de Professores Negros: Realização de processos seletivos abertos para contratar professores negros alinhados com

os valores da escola, fornecendo treinamento e apoio contínuo. 4. Engajamento da Comunidade: Realização de reuniões comunitárias para envolver pais, alunos e membros da comunidade no desenvolvimento da escola, coletando feedback e opiniões. 5. Infraestrutura e Recursos: Garantir que a escola tenha as instalações necessárias, como salas de aula, bibliotecas e refeitório, e adquirir materiais educacionais que promovam os princípios antirracistas, anticapitalistas e de inclusão religiosa. 6. Avaliação e Aperfeiçoamento Contínuo: Implementar sistemas de avaliação para medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais, coletando feedback regular de alunos, professores e membros da comunidade para ajustar e melhorar o currículo e práticas escolares. 7. Apoio Financeiro: Buscar apoio financeiro e reconhecimento oficial da escola junto à comunidade, empresários e órgãos públicos.

Para implementar essa visão de escola, é necessário um esforço conjunto de educadores, comunidades, políticos e outros stakeholders. Isso envolveria a criação de currículos adaptados às necessidades locais, a participação da comunidade na definição das prioridades educacionais e o fornecimento de recursos adequados para apoiar a implementação desses princípios.

Palavras-chave: escola; educação antirracista; educação anticapitalista; religiões de matriz africana

Referências bibliográficas

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

CARVALHO, G. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 76, n. 2 p. 51-72, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.01, p.98-109, 2012.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, T. C. S. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, 2012.

MOREIRA, H. Religiões afro-brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos. **XVII Simpósio Nacional de História**. Natal, 2013.

SOUSA JUNIOR, J. A Crítica Marxiana da Educação em Tempos de Mundialização do Capital e Crise da Escola. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 2, n. 2, 2004.

Construindo relações e identificações a partir do brincar na primeira infância da Educação Infantil do Sesc Niterói

*Juliana Nascimento
de Medeiros Mota*
Professora

Rebeca de Castro
Auxiliar de turma

Este trabalho partilha reflexões sobre experiências vividas no grupo de 2 anos da Educação Infantil Sesc Niterói. A Lei 11.645 de 10 de março de 2008, fala da obrigatoriedade de um currículo que aborda questões de diferentes etnias e, para além do exigido na legislação, nossa escola entende a importância de oferecer propostas pedagógicas que permitam dialogar o tema das relações étnico raciais desde a primeira infância, já que é nesta etapa da vida onde acontecem as primeiras interações fora do âmbito familiar, contribuindo positivamente para a construção de relações de respeito consigo, com o outro e com o meio.

Apresentamos sequências didáticas realizadas com as crianças sobre as sementes e seus frutos, bem como sua utilização, que se relaciona com ancestralidade, raízes e cultura. Destacamos nosso olhar sobre as brincadeiras em pequenos grupos, as relações sociais das crianças, na sua subjetividade, identidade e autoestima. Contamos com um acervo extenso de livros que valorizam histórias de diferentes culturas, características físicas e ancestralidade, tanto na sala de referência, quanto na biblioteca do Sesc. A literatura Afro e indígena amparou nosso trabalho no decorrer do semestre.

Iniciamos com observações dos cantos e voos dos pássaros no parquinho, e expandimos para outros espaços verdes, utilizando um

apito indígena como instrumento de comunicação com estes pequenos animais. Aos poucos, as crianças passaram a se sensibilizar cada vez mais, demonstrando interesse em tocar na terra, brincar com sementes e coletar folhas e gravetos. Durante as rodas, instigávamos as crianças a expressarem ideias e surgiram alguns interesses específicos. Favorecemos experiências significativas, ricas em elementos naturais. Realizamos uma proposta com a beterraba crua, observando sua textura, cor, odor e sabor, resultando em uma colorida produção artística através da brincadeira. Mergulhadas nesta experiência, algumas crianças sentiram o cheiro e o gosto da beterraba. Depois, extraímos a tintura natural e finalizamos com uma pintura coletiva. Todos participaram do processo de produção da tinta, mexendo e coando para sair o sumo e se encantando pela linda coloração.

Essa atividade nos proporcionou uma rica e ampla discussão, abrindo diálogo para outras temáticas: as cores da natureza, os pássaros, as sementes e os frutos. Após dialogarmos, uma criança trouxe “Tamarindo” para compartilhar sua descoberta com os amigos. Observamos em roda e, durante a conversa, uma das professoras levantou a seguinte questão: Como será que nascem os frutos? Quem planta as sementes? A partir disso, iniciamos uma pesquisa em parceria com as famílias para coletarmos variedades de frutos e sementes. Dentre muitos trazidos, os que mais se destacaram foram o jenipapo e o urucum, com os quais realizamos o processo de produção de tintas naturais, muito comuns para pinturas corporais na cultura dos povos originários.

Ralamos o jenipapo e extraímos o sumo. Apesar do cheiro forte, o interesse pela experiência foi enorme. Armazenamos, em um recipiente de vidro, uma espécie de óleo amarelado que, ao misturar com o carvão ralado, ficou pronto para fazermos uma linda arte no tecido cru. Com o urucum, abrimos o fruto, retiramos as sementes e maceramos, resultando na tinta natural. Ambas as experiências

valorizam os contextos históricos e culturais, resgatando a ancestralidade, o acolhimento e respeito às diferenças, mostrando às crianças que são sujeitos de direitos.

Como resultado das propostas e literaturas apresentadas, observamos um movimento de identificação e elevação da autoestima das crianças. Isto reflete no cotidiano, e se fortalece com mais intensidade durante as brincadeiras e no surgimento de pequenos grupos, principalmente em relação à formação de pares. Observamos meninas negras liderando as brincadeiras; este cenário é bastante significativo como retrato da autoestima da criança negra na construção da sua história. Conforme descrito em alguns campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, esse agrupamento das crianças ocorre de forma natural. Através desse tipo de práticas é que as crianças aprendem a conviver com as outras, lidando com sentimentos, diferenças, valores, preconceitos e superando barreiras.

Palavras-chave: criança; brincar; identidade; natureza; relações.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.645/08**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 12 out. 2023.

Educação das infâncias em período integral – Projeto Identidade: caminhos para uma Educação Antirracista na Educação Infantil

Lais Gabriele Lima de Oliveira
Sesc RJ

Jhenifer de Moura Carvalho
Sesc RJ

Neste relato, contamos as aventuras de crianças de dois e três anos que começaram a descobrir sua identidade. Estudantes da Escola Sesc Niterói, localizada nas proximidades do Morro do Estado, onde reside a maioria delas. Apesar das desigualdades econômicas e sociais, o entorno do Sesc Niterói é uma região de grande diversidade cultural.

Com um grupo tão diversificado vivenciando diferentes campos de experiências, somado ao olhar e a escuta sensível das professoras, surgiu a pesquisa das relações étnico-raciais, que tem como objetivo permitir que a criança possa “Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias.” (BNCC-EI, 2017).

Nas propostas pedagógicas pensadas a partir das interações entre professoras e crianças, o caminho se iniciou na observação do próprio corpo, o corpo do outro, os nomes das coisas que nos rodeiam, os nomes próprios e o nome da turma, partindo da identidade individual e chegando à identidade coletiva. Para tanto, foram desenvolvidas algumas sequências didáticas ao longo do primeiro semestre de 2023. Uma delas foi, “O Baobá dos significados”, atividade que destacamos neste relato.

Esta proposta iniciou-se com o intuito de escolher o nome da turma. A escola Sesc tem uma “tradição” em que todas as turmas têm um nome, que torna-se a identidade da turma. Mas como iniciar essa tradição com crianças de 2 e 3 anos de forma lúdica? Pensando em uma sequência didática com intuito de dar mais significado para esse momento de escolha, usamos algumas literaturas infantis.

Dentre elas, o livro “Meu nome é Maalum”, de Magda Domingues, despertou a curiosidade das crianças em conhecer o Baobá que aparece em destaque no livro. Então, partimos para pesquisar mais sobre esta árvore, conhecemos em que lugar se originou, o que ela significa, o nome do seu fruto – múcua – fizemos grandes descobertas. Usando materiais reutilizáveis, construímos com as crianças um Baobá feito com pote de argamassa e papelão. Durante sua confecção, utilizamos cola, papel machê, tinta guache e outros recursos. Além disso fizemos pequenos frutos, para completar a construção da árvore.

No decorrer dessa sequência didática, contamos com a participação das famílias, que pesquisaram junto com as crianças os significados dos seus nomes. Após essa descoberta, chegou o momento da nossa culminância, onde conversamos sobre a importância dos nomes e o seu valor ancestral, em seguida, os frutos foram confeccionados, ilustrados com a foto de cada criança, seu nome e seu significado foram expostos, e cada qual, escolheu um lugar do baobá para pendurar.

Esta construção, cheia de significados, demorou meses para ser finalizada. A turma gostou muito desse trabalho e de fazer parte de algo repleto de histórias. Ao final, separamos um dia para a votação do nome da turma, dando voz às crianças, exercendo a cidadania e a Democracia. O nome que elas elegeram foi “Bolo de Chocolate”.

De forma inesperada, nossa proposta finalizou de maneira surpreendente: vivenciamos um momento único com a autora de “Meu nome é Maalum”. As crianças participaram da contação de história,

assistiram ao curta e interagiram com Magna, conhecendo de pertinho quem os inspirou a aprender um pouco sobre nossa cultura, ancestralidade, africanidades, amor e afeto, tudo isso reverberado dentro de um livro.

Na luta por uma educação antirracista, trabalhar com a turma sobre relações étnico-raciais foi de extrema importância para a formação das crianças. Todas as propostas foram pensadas para elevar a autoestima, o conhecimento do eu, do outro e do nós.

Sempre tivemos o cuidado de respeitar o protagonismo das crianças, suas características e vivências, que enriqueceram todas as experiências nesse período. Além de considerar a Lei 10.639/2003, o projeto percorre seus principais pontos de forma lúdica e didática, corroborando com um dos pilares da Educação do Sesc RJ: Educação Antirracista.

Percorreremos muitos outros caminhos, com a certeza que estamos fazendo o nosso papel enquanto educadoras, mulheres negras, que buscam, através da Educação, mudar vidas. A luta continua!

Palavras-chave: educação antirracista; identidade; educação infantil; ancestralidade.

Referências bibliográficas

DOMINGUES, M. **Meu nome é Maalum**. Rio de Janeiro: Baú Encantado, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2009.

O que há da África em nós? Cultura Africana – desafios do professor na Educação Infantil

Liany Mayuby Santos da Silva
Professora Educação Infantil
Sesc Teresina-PI

Ao levantar essa discussão sobre O que há da África em nós?, não podemos falar somente da cor da pele (negro/pardo/ indígena) pois, quando adentramos em sala de aula, nós professores devemos colocar em pauta tudo relacionado sobre a temática da cultura existente, já que isto é fundamental para que nossos educandos saibam o verdadeiro sentido de respeitar as diferenças. No entanto, quando falamos da diversidade racial, sinto que a sociedade exige certa delicadeza para falar do assunto, e é esta a questão: Por que devemos ter tanto cuidado para falar sobre a diversidade racial? Por que ao se trabalhar este assunto com as crianças da educação infantil, a crítica vem em primeiro lugar? Por vezes as pessoas acreditam que ao tratarmos sobre as diferenças, estaríamos transformando/ensinando as crianças a serem preconceituosas e até mesmo racistas. Eis a questão: falar sobre a cultura africana dentro de uma sala de aula de Educação Infantil seria implementar o preconceito? A construção teórica desse trabalho está apoiada nas considerações de COHN (2005), MAESTRI (2017) e Leis Brasileiras.

Para tanto, segundo Brasil (2014), os professores em sala de aula ao trabalhar questões sobre as relações étnico-raciais se torna elementar envolver, ao mesmo tempo, a comunidade e a família para desenvolver práticas pedagógicas promotoras da igualdade étnico-racial. Desse modo, é importante apresentar a cultura africana e

afro-brasileira nas instituições de educação infantil como parte importante da formação da criança. Quer dizer, trabalhar essa temática em sala de aula faz com que a criança entre em contato com a cultura africana e, sobretudo, entenda a noção de diversidade cultural.

Diante disso, buscamos refletir sobre a importância de se trabalhar a temática afro-brasileira na escola, uma vez que, consiste em uma das atividades imprescindíveis que compõe o conjunto de conhecimentos indispensáveis para a formação da criança. O ensino dessa temática na educação justifica-se pelo ato de propiciar a criança o acesso aos elementos pertencentes à cultura afro-brasileira como parte da história e da luta do negro, assim como suas influências na formação da sociedade nacional, conforme indica a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.)

Partindo disso, a lei nacional prevê que todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira. De acordo com o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil” desenvolvido pelo Ministério da Educação (2019) aponta que no Brasil, são inúmeros os estudos que afirmam a presença de elementos culturais africanos recriados em nossos contextos histórico, social e cultural. Assim também como os modos de ser os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população.

Na Educação Infantil encontramos também a Lei 10.639/2003, que de acordo com o Plano Nacional de Implementação, diz que: “As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da Educação Infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a sua família e histórias.

Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a Educação Infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e historicamente – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como? Essas perguntas ampliam-se a todo e qualquer professor da Educação Infantil, quer o que trabalha com crianças dos meios populares, quer o que atua em instituições particulares de ensino. Não é preciso ter a presença da população negra para aprender a saber respeitá-la. (RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 71-72).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda têm a convicção de que as crianças desta faixa etária da educação não precisam aprender sobre cultura, mesmo isso estando determinado em lei, pois

ainda não está clara sua importância no desenvolvimento em sala de aula. Como professora da Educação Infantil, senti um interesse em falar sobre a cultura africana, afro-brasileira em sala de aula, e mais do que isso, senti interesse da parte das crianças em falar sobre o assunto, que não podemos falar sobre a cultura e a história apenas no dia 20 de novembro, e sim nos momentos em que as crianças mostram interesse pelo assunto, ou o assunto despertar o debate na sala de aula. Devemos mostrar a diversidade cultural para quebrar paradigmas e abrir os olhos para o diferente, buscando conhecimento e sabedoria para envolver nossos alunos de forma respeitosa.

Neste sentido o Projeto O que há da África em nós? foi elaborado com o objetivo de mostrar os desafios do professor na Educação Infantil ao adentrar ao universo da cultura africana com o intuito de conhecer a cultura brasileira. São histórias, danças, ritmos, mitos e lendas, e a cosmovisão afro-brasileira que nos ensina muito sobre comunidade, matriarcalidade, respeito, preconceito, coletividade e a conscientização.

A metodologia utilizada neste trabalho é baseada em um estudo teórico com relato de experiência da Professora de Educação Infantil. O relato refere-se às observações participantes e intervenções didáticas pedagógicas com as crianças de 5-6 anos no Centro educacional de Teresina José Alves de Sousa Neto.

Para iniciar essa temática, começamos apresentando a Música África do grupo musical palavra cantada, em seguida com a ajuda de um globo começamos a identificar onde ficava o continente africano e a distância do Brasil. Ao falar sobre o continente africano, percebemos que todas as crianças imaginavam que a África é um país, então enaltecemos que se trata de um continente, com vários países, muitos povos, etnias, culturas diferentes e diversos ambientes. Assim, utilizamos a tecnologia ao nosso favor, utilizando o google maps na localização da África e vídeos relacionados e óculos

3d com intuito de vivenciar a realidade virtual dentro do continente e conhecendo as savanas e animais.

Após esse primeiro momento de conhecimentos básicos sobre a África, adentramos ao assunto da fauna e flora, onde apresentamos os principais elementos que as compõem. Iniciamos então expondo imagens sobre a savana africana e comentamos sobre os tipos de vegetação existentes nesse local e quais os animais habitam essa região. Com isso, foi reproduzido quadro com representação de um pôr do sol com luz e sombras.

Para falar sobre a cultura africana de forma lúdica, optamos por levar lendas, contos africanos e literatura infantil, a fim de enriquecer a imaginação da criança e transmitir os valores e a cultura africana através da contação de história. Desse modo, elencamos os seguintes contos para serem trabalhados com os alunos: a lenda do Sapo e a Cobra, lenda do Ubuntu, lenda da girafa e o rinoceronte, livros de literatura infantil “Quero colo”, “As Cores de Mateus”, “O cabelo de Lelê”, “A pele que tenho é só uma camada.” e “Esperança Garcia”, na qual trabalhamos após as leituras, atividades direcionadas como ilustrações, pinturas em diferentes suportes, animações com desenhos das crianças, rodas de conversas, debates relacionados com territórios de investigações como: Qual a minha cor?; “Lelê gosta do que vê e você?” “O que tem debaixo da minha pele?”, com intuito de demonstrar de forma significativa a Cultura Africana e sobre a conscientização do preconceito.

Também com intuito de conhecer mais sobre a história dos Africanos aqui no Piauí, visitamos o Memorial Esperança Garcia onde as crianças conheceram um pouco da história de Zumbi de Palmares e Esperança Garcia através do teatro de fantoches, suas repartições como: local de danças e eventos, cursos oferecidos à população, biblioteca e um pouco sobre as estátuas representativas das religiões africanas.

Assim como a literatura traz conhecimentos e valores sobre a cultura afro-brasileira, muitas brincadeiras surgiram a partir das crianças Africanas, para isso selecionamos 3 brincadeiras para realizar com os alunos, sendo elas: Amarelinha Africana; Terra e Mar; Da Ga – Jibóia, todas elas adaptadas para a idade das crianças 5-6 anos.

Apresentamos os diferentes tipos de instrumentos musicais de origem africana, tais como o agogô, pandeiro, reco-reco e afoxé. Foram exibidos aos alunos cada instrumento individualmente, e assim cada aluno pôde tocar e reproduzir o som de cada instrumento. Após conhecerem os instrumentos, foi contado brevemente a história da música infantil africana “Olêlê moliba makasi”, apresentando a musicalidade africana dando ênfase também no idioma da música.

Dentro da Musicalidade e representatividade das danças Africanas, conhecemos a Capoeira que é uma representação cultural que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Caracteriza-se por movimentos ágeis e complexos, onde são utilizados os pés, as mãos e elementos ginástico-acrobáticos. As crianças ficaram encantadas diante dessa diversidade cultural, o repertório musical simples e fácil memorização foi bem rápido para aprender e os movimentos adaptados a faixa etária.

Realizamos uma Oficina na construção das bonecas Abayomi como símbolo de resistência, explicando para a criança como ela surgiu durante a escravidão no Brasil e se tornou um amuleto de proteção. Também estudamos os significados de alguns símbolos Africanos e máscaras, diversificando atividades como: Pinturas corporais e faciais, intervenções artísticas e produções artesanais.

Trabalhar com as crianças acerca da temática africana possui uma importância indiscutível em nosso país. A luta pelo fim do preconceito, respeito à diversidade e pela quebra de paradigmas deve começar na escola de educação infantil. Os conceitos trabalhados com as crianças durante as intervenções realizadas servirão de base para conhecimento que elas vão adquirir no futuro.

As experiências que realizei com grupo III, (5-6 anos), proporcionou como professora desafios e momentos maravilhosos, buscando uma adaptação melhor para a turma ou algo diferente que as crianças tivessem interesse pelo tema. Através do projeto conseguimos além de aprender sobre cultura como também a descobrir na verdadeira busca da minha identificação racial, através dos preconceitos, valorização e aceitação de quem eu sou.

Como objetivo final deste trabalho procuramos contagiar o leitor sobre como a cultura é influente quando trabalhada na escola, como a cultura africana tem riquezas e podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, e o quanto podemos utilizar do conhecimento não só para quebrar preconceitos, mas para desenvolver atividades escolares que ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, lógica, enfim. Voltando os olhares para a cultura africana de forma ampla podemos perceber que não precisamos falar e trabalhar com esse assunto de forma a quebrar preconceitos e lembrar do trabalho escravo, podemos quebrar os preconceitos e acabar com o racismo de forma a mostrar a importância de fazer trabalhos diferentes.

Analisando o texto e as conclusões que chegamos ao falar sobre a cultura africana na educação infantil podemos perceber que nesta faixa etária a criança está em um processo de escolarização e é capaz de falar e expor seus pensamentos, interrogando, agindo, observando, questionando, são através destas ações que podemos observar a aprendizagem da criança, sendo ela protagonista dentro da sala de aula, aprendendo e se reconhecendo como sujeito, que constrói a sociedade, contribui para que possamos viver juntos, aceitando as diferenças, respeitando as limitações de cada ser, cada um ao seu tempo.

Palavras-chave: África; desafios; educação infantil; professor; diversidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/96**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.645/08**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 12 out. 2022.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Campinas: Cad. Cedes, 2005, 25.67: 378-388.

MAESTRI, M. **Breve história do Rio Grande do Sul: da pré história aos dias atuais**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas**. Coordenação Adriana Conceição Santos dos Santos, Lúcia Regina Brito Pereira, Rodrigo Allegretti Venzon. Porto Alegre, 2017, p. 71-72.

A influência da teoria marxista na historiografia tradicional: algumas reflexões

Maiza da Silva Francisco
UFRRJ

Pensamento Social do Negro Brasileiro

Iniciamos a nossa pesquisa com a seguinte pergunta: Como a teoria marxista influenciou o pensamento social do negro brasileiro? Para elucidação desta questão analisaremos obras de diversos pesquisadores e intelectuais do campo da historiografia educacional.

Entre as décadas de 50 e 60 do século passado, a produção científica educacional sofreu influência paradigmática marxista. Logo, os(as) intelectuais e pesquisadores vinculavam as suas pesquisas às críticas de Engels e Marx em relação ao capitalismo como gerador de desigualdade social.

“Apoiado pela tese de que a luta de classe é o motor da história, esses pensadores identificaram a sociedade a partir da análise do sistema capitalista realizada principalmente pelo capital em duas classes em oposição: a burguesia e proletariado” (BENEDICTO, 2010, p. 15). Com bases nos estudos de Marx e Engels, alguns historiadores no Brasil começaram a interpretar a situação de desigualdade social, econômica no país como lutas de classes.

Estudos realizados por Pinto (1987), Fonseca (2016) e Nagle (1987) apontam que o pensamento do filósofo Karl Marx teve grande impacto em todo o mundo ao longo do século XX. Com a ideologia marxista de lutas de classes, que interpreta a sociedade sendo composta por proletariados e burgueses, a população negra foi

entendida como proletariado e foram desconsideradas todas as demandas específicas em relação a questão racial.

Históriografia Brasileira e a teoria marxistas: breves reflexões

A ausência do debate sobre a população negra na historiografia brasileira pode ser entendida pela influência das teorias marxistas que analisa a sociedade somente sob a perspectiva de estrutura de classe. Para o autor Guimarães (2004, p. 21), durante muito tempo no Brasil, e ainda hoje, existiu “entre a esquerda brasileira, a opinião uniforme de que a democracia racial era um mito, [...] entre os marxistas brasileiros, ainda prevalecia a ideia de que o único meio de combater o preconceito racial era a organização e luta da classe trabalhadora”.

Em estudos publicados por Celia Maria Marinho de Azevedo (1987, p. 56) encontra-se elementos importantes relacionados ao pensamento marxista na historiografia contemporânea. Para ela, “esses estudos buscam demonstrar a luta de classes perdem-se, porém, nos meandros de uma postura racionalista e reducionista, que se remete a todo instante à estrutura econômica em busca de uma explicação última para os eventos históricos”. Para essa pesquisadora.

As classes sociais são determinadas por essa estrutura e pelas condições, objetivas de um dado momento histórico, enquanto as suas consciências expressam esta mesma estrutura ou o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, dependendo da posição econômica ocupada por cada uma delas. (Idem, p. 176).

Processo Escravagista e a teoria marxista

O término do processo escravagista não ocorreu devido a luta de classe entre senhores e escravos, embora essa teoria marxista seja relevante para alguns pesquisadores que privilegiam a classe dominante. Como descreve a autora,

Estes estudos acabam por assumir a fala destes agentes, ficando assim o objetivo de resgatar a ação dos dominados, no caso, os escravos, obscurecido e mesmo sem sentido, uma vez que toda a pesquisa — não importa quão rica seja — confluirá para demonstrar o seu papel auxiliar na história. A própria periodização escolhida para estes estudos prende-se às razões expostas pelas falas daqueles que conseguiram. (Ibidem, p. 178)

Guimarães (2004) e Azevedo (1987) nos ensinam que a teoria marxista é um elemento importante para a compreensão da historiografia educacional brasileira. Azevedo (1987) explica, ainda, que existe um paradoxo quando alguns pesquisadores, historiadores buscam compreender o processo escravagista como luta de classes. Para a autora essa dificuldade de ordem teórica consiste no fato de que essa visão não corresponde à realidade do Brasil naquela época.

Este entendimento coaduna-se com o posicionamento Hanchard (2007) quando analisa que o processo escravagista entendido como a partir da estrutura de classe limita a compreensão de como raça e classe são inseparáveis nos processos da história.

Além disso, as interpretações do racismo no processo escravagista brasileiro pela ótica marxista são compreendidas como categorias abstratas e não como produto de relações históricas.

Os marxistas reais, passaram a pensar na base e na superestrutura como se elas fossem entidades concretas

e separáveis. Ao fazê-lo, perderam de vista os próprios processos – não as relações abstratas, mas os processos constitutivos – que o materialismo histórico deveria a ter a função de enfatizar (HANCHARD, 2007, p. 51).

A influência das teorias marxistas na história da educação impossibilitou que o negro fosse percebido como o elemento racial e invisibilizou a essa população quando a inseriu no contexto de classe. Dentro dessa perspectiva faz-se necessária a problematização e ampliação dos estudos relativos à população negra na história brasileira. Assim, alguns estudiosos, num movimento de crítica da historiografia contemporânea, buscaram rever a história, considerando a população negra composta por sujeitos que foram reduzidos a condição de escravizados.

A ênfase da teoria marxista na história da educação possibilitou que a transformação da teoria em práxis fosse utilizada com a finalidade de consolidação de um modelo de desempenho e normas de ensino que permitissem aos educadores identificarem os avanços da educação popular no sentido da asserção do marxismo de realização plena do gênero humano dentro do progresso da história. Isso colaborou para o surgimento de uma nova narrativa que contribuía para a abordagem de diferentes grupos sociais.

Para além das considerações

Neste breve ensaio buscamos apresentar a influência da teoria marxista na historiografia brasileira. Em nossas análises pudemos perceber que alguns pesquisadores, historiadores utilizavam as teorias marxistas, para explicar a produção da desigualdade social na sociedade brasileira. Entretanto, nesses estudos surgem uma lacuna, pois nestes estudos não considera a questão racial embora a sociedade escravocrata tenha sido construída no racismo

Palavras-chave: história da educação; historiografia; marxismo.

Referências bibliográficas

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo**. Bauru: EDUSC, 1998.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989

AZEVEDO, C. M. M. **Onda Negra e medo Branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação educativa, Anped, 2000.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na história da educacional brasileira. *In*: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 13. jan. /abr., 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

NAGLE, J. História da Educação brasileira: problemas atuais. **Revista Em Aberto**. Brasília: INEP/Ministério da Educação. v. 3, n. 23, p. 27-29, set/out 1984.

PINTO, R. P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 80, p. 41-50, fev. 1992, p. 41-50.

_____. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC. n. 86, ago. 1993.

Relações étnico-raciais no cinema: uma análise do filme *Cidade de Deus*

Jhony Weverson Rocha Coelho
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

Marcelo Borges Rocha
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

Dada a relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais no ensino, o presente estudo teve por objetivo analisar como algumas destas questões são abordadas no filme *Cidade de Deus* e suas possíveis contribuições para a abordagem da Lei 10.639/2003. No contexto do Brasil do século XXI, mais de um século depois do final da escravidão, os reflexos desse período são evidentes na sociedade. Dados indicam que as favelas brasileiras – espaços, em sua maioria, abandonados pelo Estado – estão massivamente povoadas por pessoas negras (MEIRELLES; ATHAYDE, 2021). Além disso, o racismo é mais uma herança do período escravocrata que ainda é perpetuado no país. Apesar de sua prática se constituir crime, de acordo com a Lei 7.716, de 1989, diversas manifestações racistas acontecem no país, como no esporte (LISE *et al*, 2015), no ambiente de trabalho (GÓES; MACHADO, 2020), nas escolas (BERNARDO; MACIEL, 2015), entre outros espaços sociais.

Por esse motivo, foram criadas leis que têm por objetivo diminuir as desigualdades provocadas por séculos de desumanização dos corpos negros, assim como valorizar a cultura afro-brasileira. Uma delas foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), especificamente a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, formalizando assim, a Educação das Relações Étnico-Raciais (SILVA, 2007).

Essa Lei foi importante para iniciar os debates acerca da importância de se estabelecer ações afirmativas que reservam vagas para candidatos negros nas universidades. Em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 que torna obrigatória a seleção de vagas autodeclarados negros nesses espaços (BRASIL, 2012). Apesar de tardias, levando em conta que essa é uma pauta dos afrodescendentes desde o início do século passado, essas leis são fundamentais para uma reparação histórica.

Considerando a variedade de recursos que podem ser incorporados nos processos de ensino e de aprendizagem, merece destaque o filme, que é citado na LDB. Nesse sentido, a Lei 13.006, de 2014, estabelece “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais” (BRASIL, 2014, p. 20).

No campo da educação nas relações étnico-raciais, a utilização de filmes é defendida por autores como Santos *et al* (2020) por entenderem que estes recursos exploram a diversidade presente na temática. Indo ao encontro destes estudos optamos por realizar a análise do filme Cidade de Deus com base no referencial de análise fílmica de Vanoye e Goliot-Lété (2002). Este filme foi escolhido por representar uma das maiores produções fílmicas da história do país, cuja bilheteria e a impressão entre críticos de cinema no mundo todo foram um sucesso. Não menos importante, é um filme que tem como tema central a violência, cujos principais personagens são negros e favelados.

O filme Cidade de Deus, do diretor Fernando Meirelles, foi lançado no ano de 2002 e impactou, gerou críticas e elogios por parte

do público e de especialistas. A história se passa entre as décadas de 1960 e 1970 na cidade do Rio de Janeiro e relata os primeiros anos do surgimento da favela Cidade de Deus, localizada na Zona Oeste da cidade. Paralelo a isso, alguns personagens são destaque e ditam o enredo da história, como o Buscapé e Zé Pequeno (ZP)/ Dadinho.

A primeira etapa da análise caracterizou-se pela fragmentação do filme. Essa etapa marca o afastamento do analista em relação ao filme, que possibilita a fragmentação do filme em diversas cenas. A segunda etapa, conhecida como reconstrução, tem por objetivo unir os fragmentos da fase anterior e criar um diálogo entre eles, com a marca do analista. Vanoye e Goliot-Lété (2002) pontuam que a profundidade da análise vai depender dos objetivos do analista. Nessa pesquisa, foi utilizado os aspectos sonoros e de cenário, para identificar de que forma o filme estabelece as relações étnico-raciais.

A análise mostrou cenas que podem dialogar com a realidade, como a relação Estado x corpo negro, marcada pelo abandono e violências raciais, sobretudo da polícia. O desprezo pelo corpo favelado, sobretudo o negro, é relatado durante o filme pelo personagem Buscapé, que assume em várias oportunidades a função de personagem narrador. Dos gestos mais delicados aos mais extremos, a população negra foi marginalizada pelo Estado. Um diálogo de Buscapé com a jornalista Marina, já na fase final do filme – década de 1970 –, revela que o descaso do governo com a população da Comunidade de Deus que perdurou décadas.

Além da passividade do Estado sobre o povo marginalizado, o filme também retrata o racismo presente nas falas e atos de representantes do Estado. A violência racial é muito explorada por Meirelles como marca comum na vida de quem mora na favela. A segunda fase do filme, década de 1970, mostra um Buscapé diferente, crescido; uma favela mais povoada; e o avanço do tráfico de drogas como maconha e cocaína. Porém, certos hábitos não mudaram.

As comuns narrações de cenas feitas por Buscapé no filme revelam que a polícia ainda continua tratando o corpo favelado como bandido. Mais uma vez o diálogo entre imagem e discurso mostra o favelado representado por um corpo negro, que foi abordado de forma agressiva pela mesma polícia.

Diante desta análise, reforçamos a importância de se usar este filme e outros que tratam de questões similares, como uma possibilidade para abordar a Lei 10.639/2003, que formalizou a educação das relações étnico-raciais nas escolas, já que ilustra situações complexas do cotidiano de milhões de cidadãos. Dada a importância do tema, sugere-se novas pesquisas que apresentem propostas para a abordagem das relações étnico-raciais na escola e o cinema como forma de linguagem para auxiliar nesse processo.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; cinema; Cidade de Deus; educação.

Referências bibliográficas

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. *In: Revista Contemporânea de Sociologia*. v. 5, n. 1, p. 191-205. São Carlos: UFSCar, 2015.

BRASIL. **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 jun. 2023.

_____. **Lei Complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 jun. 2023.

GÓES, M. C.; MACHADO, F. A relação de emprego frente ao racismo estrutural. **Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**. v. 10, n. 94, p. 122-145. Curitiba: TRT. nov./dez. 2020.

LISE, R. S.; SOUZA, M. T. O.; JENSEN, L.; CAPRARO, A. M. O caso tinga: analisando (mais) um episódio de racismo no futebol sul-americano. **Revista Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, p. 21-34. Goiânia: UFG, 2015.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. **Um país chamado favela**: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Gente, 2021.

SANTOS, R. F.; WARDENSKI, R.; GIANNELLA, T. R. Educação, Corpos e suas resistências na Cultura Digital: Análise de uma narrativa audiovisual sobre gênero. *In*: **Interfaces Científicas – Educação**. v. 8, n. 2, p. 233-248. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2020.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. v. 30, n. 3, p. 489-506. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.

VANOYE, F.; GOLIT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

O cotidiano escolar como promotor para a educação das relações étnico-raciais: uma experiência com o Ensino Fundamental

Mariane Del Carmen da Costa Diaz
Secretaria Municipal de Educação –
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

O presente trabalho tem como objetivo destacar alguns caminhos percorridos na atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal da prefeitura do Rio de Janeiro, com o intuito de trazer para o cotidiano escolar a educação das relações étnico-raciais.

Faz-se importante destacar que apesar da Lei 10.639/2003 completar 20 anos no ano de 2023, efetivar as discussões e a implementação de um currículo que aborde as relações étnico-raciais para além das datas comemorativas ainda é muito desafiador por inúmeras questões dentre o desinteresse da gestão e equipe escolar em cumprir a legislação, falta de fiscalização e acompanhamento nas escolas sobre o trabalho desenvolvido, a falta de compressão em dialogar as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as histórias e culturas afro-brasileiras (e indígenas, com a Lei 11.645/2008) como se estivessem desassociadas das demais áreas de conhecimento, entre outras. Nesse trabalho abordarei um pouco sobre algumas práticas que estão sendo desenvolvidas no primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro a fim de compartilhar possíveis caminhos para inserir o debate racial no cotidiano escolar.

A minha trajetória docente parte, majoritariamente, da Educação Infantil (EI) o que me possibilitou trazer para os anos iniciais do

Ensino Fundamental algumas práticas que costumamos encontrar na EI com maior frequência como a escuta atenta aos alunos, a construção de um planejamento participativo que considere os interesses das crianças, o desenvolvimento do trabalho docente a partir de projetos, a circularidade e o estar em roda (um dos valores civilizatórios afro-brasileiros destacados pela professora Azoilda Loretto Trindade), a presença da literatura no cotidiano escolar, a documentação pedagógica para além dos papéis e “folhinhas” de atividades. Compreendo que nós, docentes dos anos iniciais, temos muito a aprender com as práticas da educação infantil que estão mais atentas ao cotidiano escolar.

Abordarei um pouco sobre algumas experiências vivenciadas com estudantes do 4º e 5º ano em uma escola pública da rede municipal. A partir da escuta atenta dos alunos e de algumas falas que surgem na sala de aula, costumo traçar uma rede antecipatória (CORSINO, 2012) com possíveis assuntos que poderiam ampliar as referências de mundo das crianças (quanto às dimensões estéticas, éticas, políticas, sociais) a fim de nutrir debates e aprofundar investigações. A rede antecipatória é um caminho do planejamento que possibilita ao docente criar uma espécie de “mapa mental” a partir de um dado assunto/disciplina, registrando o maior número de caminhos para abordar determinado assunto e construir as investigações com as crianças a partir de perguntas, hipóteses, e, inclusive, traçar novas rotas.

Na turma do 4º ano já estavam incluídas como leituras obrigatórias do grupo os livros “Alafíá, a princesa guerreira” de Sinara Rúbia e Valéria Felipe e “As aventuras do menino Kawã” escrito e ilustrado pelo autor Maraguá Elias Yaguakãg. A partir do texto de Sinara Rúbia trabalhamos contextos históricos sobre as estruturas e organizações dos quilombos, apresentei algumas biografias de heroínas negras trabalhando com diferentes gêneros textuais, analisamos a origem de cada personalidade localizando no mapa do Brasil ampliando assim, as habilidades de geografia, entre outras. O livro do

autor indígena possibilitou discussões a partir da nomenclatura índio x indígena, trabalhamos com os conceitos presente no texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” (José Ribamar Bessa Freire), ampliamos a corporeidade (outro valor civilizatório afro-brasileiro) a partir de brincadeiras de origem indígena, continuamos a ampliação das regiões geográficas do Brasil a partir das terras indígenas, lemos notícias sobre o marco temporal e as implicações para os povos originários destacando as cosmovisões e a importância da terra, entre outros. Os trabalhos brevemente narrados, obviamente, não aconteceram de forma linear e a cada assunto abordado surgiam novas indagações das crianças sobre o que estava sendo estudado e assim, abríamos novas brechas de investigações a partir de suas falas e dúvidas levantadas por elas.

No 5º ano trabalhamos a partir do livro *Conceição*, do autor Orlando Nilha, que apresenta a biografia da importante autora brasileira: Conceição Evaristo. O livro citado também era uma leitura obrigatória e a partir dele trabalhamos com diferentes gêneros textuais como a biografia, poesia e contos. Os dois últimos foram apresentados a partir da escrita de Evaristo, analisando os personagens, as alegorias, as estruturas dos textos e aprofundando o conceito de “escrevivência”. Ampliamos os estudos para Carolina Maria de Jesus e trabalhamos com outro gênero textual: o diário. As habilidades trabalhadas de língua portuguesa dialogaram com as habilidades de história e pudemos, a partir das vivências dos alunos, que também são moradores da periferia e naquela ocasião vivenciavam relações de conflitos e violência no território experimentar “escrever” com diário. A partir dos textos estudados as crianças puderam traçar semelhanças entre a literatura e o cotidiano vivido por eles e assim, abríamos mais diálogos e possibilidades de caminhos para percorrer.

Acredito ser importante destacar que muitos dos caminhos escolhidos para percorrer partiram das indagações das crianças e a

escuta atenta ao cotidiano somados ao registro docente, a observação das relações interpessoais e os conflitos vivenciados nas salas de aula que estavam recheadas de falas e atitudes racistas. Com o intuito de trazer para a pauta o debate racial, a justiça social e humanizar os corpos negros utilizamos a literatura infanto-juvenil como matéria-prima dos debates e, a partir da arte, questionar falas e repensar atitudes.

Palavras-chave: prática docente; anos iniciais; ensino fundamental; relações étnico-raciais.

Referências bibliográficas

CORSINO, P. **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, J. R. B. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. *In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. n. 1. p. 17-33. Manaus: CENESCH, set. 2000.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In: Valores afro-brasileiros na educação:* boletim 22. p. 30-36. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Tia “tô bonita”? Práticas antirracistas na Educação Infantil e a representatividade nas histórias

Marília Carvalho da Fonseca
Secretaria Municipal de Educação –
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Este trabalho visa analisar as práticas antirracistas na Educação Infantil através da representatividade nas histórias. Parte de um relato de experiência numa escola pública do Município do Rio de Janeiro, onde as crianças são majoritariamente negras, e que diante das inúmeras dificuldades cotidianas – fruto do racismo estrutural – tem sua autoestima e afetada. De um modo geral as literaturas utilizadas nas escolas ainda apresentam poucas referências negras e africanas, nesse caso contribui para a falta de reconhecimento das crianças negras. Sendo assim, buscou-se a realização de atividades afro centradas que contemplem a representatividade através da literatura afro brasileira como meio de apresentar propostas numa perspectiva de Educação Antirracista. A pesquisa baseia-se numa análise qualitativa, bibliográfica seguida de pesquisa de campo e análise das narrativas infantis, proporcionando o protagonismo das crianças envolvidas na proposta e suas demandas. Numa perspectiva decolonial e antirracista, onde propomos caminhos que possam trabalhar a forma como essas situações os afetam. Em relação as bibliografias, utilizadas apresenta-se: Hall com a questão da identidade; Almeida com as situações cotidianas do racismo estrutural; Lino com movimento negro educador; hooks com a construção de uma comunidade escolar. Ao final das leituras, conversas, das reflexões é proposto a prática da escrevivência. Com a realização do trabalho pode-se constatar que a

utilização da contação de histórias com uma Literatura afrobrasileira na Educação, assim como as vivências afro centradas podem contribuir para o desenvolvimento da identidade racial de forma positiva e para a organização de uma comunidade escolar unificada fortalecida nos princípios e valores, a partir do protagonismo negro na representatividade positiva.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Racismo ambiental e seus impactos: uma experiência em uma roda de conversa com jovens estudantes

Nivia Claudia Katica Melo e Silva
Sesc RJ – UnidadeNova Iguaçu

No presente ano, fui convidada a participar com uma temática em roda de conversa na comemoração do dia mundial do meio ambiente, cinco de maio. O responsável me deixou à vontade para escolher o tema que houvesse uma interlocução com minha profissão e formação – assistente social – e a temática do meio ambiente. Pois bem, pensei no percurso seguido até o momento na unidade, tudo o que vim observando e o que sentia uma certa falta. Lancei a proposta de discussão sobre o racismo ambiental e os impactos diversos e assim seguimos para o planejamento. Já no dia da ação, a ideia foi conhecer o público presente, interesses, seguida de apresentação da temática e discussão sobre a mesma, finalizando com reflexões e proposições.

A apresentação e explanação da temática, foi iniciada pelo apontamento sobre a região Sudeste e demais estados que foram afetados por inundações e deslizamentos causados pelas fortes chuvas nos primeiros meses de 2023. Esse tipo de desastre tende a prejudicar ainda mais as comunidades que já estão em desvantagem social e econômica, como os moradores de áreas marginalizadas, pessoas negras e os povos originários, ou seja, um quadro que ilustra o *racismo ambiental*. Este trata-se de um termo criado para caracterizar a forma como as populações mais pobres e marginalizadas foram e vêm sendo afetadas de forma desproporcional pelos impactos ambientais negativos. Isso vem de encontro a essas populações que muitas vezes têm menos poder político e econômico para evitar ou remediar tais impactos.

Nesse sentido, o racismo ambiental diz respeito às injustiças sociais assim como ambientais que recaem sobre etnias e grupos vulnerabilizados, como traz Herculano (2006), onde afirma o racismo ambiental como um conjunto de ideias e práticas tanto das sociedades como seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, apontando como justificativa a busca do desenvolvimento, com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados, sendo elas negros, indígenas, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é controvertido um sacrifício em proveito de benefício para os demais (HERCULANO, 2006).

Pensando desse modo, quem é atingido pelo racismo ambiental? Ele tem um impacto significativo na população que vive em favelas. E estas, muitas vezes são construídas em áreas que não são seguras para a habitação, como encostas de morros e margens de rios. Desse modo, os moradores das favelas estão expostos a um maior risco de sofrerem com as inundações e deslizamentos de terra. Somado a isso está a falta de acesso a serviços básicos, como água potável, saneamento, que vem agravando ainda mais os impactos negativos do racismo ambiental nas favelas. O resultado é uma qualidade de vida baixíssima, muito inferior à das pessoas que vivem em áreas mais abastadas e protegidas, afetando a saúde e bem-estar dos moradores das favelas e demais locais marginalizados.

O retrato dessa manifestação de racismo ambiental se revela em expressões da questão social, representada por paraísos de poluição e/ou “zonas de sacrifício”. Esses espaços são traduzidos por Acselrad (2004), como sendo certas localidades que destacam-se por serem objeto de uma afluência de práticas que se apresentam ambientalmente agressivas, atingindo populações de baixa renda. Os moradores desses territórios convivem com a poluição industrial do ar, da água, depósitos de resíduos tóxicos, solos contaminados,

falta de abastecimento de água, baixos traços de arborização, altos riscos de enchentes, lixões e pedreiras.

Essas localidades, chamadas de “zonas de sacrifício” ou “paraísos de poluição”, tem a desregulação e descontrole ambiental que favorece interesses econômicos predatórios. Há a combinação de decisões e localização de instalações ambientalmente danosas com a presença de agentes políticos e econômicos que seguem com empenho em atrair para o local investimentos de todo tipo, sem preocupação alguma com seu custo social e ambiental. (ACSELRAD, 2004, p. 12-13).

Diante disso, o que podemos fazer para combater o racismo ambiental? De antemão é iminente e necessária a efetivação de políticas públicas que possibilitem à população em geral condições dignas de vida e de trabalho. E no caso dos catadores de materiais recicláveis, é categórico seu reconhecimento como trabalhadores da área ambiental, pois, responsáveis pela atividade de coleta, triagem e também beneficiamento de materiais que são potencialmente recicláveis.

Nesse sentido, a luta contra o racismo ambiental envolve também a defesa dos direitos humanos e ambientais e a valorização do conhecimento ancestral local. Tal afirmação envolve o direito à participação na tomada de decisão, o direito à informação e o direito à justiça ambiental. É significativo que os territórios afetados sejam ouvidos, que levem em conta as desigualdades sociais e econômicas, assim como experiências, sejam valorizados na elaboração de ações, políticas públicas e projetos de desenvolvimento com a garantia do direito à participação das comunidades afetadas na tomada de decisão, a promoção da educação ambiental e a valorização do conhecimento tradicional das comunidades.

É imperativo a construção de uma atuação ambientalista que seja intrinsecamente antirracista. É preciso refletir e entender que o racismo é sempre estrutural, ele integra a organização social, econômica

e ambiental da sociedade contemporânea. É dado que há predominância de povos pretos nas favelas e periferias. E tais lugares são carentes de educação, saúde, saneamento e estruturas básicas que possibilitam uma vida abundante e de qualidade. Discutir essa temática é evidenciar as injustiças ambientais pelas quais os povos vulneráveis são submetidos.

Em conversa com os jovens estudantes presentes, muito foi refletido, posto sobre seus territórios, questões como a de não saber sobre a existência do racismo ambiental e/ou que o mesmo é parte do racismo que é estrutural, de estar presente por querer saber mais sobre aquilo e/ou o que seria isso. A proposta da roda e discussão foi para além disso, foi para ter o conhecimento da temática, entender que muitos vivem essa questão e que neles há a potência de serem multiplicadores do conhecimento, das ações, partícipes das políticas. Saímos diferentes de quando entramos na sala. Essa é a proposição de uma educação, o conhecimento e a sede de mais.

Palavras-chave: racismo; racismo ambiental; educação; educação antirracista; políticas públicas.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, H. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. *In: ACSELRAD, H. et al. (Org.) Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

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

HERCULANO, S. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. *In: I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental*. Fortaleza, 2006.

Compromisso com a causa antirracista e a (in)visibilidade negra: empretecer, enegrecer os espaços e cenários

Ozias Inocencio Ferreira
Associação Brasileira
de Pesquisadores Negros

Contudo, encontramos satisfação e alento em acontecimentos como a posse de Gilberto Gil na Academia Brasileira de Letras (ABL), em que há uma visibilidade positiva. Trata-se de algo de extrema relevância, pois, antes de Gil, apenas outros dois negros tomaram assento na mesma Academia: o Olimpo da Literatura Nacional, Machado de Assis, e o escritor Domício Proença Filho. Então, ainda não é comum termos negros para além dos cargos de subalternidade, ocupando funções nas quais os “eixos duros de racismo” prevalecem contra negros, nas funções de prestígio, decisão e poder. E, em um contraponto, somados, somos 56% de negros – dados do IBGE, deixando evidente uma sociedade patriarcal, racista e machista.

As consequências de lá e cá: o nosso Ubuntu

Ketanji Brown Jackson, juíza de direito, é a primeira mulher negra a ser indicada para ocupar uma vaga na Suprema Corte (equivalente ao nosso Supremo Tribunal Federal) dos Estados Unidos da América, fato que somente está ocorrendo agora, no ano de 2022. Já por aqui, temos nosso talentoso Gilberto Gil, que estreou na Bahia (pois, segundo o ditado popular, o baiano não nasce e, sim, estreia), chega à ABL como digno representante da MPB e de toda classe artística, além de fenotipicamente negro. Em 2022, reverenciamos o

bicentenário da estadunidense Harriet Tubman: a abolicionista negra que escapou da escravidão. Harriet foi uma escravizada que conquistou a própria liberdade, ajudou centenas de outras pessoas a escaparem e se transformou em heroína nos Estados Unidos. Agora, 108 anos após sua morte, deverá estampar a nota de 20 dólares, como nos lembra Marília Felipe – uma iguaçuana em visita ao Museu de Massachusetts – EUA, em um vídeo produzido por ela. Diante disso destacamos o *UBUNTU* – expressão africana que, em resumo, representa a solidariedade existente entre pessoas negras, traduzida como ‘eu sou porque nós somos’. Essa expressão fortalece a compreensão de que essa solidariedade visibiliza a possibilidade de figuras ímpares conseguirem destaque com toda força para o bem comum. Harriet Tubman, por exemplo, buscou a alforria de mais de 750 negros. Assim como ocorreu nos quilombos brasileiros, como no mais famoso deles, liderado por Zumbi dos Palmares, que abrigava escravizados que resistiam à escravização. Também o marinheiro João Cândido, em 1910, comandando a Revolta da Chibata, tornando-se conhecido como o Almirante Negro. A futura ministra estadunidense, Ketanji Brown Jackson, é um fruto bem-sucedido das ações afirmativas – um conjunto de políticas públicas e privadas, que visa compensar e reparar os danos da escravização ao povo preto – de acordo com definição de Joaquim Benedito Barbosa Gomes, em *Ação Afirmativa e o princípio constitucional da igualdade* (2001).

Conclusões

No Brasil, essas políticas são muito criticadas. Algumas pessoas defendem que se trata de uma questão “meramente” social com argumento equivocado em Karl Marx, desprezando a interseccionalidade de raça e classe. Há também quem reduza esse debate a cotas raciais desprezando essa contribuição. No entanto, ações

afirmativas produzem resultados, e precisam continuar caminhando ao lado das políticas públicas universais. Vejamos, o percentual de estudantes negros universitários que, em conformidade com a Folha de São Paulo e com pesquisa realizada pelo Programa Nacional por Amostras de Domicílio –, cresceu principalmente a partir de 2001, atingindo o percentual de 22%. De lá até 2005, a participação de pretos e pardos aumentou em um ritmo médio de dois pontos percentuais ao ano, e, de acordo com o Censo de Ensino Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o número de matrículas de negros (pretos e pardos) apresentou um aumento muito significativo. Em 2011, foi alcançado um total de 8 milhões de matrículas, das quais 11% foram preenchidas por alunos pretos ou pardos. Mais adiante, em 2016, ano do último Censo, o percentual aumentou para 30%. Uma das hipóteses para esse crescimento, relaciona-se ao fato de que foi a partir de 2001, ano da Conferência de Durban (das Nações Unidas contra o Racismo), que as universidades públicas, por iniciativa própria ou de governos estaduais, passaram a adotar políticas de ações afirmativas. Por último, desde 2005, o governo oferece bolsas em universidades particulares, para negros, via ProUni.

Palavras-chave: causa antirracista; (in) visibilidade negra; empretecer cenários.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 2003.

_____. **Estatuto da igualdade racial:** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 5. ed. Brasília/DF: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2016.

FERREIRA, O. I. **Diversidade Étnica**: um estudo sobre a população negra no ensino superior brasileiro. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

_____. **Justiça Social e Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

_____. **Qualificação docente para as relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

GOMES, J. B. **Ação Afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 de dez. 2018.

KABENGELE, M. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SISS, A. Afro-brasileiros e qualidade da educação – transformações e possibilidades. *In*: Campos, M. L.; Santos A. C. S. (org.). **Diversidades e transversalidade nas práticas educativas**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

PIER – Projeto de Integração Étnico-racial: o quilombamento como intervenção psicossocial de inclusão racial na pós- -graduação, em parceria com o Projeto Consciênciais

Patricia Dias da Silva
Doutoranda e Mestre de
Psicossociologia de Comunidades e
Ecologia Social – EICOS/UFRJ

A discriminação racial desde a colonização impacta na população negra em diversos cenários como na pós-graduação. Esse texto busca refletir sobre a importância de uma pós-graduação mais plural, a partir da intervenção psicossocial. A integração étnico-racial é fundamental para a inclusão, uma vez que uma das artimanhas da exclusão é separar e aniquilar a população negra através do apagamento, silenciamento e da apropriação da sua cultura. Assim a partir da proposta da integração de um coletivo virtual, multidisciplinar, de liderança feminina negra, chamado PIER (Projeto de Integração Étnico-racial), pessoas negras na pós-graduação se reterritorializam na internet como um quilombo, criando estratégias para promover a representatividade negra na pós-graduação e projetos de inclusão racial em várias áreas, frente ao racismo, se estendendo ao mundo ao presencial.

Segundo Sawaia *et al* (2001), as artimanhas da exclusão vão se apropriar do discurso da inclusão para manter a exclusão. Deste modo a abolição da escravatura, que libertava os escravos, e o declínio do racismo científico, que retomava as pessoas negras da condição humana, estariam possivelmente subordinados a uma nova estratégia de segregação racial.

Os intelectuais brasileiros pregavam um falso convívio harmonioso entre senhores e escravos, a valorização da mestiçagem, omitindo todas as formas de violência contra a população negra, perpetuando a manutenção de hierarquias, sem a inclusão racial, promovendo o mito da democracia racial. Mais uma vez a população negra era excluída através de um racismo velado, institucionalizado e sistêmico que permanece até os dias de hoje.

Para Diop (1974) enquanto as próprias pessoas negras não resgataram e lutaram pela sua história com legitimidade, assumindo este protagonismo, sua história será contada por outra perspectiva. O aquilombamento foi uma experiência concreta, que visava a construção de uma outra sociedade mais humana, mais justa, que fosse ambientalmente mais viável e resistente baseada nas estratégias utilizadas pelas pessoas negras escravizadas em busca da liberdade.

Mediante ao silenciamento e a exclusão dos corpos negros e da epistemologia étnico-racial na pós-graduação, o aquilombamento virtual foi uma intervenção psicossocial de resgate e empoderamento de pessoas negras através da criação de comunidades virtuais, principalmente durante a pandemia do COVID-19.

O Projeto de Integração Étnico-Racial, de acrônimo PIER, de Instagram: @piervirtual, fruto da pesquisa de Patricia Dias da Silva, também conhecida como Patricia Dias, é um quilombo virtual que investe em uma nova forma de reterritorialização aos moldes afrofuturista, de resistência e ativismo, que usa da internet como espaço alternativo de liberdade e cooperação para pessoas negras na pós-graduação. O PIER começou através de um grupo de WhatsApp, integrando, acolhendo, e fazendo letramento racial e capacitando pessoas negras online, para alcançarem a pós-graduação Stricto-sensu e obterem avanços na sua educação.

Assim podemos observar a importância da “investigação com ação participativa” necessária na construção de conhecimento onde

os atores sociais ou raciais, excluídos socialmente, devem participar na gestão da realidade. (MONTERO, 2006). O aquilombamento virtual na pós-graduação é uma forma de dar voz as pessoas negras e a suas pesquisas, criando possibilidade de intervenções que vão de iniciativa micro à macro na sociedade, do mundo virtual ao presencial, desenvolvendo o entorno.

O Projeto Consciências do Sesc em apoio a pesquisa acadêmica de inclusão racial, desenvolveu uma iniciativa micro, fruto da cooperação de quatro pesquisadores do PIER, Patricia Dias, Arlete Nery, Jessica Coelho e Leopoldo Pio, para uma perspectiva macro e presencial. De 2022 a 2023, o Preparatório para Mestrado e Doutorado para Pessoas Negras e Periféricas se ampliou para quatro unidades do Sesc-Rio, com excesso de procura nas vagas e êxito em ingresso na pós-graduação *Stricto sensu*.

Considerações finais

O Projeto Consciências despertou potenciais negras que estavam adormecidas, entendendo que este projeto era de suma importância para a sociedade, podendo contemplar mais unidades no Rio de Janeiro e possivelmente em todo o Brasil nos próximos anos. Esta parceria entre o Sesc e os pesquisadores do PIER pode ser um incentivo às empresas para investirem nos pesquisadores negros, como próprios gestores e representantes dos projetos que promovam a inclusão racial, possibilitando a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária em nosso país.

Palavras-chave: aquilombamento; intervenção psicossocial; inclusão racial; pós-graduação.

Referências bibliográficas

DIOP, C. A.; COOK, M. **The African Origin of Civilization: Mith or Reality?** Westport. Nova York: Lawrence Hill, 1974.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método en la Psicología Comunitaria.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

SAWAIA, B. B. *et al.* **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Evidências das culturas negras: uma iniciativa do Museu do Amanhã no YouTube

Pedro Miguel Marques da Costa
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

Marcelo Borges Rocha
Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(Cefet-RJ)

Ao falar de cultura negra é importante ressaltar que hoje temos a comprovação pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Esses estudos são fundamentais para a desconstrução e superação de teorias racistas que predominaram na intelectualidade nos finais do século XIX e início do século XX, mas que, infelizmente, ainda se faz presente na nossa sociedade (GOMES, 2003).

Considerando que todos partilhamos de semelhanças, enquanto seres humanos, o que nos faz diferentes uns dos outros? Segundo Cuche (1999, p. 10), “são as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhes são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico”. São escolhas que não são simplesmente mecânicas, que não se relacionam somente com a adaptação do meio, mas com disputas de poder entre grupos e povos. Segundo Gomes (2003, p. 78), “nessas disputas as diferenças são inventadas, e através delas nos aproximamos de uns e tornamos outros inimigos, adversários, inferiores ou ‘violentos’”.

A cultura negra permite aos negros a construção de um “nós”, a criação de uma história e de uma identidade. Para Gomes (2003, p. 79),

“diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural”. Essa construção do “nós” permite o posicionamento do negro perante os outros e destaca aspectos relevantes da sua história e da sua ancestralidade (GOMES, 2003).

A pandemia permitiu, aos espaços não formais, repensar sua missão, visão e impacto, descobrindo como dar respostas às necessidades da sociedade e terem a sua relevância para diversos públicos, bem como agilidade em responder a um mundo em rápida mudança (DECATUR, 2020). Por isso, analisamos a rede social *YouTube*, no período do primeiro confinamento (isolamento social, durante o qual o museu permaneceu fechado), ou seja, no período de 28 de março de 2020 a 2 de setembro de 2020, de forma a entender como o Museu do Amanhã continuou dinamizando atividades e interagindo com o seu público. Para tal, recorreremos à netnografia, um importante referencial teórico-metodológico, para análise das interações em redes sociais. A netnografia é “um relato através de textos escritos, imagens, sons e vídeos da cibercultura online, que informa através dos métodos da antropologia cultural” (KOZINETS, 2014, p. 62).

Apesar de se tratar de um museu tecnológico e interativo, em tempos de isolamento social o Museu do Amanhã permaneceu fechado e, por isso, recorreu às suas redes sociais, como o canal do YouTube, para divulgar suas atividades e, de forma virtual, manter o contato com o público. Vale destacar que, o YouTube é o mais famoso site de compartilhamento de vídeos do mundo contando com mais de dois bilhões de usuários que geram bilhões de visualizações de vídeos todos os dias (YOUTUBE, 2021). A utilização das redes sociais como aliadas no processo de divulgação de conhecimento e da informação geram proximidade entre os visitantes e o museu e pode gerar resultados excelentes (BOSCH, 2009; MORAN; SEAMAN; TINTI-KANE, 2011).

Desta forma, a partir do YouTube, o Museu do Amanhã, divulgou diferentes iniciativas e atividades, em tempos de pandemia, mantendo a relação e a proximidade dos seus visitantes com o museu. Assim, realizou-se a análise netnográfica dos vídeos sobre as iniciativas e atividades realizadas pelo Museu do Amanhã, no seu canal do YouTube. Foram consideradas as atividades no período de 28 de março de 2020, dia em que surge a primeira atividade após as medidas restritivas decretadas pelo governo do Rio de Janeiro, para combater a COVID-19, até ao dia 2 de setembro de 2020, completando cinco meses de atividades virtuais. Este período corresponde à primeira fase de confinamento social, durante o qual o Museu do Amanhã permaneceu fechado. O museu reabriu, ao público, no dia 03 de setembro de 2020. As atividades virtuais do canal do YouTube do Museu do Amanhã foram analisadas, no período de 14 a 18 de maio de 2021, tendo em conta as iniciativas, o número de visualizações, o número de gostos e o número de comentários do público.

Por ser uma rede social de canal aberto e os dados serem fluctuantes, ou seja, número de visualizações, de gostos e comentários poderão aumentar após a data em que o estudo foi finalizado. Foram identificadas 63 publicações durante o período analisado. Estas publicações dividem-se em oito tipos diferentes de iniciativas, uma das quais denominada “Evidências das Culturas Negras”, com três publicações.

A iniciativa “Evidências das Culturas Negras”, realizada mensalmente a partir de junho, consiste em debates com personalidades sobre as questões raciais. A terceira atividade, “Afrofuturismo”, aconteceu no dia 26 de agosto e foi a que teve o maior número de visualizações (864 visualizações) e o maior número de gostos (154 gostos). A primeira atividade, “Subjetividades e Narrativas”, aconteceu no dia 25 de junho, e foi a segunda mais visualizada desta iniciativa, com 534 visualizações e 90 gostos. A segunda atividade, “Interseccionalidade – Metodologia e Prática”, foi realizada no dia 22

de julho e obteve 365 visualizações e 55 gostos. Geralmente, verifica-se uma tendência das atividades mais antigas, normalmente, terem um maior número de visualizações, o que não acontece nesta iniciativa, pois a atividade mais visualizada foi a última, dentro do período analisado.

Os espaços formais e não formais são espaços sociais extremamente importantes para assegurar o respeito pela diversidade, promover a igualdade e combater preconceitos e discriminações relativamente a questões raciais, étnicas, culturais, entre outras (GONTIJO, FAGIANI, PREVITALI, 2022). Segundo Lozano e Escrich (2017), a diversidade cultural é primordial, pois envolve a harmonização de diferentes valores, costumes, assim como a essência da identidade do ser humano.

As redes sociais, como o YouTube, permitiram a aproximação e interação dos museus com a sociedade, sobretudo, em tempos de pandemia. Além disso, são ótimos espaços para divulgar e promover ações relacionadas com as questões raciais, tal como fez o Museu do Amanhã, através da atividade “Evidências das Culturas Negras”.

Palavras-chave: culturas negras; YouTube; netnografia.

Referências bibliográficas

BOSCH, T. E. Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. **Communicatio**, v. 35, n. 2, p. 185-200. Cidade do Cabo: University of Cape Town, 2009.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: Educs, 1999.

DECATUR, R. Reimagining. **Informal Learning Review**. ILR Special Issue. Denver: Informal Learning Experiences, Inc., 2020.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *In: Revista Brasileira de Educação*. n. 23, ago. 2003, p. 62-74. Rio de Janeiro: ANPEd.

GONTIJO, J. R. M.; FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. A inclusão das diferenças étnico-raciais e da diversidade de gênero na agenda política educacional. **Research, Society and Development**. v. 11, n. 8, 2022.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOZANO, J. F.; ESCRICH, T. Cultural Diversity in Business. A Critical Reflection on the Ideology of Tolerance. **Journal of Business Ethics**, v. 142, n. 4, p. 679-696, 2017.

MORAN, M.; SEAMAN, J.; TINTI-KANE, H. **Teaching, Learning, and Sharing**: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media. Boston: Babson Survey Research Group, 2011.

Autoria e didática: a formação de professores e as práticas antirracistas no PIBID/UFRJ

Rejane Amorim

Faculdade de Educação da UFRJ

O estudo que aqui apresentamos, decorre de uma investigação mais ampla denominada “Autoria didática e Profissionalização docente nas práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRJ 2022/2024)”, que teve por objetivo compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos PIBID/UFRJ 2022/2024 são construídas coletivamente. Durante a elaboração da análise da pesquisa, os relatos que correspondiam a categoria denominada: “As demandas que aparecem no cotidiano da sala de aula potencializam e tencionam práticas autorais”, possibilitou a apreensão de práticas antirracistas na formação dos futuros professores. Nesse sentido dialogamos com Munanda (2020) no que se refere a ao aporte teórico sobre educação antirracista, que em toda sua complexidade de formulação conceitual, é abordada como um modelo de educação em que se tem um compromisso real de estabelecer ações políticas de mobilização e de conscientização das práticas antirracistas no contexto escolar.

A pesquisa seguiu um percurso qualitativo, coletou informações por meio de formulário digital estruturado, que foi respondido pelos Coordenadores de Área do PIBID/UFRJ. A análise foi construída por meio da criação de categorias que correspondem a: a) impressões dos sujeitos; b) o relato de experiências práticas descritas e c) a teorizações do campo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O PIBID/UFRJ está em sua sexta edição e conta hoje com 720 estudantes bolsistas., divididos em 17 subprojetos que atuam em

16 áreas do conhecimento. Temos a frente dos subprojetos, 46 professores da universidade que Coordenam as Áreas e um total de 90 Professores Supervisores nas escolas públicas parceiras, distribuídos em sete municípios do estado Rio de Janeiro, incluindo a capital.

A pesquisa foi realizada em agosto de 2023, recebemos 17 respostas dos coordenadores de área dos seguintes subprojetos: Artes Visuais, Pedagogia Anos Iniciais, Pedagogia Educação Infantil, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, Geografia, Química, Interdisciplinar de Matemática e Pedagogia, Interdisciplinar de Sociologia e Educação Física.

Dentro da autoria que pretendemos externar, a educação antirracista tem sido um ideal de trabalho dentro do programa, inclusive pelo protagonismo dos professores junto ao Movimento Negro e ao Coletivo de Docentes Negros/as da UFRJ. Consideramos importante destacar práticas antirracistas no âmbito de um programa tão importante nacionalmente como o PIBID e fortalecer o coletivo que rompe com padrões e estereótipos reducionistas e racistas, ainda tão presentes na nossa sociedade.

Para Munanga (2020), a compreensão do racismo está entranhada na construção histórica, seja pelo enaltecimento da superioridade do europeu e o desprezo pelo mundo negro, pela ignorância da história dos negros que os colocou em um lugar de subalternização ao longo dos anos.

Separamos alguns trechos destaques que evidenciam uma potência de trabalho na direção da educação antirracista no programa:

Uma das pibidianas, de pele muito branca, foi confrontada pelas crianças, majoritariamente negras, que estranhavam seu tom alvo. Ao mesmo tempo, essas crianças desenhavam-se com lápis amarelo ou rosa. Houve um trabalho de apresentação/apreciação de artistas que produziram autorretratos, observação de cada um no espelho e produção

de autorretratos pelas crianças. (Coordenadora de Área da Pedagogia Educação Infantil)

Esse relato é muito tocante no que se refere a escuta dos pibidianos ao que se passa na sala de aula. A referida situação tensionou uma prática que promoveu o debate e levantou questões muito importantes de serem construídas na escola.

No relato abaixo vemos uma questão ainda diversa das demais de construir espaços que propiciem ao aluno da escola momentos diversificados:

Os bolsistas estão desenvolvendo um clube de leitura, que iniciou com obras de Carolina Maria de Jesus. O clube de leitura foi proposto pelos bolsistas a partir da participação nas aulas de Geografia, quando perceberam uma demanda por leitura e escrita. É uma iniciativa que ultrapassou o sentido estrito do trabalho com o conteúdo de Geografia nas salas de aula e significa uma busca de sentidos para a docência, de maneira ampliada. (Coordenador de área de Geografia)

A Educação Antirracista busca transformar a sociedade brasileira e dentro de uma prática político-pedagógica que constrói uma ressignificação do conhecimento escolar e das posturas docentes. A formação de professores é o espaço de engajamento mais potente para reconstrução de espaços antirracistas e de amplo debate sobre a nossa verdadeira história e seus sujeitos. Nesse sentido a escola necessitam se aproximar dos saberes contra hegemônicos produzidos na materialidade da vivência em sociedade.

Como fechamento desse texto, separamos um relato sucinto de uma experiência na disciplina de Educação Física,

Eu quis abordar o tema, com base na educação antirracista, apresentando a história e a cultura da dança. Mas,

como a história do Tambor de Crioula trata da história de São Benedito no Maranhão, isso contribuiu para o preconceito e consequente desinteresse dos alunos. De todo modo, acho que iniciamos esse debate, tão importante para a escola e para a nossa sociedade. (Relato de uma bolsista do PIBID para Coordenadora de Área de Educação Física)

Reconhecendo posturas racistas e enfrentando o debate, conseguimos construir coletivamente um novo olhar e uma nova possibilidade de educar, sem que a imparcialidade reforce mais ainda o racismo na sociedade.

Palavras-chave: educação antirracista; formação de professores; didática; autoria.

Referências bibliográficas

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Letramento em saúde como estratégia para a promoção de saúde bucal em mulheres negras no Brasil

Rosana Leite
Sesc RJ

Isabelle Montano
Sesc RJ

Este artigo objetiva analisar o letramento em saúde como importante estratégia na promoção de saúde bucal das mulheres negras no Brasil, segmento que mais sofre as carências da ausência de cuidados odontológicos. O letramento em saúde bucal (LSB), longe de mero transmissor de informações, visa estimular hábitos, consciências e reflexões sobre saúde. Através de narrativa explicativa de caráter descritivo-qualitativo, o artigo destaca a importância do LSB no empoderamento da mulher negra, estimulando o reconhecimento do seu corpo, da sua saúde geral e, principalmente, de seu papel como agente de transformação coletiva. Impossível, contudo, discutir o tema sem levar em conta a presença mutiladora do racismo no atendimento odontológico. Composto predominantemente por mulheres brancas, o perfil do cirurgião-dentista (CD) no Brasil apenas reflete que, apesar das ações afirmativas recentemente adotadas, ainda é longo o caminho em direção à redução das desigualdades étnicas. Assim como não há pertencimento, também não há disciplinas nas escolas de odontologia que favoreçam o letramento em saúde bucal de mulheres negras. Com um currículo de graduação que não leva em conta os aspectos étnicos da população, as faculdades de odontologia acabam por reproduzir uma prática absolutamente elitista e, sem surpresas, racista.

Compondo a base da pirâmide do acesso à saúde bucal no Brasil, são as mulheres negras as pessoas que mais sofrem mutilações dentárias, que mais sofrem com dor de dentes, que mais são edêntulos totais. O letramento em saúde deve ser visto como um dos mais importantes instrumentos para o empoderamento de mulheres negras e suas coletividades. Empoderar as mulheres negras em saúde bucal significa dar-lhes condições de que reflitam, analisem e discutam sua própria saúde, mas, principalmente, possam atuar como agente de transformação coletiva. Essa mulher negra poderá lutar por condições dignas de sua própria saúde bucal e de sua comunidade, influenciando políticas públicas voltadas para uma promoção de saúde livre de racismo. Quando o letramento em saúde bucal passar a ser visto como importante ferramenta de educação de um sujeito histórico na conjuntura da mulher negra, a realidade do racismo no atendimento odontológico, certamente, começará a sofrer alterações. A luta contra o racismo na saúde bucal começa, sem dúvida, pelo letramento da mulher negra.

Palavras-chave: letramento; saúde bucal; racismo.

Referências bibliográficas

BERBERIAN, A. P. **Letramento:** Referências em Saúde e Educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BORTOLI, F. R. **Percepção da saúde bucal em mulheres com perdas dentárias extensas.** São Paulo: Saúde e Sociedade, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Humanização.** Brasília: Ministério da Saúde (Secretaria de Atenção à Saúde), 2012.

CANDIDO, L. C. **Conflitos com o paciente, cor/raça e concepções de estudantes de Odontologia:** uma análise com graduandos no Sul do Brasil. Florianópolis: Physis, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUIOTOKU, S. K. Iniquidades raciais em saúde bucal no Brasil. *In: Revista Panam Salud Publica* **31**, 2012.

PLESSAS, A. To what extent do patients' racial characteristics affect our clinical decisions?. **Evid Based Dent**. n. 20, dez. 2019.

REGO, S. Bioética e humanização como temas transversais na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. n. 32, 2008.

ROCHA, P. C. Aspectos conceituais e fatores associados ao Letramento Funcional em Saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**. n. 18, 2016.

SOUZA, L. H. T. Race (black-white) and sex inequalities in tooth loss: A population-based study. **PLOS ONE**. v. 17. n. 10, 2022.

Promovendo a educação antirracista: desafios e estratégias na formação de professores

Sabrina Guedes de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação –
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária tem levado à necessidade de abordar o tema da educação antirracista com seriedade. A formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que os educadores são os agentes de transformação que podem disseminar práticas e conhecimentos que combatem o racismo de forma eficaz. O eixo temático da educação antirracista na formação de professores está intrinsecamente ligado ao reconhecimento da persistência das desigualdades raciais nas instituições educacionais e na sociedade como um todo. É imperativo promover uma educação que não apenas combata o racismo, mas também celebre a diversidade étnica e cultural. Um dos principais desafios é a conscientização dos futuros professores sobre seus próprios preconceitos e estereótipos raciais. Isso requer um processo de desconstrução, que pode ser doloroso, mas é fundamental para a transformação. Um Currículo Antirracista precisa integrar uma perspectiva antirracista ao currículo de formação de professores é essencial. Isso implica uma revisão de materiais didáticos, métodos de ensino e abordagens pedagógicas. A Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena segundo a Lei 10.639/03 já prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas muitas vezes isso é negligenciado na formação de professores. É vital incluir esse conhecimento de forma aprofundada na formação, pois precisam ser capacitados para

lidar com situações de racismo na sala de aula, adotando estratégias que promovam o diálogo e a compreensão, enquanto desestimulam a discriminação. Há algumas estratégias na Formação de Professores que são necessárias, como a Diversificação do Corpo Docente, tendo professores negros e indígenas participantes como formadores é fundamental, pois eles podem oferecer perspectivas e experiências inovadoras aos futuros educadores. Incluir disciplinas que abordam questões raciais e a educação antirracista no currículo de formação de professores. Oferecer ofertas em escolas com populações multi-culturais, onde os futuros professores podem adquirir prática na promoção da diversidade e combate ao racismo. A aprendizagem sobre educação antirracista deve ser contínua, não se limitando à formação inicial, mas estando inserida em programas de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. A formação de professores no contexto da educação antirracista é um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Superar os desafios e implementar as estratégias mencionadas é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar o racismo, promover a diversidade e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos em relação às diferenças raciais. Faremos uma revisão de literatura como Metodologia com alguns autores que são importantes para a temática: bell hooks: “Ensinando para a Transgressão” (“Teaching to Transgress”), onde ela discute a importância da pedagogia crítica e da equidade na educação. Gloria Ladson-Billings: “The Dreamkeepers”, onde ela aborda a importância de educadores comprometidos com a justiça social e a formação de professores sensíveis às questões raciais. Pedro Noguera: “The Trouble With Black Boys and Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education”, que explora desigualdades raciais na educação e estratégias para abordá-las. Robin DiAngelo: “White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism”, que discute como a branquitude contribui para o racismo e como os

professores podem abordar essas questões. Ibram X. Kendi: “How to Be an Antiracist”, onde ele apresenta uma abordagem ativa para combater o racismo e promover a equidade na educação. Bettina L. Love: “We Want to Do More Than Survive: Abolitionist Teaching and the Pursuit of Educational Freedom”, que explora a pedagogia da abolição e como ela pode ser aplicada na educação. Michelle Alexander: “The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness”, que discute como o sistema de justiça criminal afeta desproporcionalmente comunidades negras e latinas e suas interseções com a educação. Sharon Draper: “Copper Sun”, uma obra de ficção que aborda questões de escravidão, raça e justiça, que pode ser usada para discussões em sala de aula. Lisa Delpit: “Other People’s Children: Cultural Conflict in the Classroom”, como os professores podem abordar essas questões. James A. Banks: “Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice”, que oferece orientações práticas para educadores sobre como incorporar a diversidade cultural na sala de aula.

Este é o modelo de formatação a ser utilizado no texto do resumo expandido para publicação dos trabalhos apresentados e submetidos ao 4º Congresso Mundial de Educação Sesc RJ “*O Despertar das Consciências*”. Dimensão de 500 a 1000 palavras em fonte Times New Roman tamanho 12, normal, espaço 1,5 entre linhas e duplo na entrada no corpo do texto, justificado. O resumo deve sintetizar para o/a leitor/a o tema em questão, a proposta apresentada, os procedimentos e encadeamentos do percurso e as considerações finais. Deve-se evitar frases longas e não se recorrer a citações (somente referências/ano indicadas nas referências bibliográficas) ou uso de qualquer tipo de ilustração (gráfico, tabela, fórmulas).

Educação antirracista e Serviço Social: praticando a fruição funkeira

Samuel da Silva Lima

Doutorando no Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (ProPEd/ UERJ)

Nossa pesquisa é feita por um Assistente Social pretensioso pela educação (MARTINELLI, 1998), e que observa a fruição funkeira como música preta dos Estados Unidos (HOBSBAWM, 1990) na estética do Atlântico negro (THOMPSON, 1984; GILROY, 2012), o fundamento na assimilação do Brasil denegrado (MOURA, 2019), a experiência da linguagem (FANON, 2008) na existência do pretuguês (GONZALEZ, 2018), quando também participa da cultural afro-brasileira (NASCIMENTO, 2019).

Seguindo certo entusiasmo (HOOKS, 2017; FREIRE, 1996) com a práxis sonora como ferramenta investigativa multidisciplinar, o escutar e/ou fazer músicas na necessidade da construção do texto (ARAÚJO, 2013), tamanha trajetória sucederá desde um determinado código musical aos instrumentos mais propriamente materiais de produção sonora (WISNIK, 2017). Tendo em vista o racismo pela via do genocídio (TURE, 2017; NASCIMENTO, 2016), aqui a prioridade é contextualizar a vida funkeira como continuidade do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) e seu recebido tratamento poli-cialesco (PEIXOTO & SEBADELHE, 2016; VIANNA, 1997; BATISTA, 2013; HERSCHMANN, 2005; FACINA, 2013; LOPES, 2010).

Esforços vinculados pela defesa da Assistência Social como técnica de políticas públicas (IAMAMOTO, 2008) dentro das escolas, através da lei 13.935/2019, que disponibiliza Psicologia e Serviço Social

nas redes escolares, sobretudo as públicas de educação básica, os atendimentos individuais e em grupo, realizados nas mediações junto ao projeto político-pedagógico, a nossa trajetória encontra-se nas buscas para somar com a lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Palavras-chave: funk; Atlântico negro; pretuguês; fruição funkeira.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. Entre muros, grades e blindados: trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. **El Oído Pensante**, v. 1, n. 1, 2013.

BATISTA, C. B. Uma história do “proibidão”. In: FACINA, A; BATISTA, C. B. (org.). **Tamborzão**: olhares sobre a criminalização do funk. Criminologia de Cordel 2 – Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: set. 2023.

_____. **Lei n. 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: set. 2023.

_____. **Lei n. 13935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/13935.htm>. Acesso em: set. 2023.

FACINA, A.; BATISTA, C. B. (org.). **Tamborzão**: Olhares sobre a criminalização do funk. Criminologia de Cordel 2 – Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HOBSBAWM, E. J. **História social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. C. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca**. Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2010.

LOPES, N. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MARTINELLI, M. L. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. *In*: **Serviço Social & Sociedade**. n. 57. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

PEIXOTO, L. F. L.; SEBADELHE, J. O. **1976: Movimento Black Rio.** São Paulo: José Olympio (Grupo Editorial Record), 2016.

THOMPSON, R. F. **Flash of the Spirit: African and Afro-American Art and Philosophy.** New York: Vintage Books, 1984.

TURE, K. **Stokely fala: do poder preto ao pan-africanismo.** São Paulo: Diáspora Africana, 2017.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Diferenciais de rendimentos por gênero considerando níveis de instrução: qual o lugar das mulheres negras na sociedade do salário no Brasil entre 2012 e 2018

Sandra Regina Ribeiro
Mestranda do Programa de
Pós-Graduação em População, Território
e Estatística Pública da Escola Nacional
de Ciência Estatística (ENCE) do Instituto
Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Introdução

O rendimento médio do trabalho é um dos principais indicadores da qualidade na ocupação e sucessivamente das condições de vida do trabalhador. As desigualdades salariais entre homens e mulheres têm sido amplamente estudada e revelam profundas assimetrias que afetam negativamente a autonomia econômica e sucessivamente social das mulheres (TEIXEIRA, 2009). Os estudos sobre desigualdades no mercado de trabalho, apresentam consenso no entendimento de que as desigualdades de rendimento entre os sexos e cor ou raça são atribuídas a práticas discriminatórias (SIS, 2019). Assim, a questão da desigualdade salarial por gênero transformou-se, nas últimas décadas, em um dos temas de interesse de diversos pesquisadores, dentre eles, os que objetivam analisar as desigualdades econômicas e sociais no Brasil.

Isto posto, o presente estudo analisa alguns dos principais elementos identificados, pela literatura corrente, como contributos para os diferenciais de rendimento e a partir de um recorte de gênero e cor ou raça, ao investigar a interferência dos níveis de instrução

nas taxas de ocupação e diferenciais de rendimento das pessoas escolarizadas no mercado de trabalho brasileiro entre 2012 e 2018.

Objetivos

Investigar se existe relação de causalidade entre os níveis de instrução sobre as taxas de ocupação e remuneração e qual a dimensão das diferenciações de gênero e cor ou raça.

Investigar panoramicamente as raízes históricas e sociais, que contribuem para as desigualdades salariais.

Analisar alguns dos fatores consagrados pela bibliografia como determinantes dos diferenciais de salários, mormente as relações de gênero e a dimensão de cor ou raça.

Materiais e Métodos

Considerando a complexidade inerente ao tema, será empregada uma combinação de análise qualitativa e quantitativa com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno. No que tange a análise qualitativa serão acionados os principais estudiosos sobre o tema, com o objetivo de apresentar os fatores considerados principais para explicar as diferenciações dos salários, mormente as questões que envolve gênero e práticas sociais tradicionais.

No que se refere a abordagem quantitativa serão desenvolvidas, a partir de uma análise descritivas da evolução dos salários, um recorte de trabalhadores com e sem carteira assinada entre 2012 e 2018 e demais indicadores que qualificam a inserção laboral dos grupos populacionais¹ (como por exemplo a taxa de participação, nível de participação e quantitativo da população ocupada). A referida estratégia viabilizará a identificação de padrões e tendências.

¹ Homens (pretos, pardos e brancos) e mulheres (pretas, pardas e brancas).

A base de dados utilizada é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua/PNAD Contínua, por esta disponibilizar informações sobre sexo, remuneração, cor ou raça, escolaridade, posição na ocupação dentre outras informações que possibilitam identificar os diferenciais por gênero e cor ou raça, relacionados a remuneração e formação no mercado de trabalho no Brasil (Pnad Contínua. Nota técnica 1.10, 2022).

Resultados e discussão

No que tange aos diferenciais de rendimento, uma fotografia das desigualdades de salários considerando gênero e raça é apresentada pela Síntese de Indicadores Sociais de 2019 (SIS, p. 27), ao revelar que os trabalhadores brancos ganhavam em média 73,9 mais do que os pretos e pardos e os homens ganhavam em média 27,1 mais que as mulheres. Dentre as causas das diferenciações de salário, pode-se considerar as relações de cor ou raça, mas também a posição na ocupação, se o trabalhador, trabalhador doméstico, conta própria, empregado do setor público ou se possui ou não carteira de trabalho assinada. Porém, interessa na presente investigação a dimensão de gênero, cor ou raça e a influência dos níveis de instrução para cada grupo analisado.

Conclusões

Os níveis de instrução são identificados pela literatura como um dos elementos mais importantes na diferenciação dos salários. As investigações iniciais da presente pesquisa revelam que os trabalhadores escolarizados possuem menor taxa de desocupação, assim como maiores rendimentos. Cabe salientar que os anos de estudos não possuem os mesmos impactos para homens e mulheres (com desvantagens para as mulheres) e para brancos em comparação a pretos e pardos (com desvantagens para pretos e pardos).

Palavras-chave: Rendimentos, gênero, níveis de instrução, mulheres negras, desigualdades salariais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, R. J.; SOARES, H. G. F.; SOARES, S. S. D. Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019. **Revista on line Dados**. 2020. Disponível em: <<http://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). **Infográfico: Mulheres e inserção no mercado de trabalho**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/infografico/2023/infograficosMulheres2023.html>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FEIJÓ, J. **A participação das mulheres negras no Mercado de trabalho**. IBRE/ FGV. 2022. Disponível em: <<https://blogdoibre.fgv.br/posts/participacao-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 7 set. 2019.

TEIXEIRA, M. As desigualdades salariais e as suas múltiplas expressões. **Site Democracia Socialista**. Disponível em: <<https://democraciasocialista.org.br/as-desigualdades-salariais-e-as-suas-multiplas-expressoes-marilane-oliveira-teixeira/>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. Desigualdades salariais entre homens e mulheres a partir de uma abordagem de economistas feministas. **Revista Gênero**. V.9, n. 1, p. – 2008. Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/4918>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

Educação antirracista e afetos potentes no currículo escolar

*Sara Carolina de Castilho Dâmaso
dos Santos*
IFRJ – UFRJ

Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre potências do afeto no currículo da educação antirracista. Ele é fruto de pesquisa de doutorado (SANTOS, 2023), vinculada à UFRJ, e finalizada em março de 2023, em escola municipal de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Nessa escola profissionais da educação comprometidas com a produção de educação antirracista afetam crianças e colegas de trabalho, (trans)formando subjetividades através dos encontros no currículo escolar. Trilhando Sonhos – nome fictício escolhido para a escola – atende à Pré-escola e ao Ciclo de Alfabetização no momento da pesquisa, e atendeu também ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental em passado recente. Dezesseis entrevistas de história oral produzidas na pesquisa, diário de campo com registros da observação participante e o projeto político pedagógico da escola foram as principais fontes de análise utilizadas. Através dessas fontes, foi possível apontar que a agência antirracista de intelectuais negros e negras atuando como profissionais da educação se evidencia no currículo como possibilidade de reeducação das relações étnico-raciais. O afeto, como manifestação e expressão corporal fundamental para o encontro e o contato (TRINDADE, 2006) que aumenta ou diminui nossa potência (SPINOZA, 2009), destaca-se como elemento do currículo, mobilizador e (trans)formador de subjetividades de todos e todas envolvidos no processo educativo, em um espaço escolar onde profissionais da educação negros e negras constroem um protagonismo coletivo no desenvolvimento da educação antirracista. A atuação

dessas educadoras é pautada em conhecimentos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, dos povos indígenas, das relações raciais, e caminha pela via do afeto, fundamental para o enfrentamento do racismo (NOGUERA; ALVES, 2019). Protagonistas da educação antirracista afetam crianças e profissionais na escola, influenciando a atuação de outras profissionais, contribuindo para a emergência de novos protagonismos em educação antirracista, fortalecendo a autoestima das crianças negras e produzindo possibilidades de fissura à branquitude (SCHUCMAN, 2012). É importante destacar que sou uma mulher branca e tenho olhar atento a essa temática, assim, o trabalho visibiliza possibilidades e dificuldades na construção de um comprometimento de pessoas brancas com o antirracismo na educação.

Palavras-chave: educação antirracista; currículo; afeto.

Referências bibliográficas

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>>.

SANTOS, S. C. C. D. **Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias-RJ**. Tese (Doutorado) UFRJ, Rio de Janeiro, 2023

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena: Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (coord.). **Saberes e fazeres**, v. 1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116 p.: il. color. – (A cor da cultura)

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Narratividade denegridada e ensurdecida como modo de viver a educação: aprendendo com as vozes surdas

Suanne Renata Gonçalves Corrêa

Sheila Martins

Este ensaio discute a pesquisa conduzida por duas pesquisadoras negras intérpretes de Libras, que envolveu interações entre estudantes surdos e ouvintes. Eles exploraram narrativas centradas em personagens negros e histórias historicamente silenciadas. Usaram o livro “Raízes”, sobre Marielle Franco, para criar narrativas alternativas em oposição à visão restrita sobre o corpo negro afro-diaspórico. O texto aborda o “ouvintismo”, que estigmatiza estudantes surdos, e propõe desaprender práticas que contribuem para o epistemicídio em corpos negros surdos. O objetivo é permitir que corpos negros surdos falem por si mesmos e compartilhem suas memórias ancestrais, contribuindo para a luta antirracista e a educação com surdos.

Palavras-chave: ancestralidade; LIBRAS; negritude; surdez; escrevivências.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CONCEIÇÃO. E. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura,** Belo Horizonte, n. 23, 2008.

KILOMBA, G. **Memórias de uma plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, T.; JANOARIO, R. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas**, v. 3, p. 137-156, 2019.

_____.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev-mai 2015.

“Sem nenhuma vergonha”: a heteroidentificação na mídia

Taianne Barrêto Pereira

Servidora técnico-administrativa e mestranda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas regulamentou o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros dos concursos públicos federais, porém em 2017 o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia declarado a constitucionalidade da utilização de mecanismos, além da autodeclaração, a fim de evitar fraudes na ocupação das vagas reservadas. A partir de então o debate a respeito da heteroidentificação se intensificou nacionalmente.

Tendo em vista que a mídia opera na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea (FISCHER, 2002) a pesquisa objetiva analisar as reportagens que abordam o procedimento de heteroidentificação em um dos portais de notícias brasileiro mais acessado, o portal g1.com.br. Como parte da dissertação da autora que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o presente texto traz resultados parciais sobre a pesquisa em andamento.

As reportagens levantadas do período de 2018 à 2022, a partir da palavra-chave “heteroidentificação”, através da metodologia análise de conteúdo (BARDIN, 2020), foram categorizados em seis grupos: i – concurso; ii – ensino médio; iii – militar; iv – outras seleções; v

– universidade; vi – a implementação. Este trabalho aborda os 12 textos que compõe a categoria vi – a implementação.

No ano de 2018 o único texto publicado demonstrou um caráter imparcial sobre o tema. Entre 2019 e 2020 foram publicados três textos pela colunista Yvonne Maggie, professora da UFRJ, declaradamente contrária a política de ações afirmativas raciais, seus textos trazem duras críticas a heteroidentificação como por exemplo o trecho que inspirou parte do título deste trabalho: “Como pode então renascer na maior universidade federal do País sem nenhuma vergonha, como se fosse um procedimento burocrático cotidiano? ”.

Em 2020 também foi publicado um texto da British Broadcasting Corporation (BBC) que trata das denúncias de fraude nas cotas raciais em universidades públicas, a ponta a heteroidentificação como forma de prevenção e descreve o procedimento e a composição da comissão, o texto apresenta um caráter não parcial sobre o assunto. Em 2021 não houve textos classificados nessa categoria.

Sete textos foram categorizados como “implementação” no ano de 2022, sendo três de autoria “Profissão Repórter”, programa transmitido pela Rede Globo de televisão. Os textos abordam o programa que foi ao ar no dia 23 de agosto de 2023, em todos fica bem demarcado o caráter positivo da política de ações afirmativas nas universidades, o trabalho da heteroidentificação e reforça sobre a carência de políticas de permanência para os ingressantes dessas reservas de vaga.

O texto de autoria de Priscilla Aguiar e Katerine Coutinho, traz elementos que demarcam um posicionamento negativo sobre o procedimento de heteroidentificação. A reportagem traz citações de falas de um antropólogo da UFPE que problematiza o procedimento e da primeira mulher negra na diretoria da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em Pernambuco que é favorável a heteroidentificação, porém as falas do antropólogo tiveram mais espaço no texto e como também no título, na parte “[...] antropólogo diz que critérios têm ‘aspecto racista’ ”.

Dois dos outros textos trouxeram características positivas nas discussões sobre as políticas de cotas e heteroidentificação como estatísticas sobre o impacto social e falas em defesa das comissões de verificação de um professor de direito da UBA, um de autoria de Luiza Tenente e outro assinado apenas como *g1*.

O último texto ao noticiar sobre falhas encontradas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no monitoramento e na avaliação da política de cotas, ressalta os pontos que devem ser aprimorados como o estabelecimento das comissões de heteroidentificação como forma de evitar fraudes no ingresso para vagas de pretos e pardos nas universidades. O texto aponta as conclusões da auditoria, determinações e recomendações. Não há críticas à política pública, como é ressaltado: “O objetivo do TCU, diz o ministro Walton Alencar Rodrigues, relator do processo, é contribuir para o aperfeiçoamento da política pública, que passará por uma revisão, prevista pela mesma lei que a criou.”

Foi possível observar que dos 12 textos analisados três traziam características de imparcialidade, quatro trouxeram discursos negativos e cinco deram ênfase nos pontos positivos. Cabe ressaltar que três dos quatro textos negativos são de uma única autora que atualmente não é mais colunista do portal, o que pode ser um aceno a mudança de posicionamento sobre o assunto, porém é necessário ressaltar que os textos dessa autora que compara as políticas públicas raciais ao apartheid da África do Sul, questiona em um dos títulos “Já prepararam a escala cromática de Félix von Luschan para classificar os brasileiros em raças?” e usa como imagem de um dos textos o estojo com instrumental de Bertillon, ainda estão publicados no portal e republicado em outros sites, ou seja, podemos concluir que o portal compactua com tais posicionamentos.

Palavras-chave: heteroidentificação; mídia; ações afirmativas; políticas públicas; portal de notícias.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

Afroetnomatemática em campo, um resgate ancestral: da prática em sala para o diálogo com a comunidade escolar externa e interna

Tatiana Santos dos Reis
Professora do 1º Ano do Ensino
Fundamental

Introdução

Este trabalho tem como objetivo: 1. Despertar e evidenciar o ensino e aprendizagem da Afroetnomatemática como tecnologia ancestral que atravessa gerações e produz conhecimento, identidade, auto afirmação da própria imagem e auto estima de estudantes negras e negros. 2. Relatar a experiência de uma professora negra, da sua prática em sala de aula e do evento de letramento racial aberto para comunidade.

Qual impacto se tem ao abordar o ensino aprendizagem da Afroetnomatemática enquanto prática de ensino, que leva em conta o resgate ancestral dessa tecnologia? Muitos estudantes não se identificam ao estudarem os currículos escolares e seus conteúdos programáticos (CARVALHO, 2022, p. 122), contra o pensamento hegemônico colonial, a Afroetnomatemática, é uma possibilidade de trazer esse resgate ancestral e de mostrar para estudantes o quanto se é possível, se ver no currículo nessa área por vezes restrita e excludente.

De acordo com Santos (2017), por muito tempo o ocidente contribuiu para propagar a ideia de que a África era um continente sem história, que seus povos não haviam desenvolvido a escrita e nem

formas sofisticadas de organização. Na época pré-colonial grande parte das sociedades africanas que eram iletradas eram chamadas de “primitivas” (UNESCO, 2010, p. 41).

Quando pensamos em uma pessoa cientista, como a vemos no nosso imaginário? Que tipo de roupa ela veste, que tipo de cabelo ela usa? Qual a cor de sua pele, seu gênero e sexualidade?

Metodologia

Enquanto metodologia, foi utilizado referências bibliográficas sobre educação, ensino aprendizagem, textos de autores e autoras negras sobre currículo e a lei 10.639. Literatura africana e afro-brasileira, estudo de países Africanos. Materiais e objetos que possam fazer a marcação do chão na parte prática do jogo.

Resultados e discussão

Etnomatemática significa, tecnologia para solucionar problemas de um grupo, o prefixo Afro surge nos anos 2000. A Afroetnomatemática é transdisciplinar e transcultural, recorrendo às diferentes ciências para compreender o contexto desse grupo e solucionar esse problema das exatas se baseando nas ciências sociais. Para dizer que utilizamos a etnomatemática efetivamente precisamos: Reconhecer a realidade dos estudantes, quais proximidades e possibilidades? O que o grupo demanda?

Através dos jogos praticados corporalmente, também temos como objetivo a imagem corporal como tema, interessadas e atentas na imagem corporal das crianças negras. Essa área abarca inúmeros exercícios físicos propostos a adquirir e possibilitar a consciência do próprio corpo (PAESANI, 2014, p.19)

Prática realizada no primeiro ano do ensino fundamental: Tínhamos como objetivo trazer para turma um jogo chamado Teca- Teca, esse

jogo é de origem Moçambicana e tem como finalidade trabalhar sequência e lógica.

Como estratégia, antes de trazer a parte prática do jogo e o nome, fizemos uma brincadeira de adivinhação, onde disponibilizamos imagens do País, as crianças deveriam adivinhar que País era. Infelizmente, para nossa decepção, ao procurarmos fotos de Moçambique apareceram imagens de pobreza, cenário de guerra, reduzindo um País e toda sua cultura a um estereótipo criado e forjado para diminuir e desumanizar esse povo. Na contramão da mídia e desse estereótipo, buscamos fotos da arquitetura do local, de paisagens naturais, museus, parques, moeda local e a bandeira do País. As crianças falaram Países como: Canadá, França e Inglaterra, todos europeus.

Contamos o nome do País e falamos para elas que a próxima etapa era um jogo chamado Teca-Teca. Chamamos três crianças para jogarem primeiro, enquanto as outras assistiam, disponibilizamos os objetos que marcavam o chão e explicamos as regras. De início, nós professoras falamos qual seria a sequência, e juntos, em grupo eles deveriam dar continuidade a essa sequência. Ritmo, concentração, lógica, corporeidade e cooperatividade são importantes para conseguir realizar o jogo, ele só é concluído se todo o grupo, juntos, conseguirem realizar a sequência, nesse jogo, ninguém ganha sozinho.

Considerações finais

Para desobedecer e fugir da lógica estereotipada e racista, apostamos nos valores afro civilizatórios de (TRINDADE, 2005) partimos da afroetnomatemática e através de nossas práticas, percorer um caminho da construção de um currículo que humaniza corpos negros no ambiente educacional e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Provocamos a comunidade envolvida e interessada em discutir educação, contando da experiência em sala de aula, e, também,

no evento do Letramento Racial promovido pela escola onde leciono atualmente, dessa forma, acreditamos que criamos frechas na contribuição do combate ao racismo, na equidade racial e compartilhamento de práticas antirracistas e de pensadores e pensadoras negras da educação e praticamos com responsabilidade a implementação da lei 10.639/03.

Palavras-chave: letramento racial; afroetnomatemática; educação.

Referências bibliográficas

CARVALHO, F. L. C. C. Analisando o racismo, e a descolonização no currículo: 10 anos pós-implementação da lei 10.639/03. in: NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, C. S.; SANTOS, J. L. R. (orgs). **Educação das relações raciais no ensino básico, técnico e tecnológico:** Estudos, reflexões e ações docentes. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 119-143.

PAESANI, G. **120 Jogos e percursos de psicomotricidade:** Crianças em movimento. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

SANTOS, Y. L. **Raça e educação:** uma articulação incipiente. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In: Valores afro-brasileiros na educação:* boletim 22. p. 30-36. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

UNESCO. **História geral da África**, I: Metodologia e pré-História da África / editado por Joseph Ki – Zerbo. 2. ed. rev. – Brasília/DF: UNESCO, 2010.

Rede Sesc de Educação: formação continuada de educadores e o compromisso com a promoção de uma educação antirracista

Vanessa Cristina Mazoto Samuel
Departamento Nacional do Sesc

Nathalia Costa Alves de Carvalho
Departamento Nacional do Sesc

Juliana Santos Santana
Departamento Nacional do Sesc

O Sesc tem como missão promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida de sua clientela preferencial, no intuito de contribuir para uma sociedade cada vez mais justa e democrática (Sesc, 2022). Nas Diretrizes para Educação Básica do Sesc (2019), documento orientador das ações educativas do Programa Educação, em sua Diretriz 2 revigora o que está proposto na missão e nos valores de um trabalho direcionado para a diversidade.

Assim, o Departamento Nacional do Sesc por meio da Gerência de Educação (GED) tem como uma de suas atribuições a promoção de processos formativos com e para os educadores das escolas Sesc. Atualmente, a instituição atende cerca de 70 mil estudantes, distribuídos em mais de 200 escolas presentes em todo território brasileiro. Para isso, seus profissionais têm como compromisso estarem em formação contínua sobre as legislações educacionais, os princípios educativos presentes em seus documentos institucionais, atendendo às demandas da sociedade em

que vivemos, a fim de oferecer ações de formação diversificadas e qualificadas às equipes da Rede Sesc de Educação de todos os Departamentos Regionais.

Frente a este desafio, para 2023, a GED desenvolveu um conjunto de ações de formação continuada sobre Educação Antirracista, direcionado aos profissionais do setor, com objetivo de suscitar reflexões teóricas, didáticas e metodológicas que contribuam com a implementação da Lei 10.639/03, política pública educacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica de escolas públicas e privadas.

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido ampliada pela 11.645/08, passando a tratar também do ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar, optamos por conduzir as discussões a partir da Lei 10.639/03 por tratar-se de um projeto educativo com foco na Educação Antirracista e por esta política pública ter sido um marco das conquistas do movimento negro no Brasil.

Este ano, a Lei 10.639/03 completou 20 anos desde sua promulgação e muitos ainda são os desafios no combate ao racismo e na promoção de novas representações do signifiante negro na nossa sociedade. Assim, este curso configura-se como subsídio estratégico no cumprimento desta lei pela Rede Sesc de Educação, no acolhimento de outras epistemologias no cotidiano escolar e na ampliação de estratégias formativas que qualifiquem e ampliem o imaginário social sobre as contribuições de pessoas pretas, africanas e afro-brasileiras, na construção da sociedade.

Neste sentido, foram previstas ações presenciais e remotas em diferentes formatos, com carga horária total de 32h, que tem como objetivo promover um maior entendimento sobre os motivos que levaram ao apagamento da história, arte e cultura de pessoas negras ao longo dos tempos, evidenciando sua resistência e luta, com uma gama de produções intelectuais e artísticas. Sendo elas:

- Visita guiada pela região da Pequena África e à exposição “Um defeito de cor” no Museu de Arte do Rio (MAR);
- Criação coletiva de um ambiente virtual no qual foram disponibilizados materiais em diferentes tipos de mídias (podcasts, livros, artigos, músicas e vídeos);
- Compartilhamento de práticas comprometidas com o combate ao racismo desenvolvidas nos Departamentos Regionais do Rio de Janeiro e de São Paulo;
- Ações presenciais composta por momentos de reflexão e possibilidades práticas de encaminhamento sobre “Outras Epistemologias e a Literatura Negra” a ser realizada pela educadora social Bel Santos Mayer e outra que versará sobre “A Construção de um Currículo Antirracista” que será conduzida pelo Pedagogo Luiz Alberto Chaves Junior.

Como desdobramentos intencionamos realizar ações de formação de professores e gestores, tanto presenciais e quanto online, que tratem da condição do negro no Brasil, da função social da escola na construção de relações raciais respeitadas, revisitar de maneira crítica o Projeto Político Pedagógico das escolas, construir currículos escolares a partir da perspectiva antirracista, elaborar materiais didáticos e projetos educativos que contribuam para a construção de novos saberes sobre a história e cultura preta direcionados aos estudantes de todos os segmentos e modalidades da Educação Básica.

Para Gomes (2002, p. 40), a escola é “um espaço onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos”, e, por isso, tem um papel muito significativo na construção da identidade étnico-racial dos estudantes. Neste sentido, a escola torna-se não somente um lugar de construção de saberes e/ou apreensão de conhecimentos, mas também um espaço onde ocorrem processos

de (des)humanização dos indivíduos, capazes tanto de promover quanto de dificultar uma relação em que os sujeitos interajam de forma respeitosa, reconhecendo a si e ao outro como sujeitos históricos e culturais.

Desta forma, projetos formativos como este são de grande relevância na medida que o enfrentamento ao racismo precisa ser um compromisso da escola enquanto principal instituição educativa da sociedade. E enquanto compromisso, deve permear todas as ações de formação docente, e ainda os documentos orientadores, o calendário escolar, a organização do currículo, dos seus conteúdos, de materiais didáticos e do ambiente escolar, a fim de que as práticas escolares sejam expressão desse projeto de sociedade.

Palavras-chave: formação continuada de educadores; educação antirracista; Rede Sesc de Educação

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/03, de 3 de janeiro de 2003.** Estabelece obrigatoriedade sobre o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Estabelece obrigatoriedade sobre o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** n. 21. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SESC. Departamento Nacional. **Diretrizes para Educação Básica do Sesc.** Rio de Janeiro, 2019.

_____. Departamento Nacional. **Plano Estratégico 2022-2026.** Rio de Janeiro, 2019.

Preconceito: desconstruindo pré-conceitos em uma unidade municipal infantil escolar do município de Niterói

Jandira da Silva de Jesus
Bibliotecária da UMEI Jacy Pacheco

Vanessa O. Batista da Silva
Professora da UMEI Jacy Pacheco

Introdução

O Brasil, desde a época colonial até a República, sempre demonstrou uma postura ativa e permissiva no que diz respeito à discriminação e ao racismo enfrentados pela população afrodescendente brasileira. Historicamente, foram adotadas medidas legais que restringiam o acesso de negros à educação. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, proibia a admissão de escravos em escolas públicas, além de condicionar a disponibilidade de professores para instrução de adultos negros. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, restringia o período de estudos para negros ao período noturno, e diversas estratégias foram implementadas para dificultar o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Até hoje, essas práticas históricas deixam suas marcas na realidade atual.

A fim de compreender a diversidade atual presente nas escolas brasileiras, é necessário recorrer aos fatos históricos numa tentativa de construção da compreensão dessa realidade social e educacional, passando pela questão da mestiçagem e do início da implantação da escola no país, ainda no período imperial. A relação sociedade e educação na sua complexidade e reciprocidade contribuiu

fortemente para sedimentar a discriminação na instituição escolar como percebemos nos dias de hoje.

O final do século XIX, período entre o fim do Império e o início da República, época do surgimento da burguesia industrial e da lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 quando são declarados livres os filhos de escravizados nascidos a partir dessa data e, que determinaria entre outras obrigações, aos senhores de escravizados que todas as crianças deveriam aprender a ler e escrever, foi marcado por intensas modificações de uma burguesia que se baseava no modelo europeu de sociedade, porém sem na verdade, realizar um esforço para que as desigualdades tão visivelmente presentes deixassem de existir de fato, pois os governantes precisavam “controlar” e adequar os indivíduos, neste caso os ex-escravizados a fim de garantir a ordem e o progresso, quer dizer, essa burguesia tencionava realizar modificações favoráveis à ela (havia uma disparidade entre o discurso e a prática) mas sem mudanças na estrutura interna que era de servidão e de certa forma de uma escravidão informal, mesmo quando posteriormente surgiu uma lei que garantia a liberdade aos escravizados, a Lei Áurea em 1888.

A obrigatoriedade de ensino às crianças não garantia que na prática fosse realizado pois ainda antes da abolição dos escravizados os fazendeiros não faziam grandes esforços para o cumprimento desta lei assim as crianças negras em idade escolar não tinham ensino regular, ficaram atrasadas na relação idade/aprendizagem pois cresciam sem saber ler e escrever além de depender da “boa vontade” dos fazendeiros para que frequentassem uma escola. Ou seja, todas as condições eram favoráveis para que se tornassem jovens/adultos despreparados para outro tipo de trabalho e sem qualificação técnica neste início de período industrial. Quer dizer, apesar da grande mudança nas perspectivas sociais e políticas do país nessa segunda metade do século XIX, ainda era impregnado de um estado escravista, de monocultura e de agroexportação resistente às

transformações e que duraria muito tempo. A abolição da escravidão sem dúvida foi um marco de ruptura com a situação colonial e de escravidão mas não foi na mesma proporção um meio de relação social e de trabalho que contribuiu para o progresso e ascensão da população trabalhadora e para a sociedade menos favorecida.

A condição da criança escravizada também era de opressão; ainda na infância desempenhava atividades laborais como serviço doméstico, cuidar dos filhos dos patrões etc. A infância se perdia com a sobreposição de trabalhos e responsabilidades demasiadas para uma criança. A partir desse contexto, enquanto pessoa pertencente à um fazendeiro, toda sua vida seria de servidão, sem direitos e condições de mudança de vida; não havia a preocupação ou interesse pela sociedade, pelos governantes ou fazendeiros em alfabetizar ou dar recursos de aprendizagem e conhecimento porque dessa forma a consciência muda, traz reflexões e diferentes possibilidades de desenvolvimento, além de ventilar novas ideias.

A UMEI Jacy Pacheco situada no bairro do Barreto no município de Niterói, atende crianças de 2 anos a 10 anos (5º ano) num total de 415 alunos. O planejamento pedagógico sempre contempla o tema do racismo e suas diversas facetas, assim como as ações antirracistas. Percebemos que no ano corrente tem havido diversas questões relacionadas ao racismo e bullying entre os alunos (“brincadeiras”, xingamentos, apelidos, etc.), dessa forma duas medidas foram tomadas: a bibliotecária da escola, Jandira de Jesus com a professora Vanessa Oliveira (atua no 3º ano) elaboraram um projeto de ações e reflexões antirracistas baseado em compartilhamento de textos que dão suporte teórico e de forma lúdica mostram aos alunos a ancestralidade, a existência de uma história anterior a escravidão, que os antepassados de origem africana da maioria dos alunos dessa unidade e da maior parte da população brasileira são compostos de reis e rainhas africanos e que esse mesmo contingente populacional não é descendente de escravos.

Mostramos também a face jurídica como a lei federal 7.716/89 que define crimes resultantes de raça ou cor, a lei 11.645/2008 que torna obrigatória o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio e a lei 14.532/2023 que tipifica como crime de racismo a injúria racial; a outra medida é o projeto do governo federal que a escola participa chamado **“Educação e família”**, que é uma ação de aproximação entre escolas e famílias. Assim a EAP (Equipe de Articulação Pedagógica) e a bibliotecária Jandira de Jesus organizaram o curso de educação antirracista para as famílias dos alunos como uma forma de conscientizar sobre os casos existentes (já citados acima), formar uma parceria para coibir tais ações, utilizando oficinas com textos, vídeos pedagógicos e materiais para reprodução prática dos estudos aplicados, proporcionando debate e reflexão com o objetivo de sedimentar ações afirmativas que reforcem a inclusão dos alunos e trabalhem a autoestima.

Pedagogia da presença e do afeto: afagar uma criança preta, valorizar uma criança preta publicamente, elogiar seu penteado, seu estilo, seu perfume, valorizar sua leitura, sua capacidade intelectual, sua letra. Essas ações, apesar de serem invisíveis, ou seja, não estarem no campo da militância racial, são ações antirracistas, pois o professor as fazem com a intenção de correção dos estereótipos de discriminação.

Objetivos

O projeto propõe reforçar a identidade e a autoestima dos alunos, por meio de materiais informativos, palestras com convidados, leitura literária com textos previamente selecionados abordando o tema e, trazer elementos de reflexão para coibir comportamentos preconceituosos, além de debater com os pais e responsáveis as ações antirracistas que a escola pode ter junto aos alunos, reforçando a necessidade e a importância da inclusão. Promover o

conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e indígena sua importância na construção histórica e cultural brasileira. Oferecer formação aos professores para orientá-los nas possíveis questões que surgirem, dar subsídios nas discussões em sala e na construção teórica para os debates. Fomentar a desconstrução, por meio da literatura, das análises e dos questionamentos, de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, além de enfrentar o mito da democracia racial, que tanto mal faz aos grupos negro e branco. Desenvolver o hábito da leitura pelo simples prazer de ler, proporcionando a experiência de vivenciar épocas e fatos que marcaram a história e a vida dos personagens, estimulando assim a imaginação, dentre outros atributos.

Justificativa

A necessidade e a importância de realizar um trabalho pedagógico que valorize a construção de narrativas decoloniais, antirracistas, ancestrais, mostrando a pluralidade que existe em nós (especialmente no Brasil) e no mundo. Este trabalho está em consonância com as leis 10.639 e 11.645, que versam sobre a história e cultura dos povos afrobrasileiros e indígenas. Foi constatada a necessidade de abordar o tema do preconceito e mais especificamente enfatizando sobre o racismo, ao perceber ações contundentes na escola, entre as crianças de agressividade verbal (xingamentos, apelidos degenerativos, desrespeito entre eles), que levou a equipe escolar a refletir sobre a aplicabilidade de ações educativas e reflexivas. Entendemos que esse tipo de atitude passa pela questão da não identificação com seus pares (negros/pretos), com a falta de conhecimento sobre o assunto e com a banalização da questão do racismo atribuindo (aparentemente) a uma “simples brincadeira”.

Metodologia

Textos voltados para o tema (leitura literária), debates, diálogos, palestrantes, elaboração de cartazes com frases afirmativas para divulgação nas áreas comuns da escola, exibição de vídeos e filmes pedagógicos, oficina de educação antirracista com os responsáveis, formação pedagógica com os professores, visita guiada com os responsáveis ao Cais do Valongo e ao museu do MUHCAB (Museu da História e da Cultura Afro-brasileira), visita a exposição “Heitor dos Prazeres” no CCBB e a culminância do projeto com os responsáveis será uma exposição com as peças e os textos elaborados pelos mesmos na Feira literária em novembro de 2023.

Considerações finais

É certo que há um longo caminho a percorrer, avanços foram feitos com as leis, a liberdade de discussão, ações afirmativas, etc. Movimentos necessários e urgentes porque durante séculos o negro não teve voz e vez, dessa forma a sociedade como um todo (famílias, escolas, empresas, gestores públicos e privados) deve abordar o tema de maneira séria e comprometida, refletindo as questões pertinentes e questionando sobre o porquê de ainda ser tão forte e presente a discriminação.

Será que o negro ao ocupar seu lugar de fala incomoda? Será que o pacto da branquitude ainda vai continuar definindo os locais de trabalho e lazer do negro ou onde estudar? Além das teorias sobre o colonizado e a escravidão, é necessário estudo e reflexão sobre o tema. Ao levantar questões sobre discriminação e promover debates sobre o assunto, é possível que algumas pessoas se sintam desconfortáveis ou confrontadas com suas próprias crenças e preconceitos. No entanto, essa reflexão e desconforto são necessários para que a sociedade avance em direção à igualdade e justiça.

É fundamental que existam espaços seguros para que o debate sobre discriminação racial possa acontecer, tanto nas escolas quanto

nas empresas, famílias e sociedade em geral. Somente assim poderemos enfrentar as raízes profundas da discriminação e trabalhar para promover uma sociedade verdadeiramente igualitária. Por meio da educação, as pessoas têm a oportunidade de desenvolver seu potencial intelectual, social e emocional. A escola deve proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados em sua identidade e individualidade.

Palavras-chave: inclusão; antirracismo; diversidade; ancestralidade; discriminação.

Convidados (formação pedagógica, feira literária)

Andreia Diniz (professora)

Júlio Emílio Braz (escritor)

Lavine Castro (professora)

Luiza Mandela (professora)

Renato Nogueira (escritor e professor)

Textos propostos para a formação pedagógica e a oficina de ações antirracistas

ARIAS, P. **A tecelã dos sonhos**. São Paulo: Ciranda na escola, 2023.

GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MOREIRA, E. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do povo brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Negros e negras esquecidos pela história. Canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dd08x-ne8iw>>. Acesso em: 03 set. 2023

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Textos propostos para uso em sala de aula

CAETANO, J. **Dandara, a guerreira de Palmares**. São Paulo: Arte da palavra, 2022.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2018.

_____. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2020.

FERNANDES, R. **Quanta África tem no dia de alguém?** São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globo, 2018.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GONÇALVES, M. F. **A boneca de Rebeca**. Curitiba: Fatum, 2021.

HAKIY, T. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. São Paulo: Panda, 2015.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JUNIOR, O. **De passinho em passinho**. São Paulo: Cia das letrinhas, 2021.

MARCELINA, E. **Beata a menina das águas**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

MATOS, P. **Adjokè e as palavras que atravessaram o mar**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

MEIRELES, A. **Princesas negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018. MENEZES, Mônica. **No morro**. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2021.

MESQUITA, L. **Onde é o lugar de Dandara?** Rio de Janeiro: Katzen, 2021.

NEVES, A. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NIROBE, P. **Pedras, pedrinhas e pedregulhos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

OBEID, C. **Sou indígena e sou criança**. São Paulo: Moderna, 2014.

OLIVEIRA, K. **O mar que banha a ilha de goré**. São Paulo: Peirópolis, 2014.

_____. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

ONDJAKI. **Ombela**: a origem das chuvas. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PANKHURST, K. **Grandes mulheres que fizeram História**. São Paulo: V&R, 2018.

PARAGUASSU, F. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congolesa. São Paulo: Vooinho, 2017.

RODRIGUES, A. **Minha pele**. Belo Horizonte: Nandyala, 2021.

ROSA, S. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SANTOS, I. R. **Coletivo Narrativas negras**: biografia ilustrada de mulheres pretas brasileiras. Curitiba: Voo, 2020.

SCHUNK, P. **Descobrimo a cor de dentro**. São Gonçalo: Brinque Ler, 2020.

SISTO, C. **Africanear!** São Paulo: Serena, 2022.

SILVA, A. L. **Flores de Ébano**. Belo Horizonte: Mazza, 2020.

SILVA, E. A. **A caixa de Dandara**. São Paulo: Dandara, 2021.

SIMÕES, F. **Olelé**: uma antiga cantiga da África. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

TELES, L. **Cabelindo**. São Paulo: Saberes e Letras, 2021.

TUCUJU, L. **De bubuia com vovó Anica**. Rio de Janeiro: Rebuliço, 2023.

VALLE, C.; PALMEIRA, L. **Calu, uma menina cheia de histórias**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____. **Aziza**: a preciosa contadora de sonhos. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

Referências bibliográficas

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília/DF, 2010

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & Princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

De Conceição para Conceição: as escrevivências do coletivo Mulheres do Ler

Veronica Cunha
PPGEDUC/UFRRJ

Roberta Renoir Fumero
PPGEDUC/UFRRJ

Adina Quintanilha
PPGEDUC/UFRRJ

Propomos neste trabalho dialogar sobre o Coletivo Mulheres do ler, um movimento de empoderamento a partir da leitura e a escrita na baixada fluminense do Rio de Janeiro, que tem reunido mulheres negras e, a partir do referencial teórico de autores como Conceição Evaristo (2009), Lélia Gonzalez (2020) e Paulo Freire(1997), organiza discussões e produções de textos, acreditando que somos mais que histórias de vozes guardadas (LUCINDA, 2020).

Uma história contada apenas pelo ponto de vista masculino, branco e de classes mais favorecidas cria estereótipos, mostra cenários incompletos, roubam memórias. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2010) alerta-nos quanto aos males que a sonegação de histórias pode causar. Contudo, podemos resgatar as histórias que importam. Muitas histórias são importantes. Histórias femininas, negras e subalternizadas pela desigualdade mostram que a educação de jovens e adultos trabalha com um grupo que sofreu (e sofre) um processo de analfabetização (LIMA, 2022).

Considerar a escrevivência como método, isto é, como maneira de ler, se ler e se inscrever no mundo com os seus, é um chamado para que todas e todos tenham as suas escritas-vida marcadas na sociedade e com elas possam reescrever suas histórias.

Quando falamos de escrevivência, que é o caminho das reflexões propostas na pesquisa e do recorte neste artigo, dizemos que diante das histórias que incomodam, a escrevivência será o caminho para justamente provocar a fala, provocar a escrita e provocar a denúncia (DUARTE, 2018).

A presente experiência se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa, pois entende-se que ao buscar percepções e sentidos na relação mulheres/literatura/empoderamento, o trabalho se aprofunda fazendo aparecer as percepções dos informantes que não estariam evidentes em estudos meramente quantitativos. Nesse sentido, acreditamos tanto desenvolvimento do estudo será perseguido o movimento de ir e vir na análise dos fatos estudados, onde “o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. (KOSIK, 1976, p. 42)

O olhar epistemológico sobre a escrita destas mulheres denuncia o silenciamento que o racismo e o sexismo produzem. Todavia, concentra a análise nos pronunciamentos. Interessa-nos pensar sobre quando as Conceições¹¹ declaram “(...)eu não sabia que tinha o que dizer” na primeira edição livro Mulheres do ler e, já na quarta afirmam que “(...) hoje eu estou na universidade, sinto que abri os meus olhos neste coletivo. Eu posso.” Pretendemos dialogar com afirmações como estas e pensar como um coletivo que preconiza a educação como prática de liberdade pode contribuir com a universidade, tecendo outros fios e construindo redes que contem outras histórias de potência na educação de jovens e adultos, pois agora “o lixo vai falar e numa boa.” (GONZALEZ, 2020, p. 77)

A leitura e a escrita propostas na formação do Coletivo Mulheres do ler, lançamo-nos ao desafio de pensar sobre um outro movimento da/na educação de jovens e adultos. Um fazer cujas leituras se pareçam com as alunas, ou seja, uma leitura literária de autoria negro brasileira numa perspectiva de desanalfabetização em teia.

1 As autoras aqui serão chamadas de Conceição, a fim de preservar os nomes e homenagear a grande griot Conceição Evaristo

Uma escrevivência onde os fios-professoras tecem uma rede de ajuda mútua com os fios-alunas, transgredindo e ensinando uma prática de liberdade a partir da saída do silenciamento na educação básica(hooks,2018).

Palavras-chave:leitura literária; mulheres negras; escrevivências; EJA

Referências bibliográficas

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, L.C; Côrtes, C; Pereira, A.R.M (orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, n. 13, 2º sem. p.17-31. Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, M. Da invenção do “analfabeto” ao analfabetizado: História, educação de jovens e adultos e população negra. *In*: **Revista África e Africanidades**, ano XIV, n. 42, mai. 2022. ISSN: 1983-2354 p. 1-15. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br>>.

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

Eixo temático 3

Linguagem e sociedade



Formação docente: registros e descobertas

Ana Cristina Corrêa Fernandes
Universidade Federal Fluminense

Andréa Relva da Fonte Endlich
Universidade Federal Fluminense

Adriana Santos da Mata
Universidade Federal Fluminense

Este trabalho partilha ações de formação docente na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (Coluni/UFF). A instituição possui quatro grupos – o Azul, com crianças de 2 a 3 anos, o Amarelo, o Verde e o Vermelho, com crianças de 3 a 5 anos, em grupamentos multi-idade.

Nos últimos anos, a submissão de projetos de Iniciação à Docência à Divisão de Prática Discente da UFF, no campo da Educação Infantil, dá continuidade às ações de ensino e pesquisa institucionais, bem como de aproximação da universidade com a Educação Básica pública. O Projeto Registros como instrumentos de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni/UFF (FERNANDES; ENDLICH; MATA, 2023) situa-se nesse contexto. Ele tem como foco a produção de registros de episódios cotidianos na Educação Infantil, problematizados em momentos formativos, coletivos e/ou individuais, no encontro entre/com estudantes bolsistas¹ e docentes. A perspectiva dialógica (FREIRE, 1996) conduz o percurso da formação.

Na busca pelo olhar singularizado à criança, no debate sobre infâncias, Educação Infantil e formação docente, os registros

¹ Nomenclatura adotada para estudantes que recebem bolsa relativa a vínculo no projeto.

assumem centralidade teórico-metodológica. Desse modo, vinculam-se ao projeto (*idem*, 2023) duas estudantes bolsistas do curso de Pedagogia inseridas na dinâmica pedagógica institucional.

A postura investigativa, a não dicotomia entre o fazer e o pensar, e a crença de quem vive a docência na Educação Infantil dão aprofundamento teórico a questões emergentes da prática (*ibidem*, 2023). Busca-se na professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) – aquela que reflete sobre o fazer cotidiano e o redimensiona a partir da ação reflexiva – a identidade docente. O diálogo entre prática-teoria-prática, no qual a prática é tomada como ponto de partida diante de episódios registrados, promove reflexão-ação sobre o vivido e o registrado. Perseguem-se entendimentos, ainda que provisórios, encarnados na experiência cotidiana.

O projeto se ancora no referencial histórico-cultural, na compreensão de que sujeitos constituem e são constituídos nas práticas diárias vividas nos contextos nos quais se inserem (VIGOTSKI, 2010). O cotidiano, com sua imprevisibilidade, é espaço-tempo de descobertas, (re)invenção e produção de conhecimento, sendo os estudos com os cotidianos aporte teórico-metodológico (CERTEAU, 2003). A noção de criança como sujeito de direitos, reconhecida em sua potência participativa de atuação no meio, transformando-o e sendo por ele transformado, fundamenta a dinâmica pedagógica desenvolvida (BRASIL, 2009).

Episódios vividos, registrados e partilhados pelas estudantes bolsistas em dois grupamentos – um com crianças de 2 a 3 anos e outro multi-idade, com crianças de 3 a 5 anos – provocaram descobertas e reflexões sobre a constituição de grupo e sentimento de pertencimento das crianças. No primeiro episódio, ocorrido no grupo de crianças menores, uma enunciou: “*Ué? Onde está o Grupo Azul dele?*”, ao apreciarem uma foto de aniversário de um dos colegas do grupo. O aniversário havia ocorrido fora do contexto da Educação infantil, quando colegas do grupamento não estavam presentes. Em

outro episódio, com crianças de 3 a 5 anos de idade, integrantes do Grupo Amarelo, os pequenos se debruçavam na elaboração de um cartão de aniversário para uma colega do grupo. Ao finalizarem a mensagem, uma criança sugeriu: “*Beijos amarelos.*”, fazendo referência à presença de todo o grupo, enquanto produção coletiva.

Tais episódios, ao serem registrados e partilhados, abriram debate e estudo sobre um tema importante para o trabalho com crianças pequenas: a constituição de grupo e sentimento de pertença das crianças. Trabalho intencional docente que visa a que as crianças se percebam como parte de um todo maior (FREIRE, 1993). A partilha do primeiro episódio convocou as professoras orientadoras a proporem investigações da temática em outras práticas cotidianas. A aprendizagem da observação foi vivida, uma vez que outras situações relativas ao tema foram observadas e compartilhadas.

A forma registrar como prática investigativa se mostra fundante para a constituição docente. O revisitar registros possibilitou articular práticas e teorias que favoreceram a compreensão da criança nos contextos vividos, com especificidades próprias no seu desenvolvimento.

A partir dos registros, vivencia-se a dimensão discursiva da linguagem. No contato com o outro aparece a reelaboração do pensamento, das descobertas. Compreende-se que é na relação entre sujeitos que múltiplos sentidos se produzem. A enunciação é entendida como lugar de expressão em que se constituem subjetividades a partir das diferenças. Subjetividades produzidas no encontro com o outro, sujeito diferente que vive diferentes papéis com diferentes conhecimentos e experiências.

No reconhecimento do compromisso com a escrita de episódios enquanto processo metodológico formativo, docentes e discentes compartilham narrativas no encontro, por meio das linguagens, com a vida que pulsa no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil universitária; registros docentes; formação docente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília/DF, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora:** uma prática em construção. Rio de Janeiro: D&PA, 2002.

FERNANDES, A. C. C.; ENDLICH, A. R. F.; MATA, A. S. **Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil do Coluni/UFF.** Projeto apresentado ao Programa Licenciaturas da Divisão de Prática Discente, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo:** o relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIGOTSKI, L. S. A quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman. **Psicol. Dossiê Vigotski**, vol. 21 n.4. São Paulo: USP, 2010.

O lúdico na educação patrimonial: qual é o seu papel no ensino técnico da Faetc.

Ana Paula Vieira de Sousa
Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)

O presente artigo tem como foco, abordar o papel do lúdico utilizado como recurso no estágio obrigatório do curso de licenciatura em educação artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e sua relação com o ensino de artes sobre educação patrimonial no ensino médio da FAETEC – Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá de forma a contribuir com o desenvolvimento integral dos discentes. A análise de como acontece esta formação através do lúdico e sua direção para o ensino desta área do conhecimento, uma vez que, também, fica sob égide dos/as docentes de artes ensinarem patrimônio cultural. A partir de experiências realizadas no estágio docente, atuando no campo da Educação Patrimonial com Arte, desenvolvem-se questões e reflexões sobre a forma de apreensão do conteúdo no cotidiano buscando vivenciar a arte com os discentes e compreender o sentido que essa área do conhecimento humano faz para eles. Refletir atividades realizadas, discutindo-se aspectos implicados nos processos de ensino-aprendizagem, contextualizados na respectiva instituição onde foram desenvolvidos. Para além de apresentações de músicas, coreografias, efeitos decorativos de salas, eventos ou até mesmo a réplica de desenhos prontos para pintar e/ou reproduzir, o ensino de arte no ensino médio técnico requer um programa de ensino que tenha um planejamento que oriente encontros significativos a eles, que acontece de uma forma atraente, divertida e dinâmica. Incentivando-os na sua autonomia, autoestima e ampliando o seu

conhecimento sobre o conteúdo de forma prazerosa. Não um ensino de arte isolado e desconectado do cotidiano, mas que tenha uma intencionalidade pedagógica e que favoreça a integração com outras disciplinas. Sendo o lúdico, coma utilização de um jogo, um importante instrumento pedagógico, que auxilia o discente na construção de novos conhecimentos, ele também é um recurso mediador do processo de ensino aprendizagem, A partir desse relato e reflexão, faz-se a tentativa de compartilhar um caminho recente, porém, já apresentando possibilidades de intencionar algumas vertentes metodológicas que, talvez, possam apresentar-se como pertinentes ao trabalho do/a docente com Arte no contexto educacional em que o discente é o protagonista desbravador do próprio conhecimento, além de favorecer um ambiente propicia a aperfeiçoar sua comunicação e relação consigo mesma e com os outros, estabelecendo relações sociais e elaborando valores importantes a vida.

O caminho metodológico teve por base a observações do comportamento dos discentes do 1º e 2º anos do ensino médio dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Eletromecânica e Mecânica durante a aula de arte através de uma atividade que envolveu a aplicação de um jogo de tabuleiro voltado à educação patrimonial. A partir da observação de aulas da professora regente e do comportamento dos discentes este trabalho surge como resposta à um necessidade dos discentes de uma aula mais lúdica é dinâmica e é através da observação do comportamento, das reações e das expressões dos discentes enquanto era aplicado o jogo Patrimônios da Humanidade, que consiste num jogo de tabuleiro no qual eles iriam identificar instrumentos do patrimônio, patrimônios materiais, patrimônios imateriais, decifrando siglas, pagando prendas e consequentemente chegando mais rápido ou não na finalização do jogo, permitindo aplicar conhecimentos previamente ensinado e de sua bagagem de vida sendo o vencedor aquele que chegar primeiro ao último ponto do jogo. Foi possível observar durante a realização dos

jogos nas turmas um comportamento de rejeição por um pequeno grupo que não quis participar da atividade e de grande entusiasmo, felicidade, euforia e interesse por parte dos que participaram. O que gerou arrependimento por parte dos que não quiseram participar. O inesperado foi um provocador de curiosidade e um indicador de interesse ao novo, gerando alegria e lazer neste momento. No jogo os discentes também competiram e discutiram, porém como praticaram uma atividade coletiva uns com os outros, a reorganização emocional acontecia em um período muito curto de tempo. Alguns apresentaram dificuldades em algumas respostas que remetiam a memória da infância como cantar cantigas de roda. Este jogo é útil no processo de ensino dos discentes e sua relação com a solução de problemas só podem ser resolvidos se forem interessantes e desafiadores de resolver. A observação do desempenho de assimilação de conteúdo foi visível. Todos os discentes na função de jogadores puderam participar ativamente do jogo. A importância do jogo de regras é que é uma atividade com a qual os discentes aprendem a lidar com limites, porque o jogo de regra nos permitem planejar, organizar sendo meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. Através dos jogos aplicados, notou-se um real aprendizado nos discentes, sobre o patrimônio, sua memória e sua história que entusiasmados identificavam imagens referentes ao patrimônio, seus instrumentos de proteção e suas organizações de proteção.

A união entre Arte e Educação Patrimonial na formação do discente no ensino médio, destaca-se pela necessidade de um ensino de Arte em favor de um ensino lúdico. Porque pode contribuir para a construção do caráter, abandonando o egocentrismo e sendo capaz de compreender e acumular conhecimento. Podem, portanto, exercer a sua cidadania com dignidade e autonomia. Atividades lúdicas bem gerenciadas trazem muitos benefícios, em termos de socialização, os discentes demonstram liderança ou passivamente, isto é, desenvolvem a personalidade e a controlam. Eles também

incentivam o exercício competitivo já que o parte do processo do jogo é vencer. Com diversão compreendem o valor histórico dos patrimônios. Através do lúdico o jogos oferece oportunidade de unidade, construção de conhecimento e diversão. O desenvolvimento dos discentes e sua dinâmica que ocorre durante seu desenvolvimento mostra o resultado de um jogo repleto de conhecimentos sobre o patrimônio, reforçando a importância da formação contínua dos/as docentes que atuam no ensino de Arte e conclui que esse componente possui uma potência pedagógica em favor do desenvolvimento crítico e lúdico dos discentes.

Palavras-chave: educação patrimonial; ensino médio; ludicidade; jogos; arte-educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica:** Técnicas e Jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 2003.

ALVARENGA, V.; SILVA, M. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação e Realidade**, vol. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. Porto Alegre, 2018.

BARBOSA, A. M. A importância do ensino das artes na escola – Entrevista. **Revista Época**, 5 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACEDO, L. Jogar para viver e conhecer. Edição especial. **Nova Escola**. n. 242, p. 50. São Paulo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. **Resolução do CNE/CP N° 1, 2006**. Brasília/DF: 15 de maio de 2006.

Memórias ancestrais no território de Belford Roxo

Ana Sarah Cardoso Teixeira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)

Neste trabalho tenho como base a relação íntima com meu território periférico, Belford Roxo – Baixada Fluminense do Rio de Janeiro – que me abrigou e constituiu. O interesse pelo tema deste artigo parte de um diálogo familiar em que minha irmã caçula, ao expressar o desejo de cursar a graduação na Sorbonne (Paris), tem seu lugar de origem (Vale do Ipê) colocado como um fator de impedimento.

Logo, fundamenta-se na percepção de que pessoas oriundas de periferias estão sentenciadas geograficamente a ocupar espaços destinados à lonjura e pobreza, sendo assim, marcadas pela impossibilidade de sonhar perceberem-se fora da circunferência geográfica que lhes foi designada. Discuto, portanto, a relação entre tal percepção e o recorte racial que abrange o processo de formação da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O Vale do Ipê está localizado no município de Belford Roxo, na periferia metropolitana do estado do Rio de Janeiro. É caracterizado como cidade dormitório, com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico (ALMEIDA, 2018).

Atualmente existe nesta região a disputa de território entre o tráfico e a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). O bairro é marcado pela falta de pavimentação, enchentes e sistema de transporte precário, neste sentido problematizo de que forma o racismo está atrelado ao processo de formação da Baixada Fluminense e com as dificuldades cotidianamente enfrentadas por esta população impactando

o direito de sonhar e criar projeções para o futuro – sobretudo da população jovem e negra. A pesquisa encontra-se fundamentada na Escrivência (EVARISTO, 1996) como forma de desvelar a esfera de tensão e disputa que envolve o modo de fazer pesquisa da historiografia tradicional (SANTOS, 2007).

O escopo do artigo está dividido em três momentos: primeiramente trato sobre os possíveis significados de sonhar, abordando sua definição literal e recorro a Conceição Evaristo (2016, 2020) para pontuar as múltiplas nuances que abarcam a relação da população negra com o ato de sonhar. É neste tópico que apresento a cena-diálogo que se desdobra na escrita deste artigo.

No segundo momento discorro acerca da relação do sujeito com o território enquanto marcador de identidade. Trago a contribuição de bell hooks (2022), que vincula a ideia de pertencimento a um lugar a uma dimensão de cura. Com o apoio de Samara Santana Silva (2018), trago à memória o processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro para colocar em evidência o binômio centro-periferia e o conceito de território apontado por Diego Elias Santana Duarte (2013).

O terceiro momento está subdividido em duas seções: começo tecendo a escrivência das minhas memórias em relação ao território e, em seguida, destaco Alessandra Almeida (2018) que resgata a história de formação da cidade de Belford Roxo com apontamentos sobre as dificuldades enfrentadas por sua população e Nielson Bezerra (2012), que traz visibilidade para a população de cor no processo de construção historiográfica da Baixada Fluminense, cujo título do presente texto faz menção.

Como desdobramento me proponho costurar essas evidências com uma forma outra de enxergar o território (re)contando uma Baixada Fluminense que os livros didáticos não contam. Sou uma professora negra e afirmando minha identidade me comprometo com o que ensina bell hooks (2013) a confrontar as parciais engendradas nas práticas pedagógicas em nossa sociedade, assim sendo,

apresentar a imagem de um território ancestral formado pelos sambaquieiros (SOUZA; RIBEIRO, 2021) e africanos (BEZERRA, 2012) me parece ser o caminho para uma construção imagética positivada que traga orgulho e sentimento de pertencimento para minha comunidade.

Palavras-chave: educação; periferia, baixada fluminense.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. A. **Belford Roxo:** Perspectivas e limites do desenvolvimento econômico de uma periferia metropolitana. 136 f. Dissertação, Administração. (Mestrado Profissional em Administração), Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018.

AUR. **Proteja Os Seus Sonhos** | Respira que o Grammy é teu – 1º ato. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e-cG5mmwOP4>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BEZERRA, N. R. **A cor da Baixada:** Escravidão, Liberdade e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2012.

DUARTE, D. E. S. Territorialidades Alteradas: Movimento Periférico como forma de Transformações Territoriais. **Caderno Prudentino de Geografia.** n. 35, Volume Especial, p. 58-73, mar-mai. Presidente Prudente, 2013.

EVARISTO, C. Olhos d'água. **Na Ponta do Lápis.** Ano XII, n. 27, p. 22-25, 2016

_____. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação. Letras, (Mestrado em Literatura Brasileira), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

SANTOS, E. C. S. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, S. S. Os cortiços e a cidade do Rio de Janeiro durante seu processo de modernização na virada para o século XX. In: **IX Encontro Estadual de História**. Santo Antônio de Jesus, 2018.

SOUZA, M. S.; RIBEIRO, S. O. Memórias ancestrais no norte e oeste das cercanias da Guanabara: no tempo das conchas e da Jacutinga. **Revista Pilares da História**, Ano 20, n. 19, jun. 2021.

A construção de jogos digitais voltados para o resgate do esquecimento de personalidades negras marcantes em nossa história

Angelo José Alves
Professor Formador Cofeei SEEDUC- RJ

Este trabalho tem por objetivo desenvolver em alunos e professores através de ferramentas digitais e da plataforma Classroom do Google e da plataforma Canva, parceiras da SEEDUC-RJ, o desejo pelo resgate da memória local e de personalidades que estão sendo esquecidas devido a incomodar algum setor ou grupo de poder.

Também é importante resaltar a necessidade de evitar estes saberes e memórias acabem por perder espaço para a história dita oficial, e desta forma, sejam apagados ou relegados ao esquecimento.

Podemos destacar como exemplo: o caso de João Candido que teve sua história minimizada e que devido muita luta conseguiu ter de volta sua estátua colocada em um local para exibição pública.

Assim sendo, enfatizo a importância de aproximar as vivências das histórias de forma que dialoguem com as temáticas e os estudos biográficos junto aos estudantes, visto que da mesma forma que os ideais que acreditavam e desta forma podendo se tornar uma personalidade marcante na história brasileira, os alunos do CEMB podem, ao se apropriarem dessas reflexões em torno de sua trajetória, ampliar seus “horizontes de expectativa” (KOSELLECK, 2006).

Para Seffner e Pereira (2018), a história está sempre sob a mira de grupos e movimentos que questionam o caráter ético e político tanto da formação do historiador e quanto do que é ensinado a estudantes. Nas palavras dos autores:

Os objetos de docência estão implicados num processo de representação que tem efeitos no modo como as novas gerações olharão para si mesmas, para o seu mundo e para os outros. O caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. O estudo dos passados sensíveis não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio (WHITE, 1995), mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação diante da injustiça e da violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. (SEFFINE; PEREIRA, 2018, p. 17)

Desta forma, apresentação deste trabalho tem o objetivo de divulgar esta iniciativa e conseguir fazer com que Professores e estudantes da rede Estadual utilizem estas ferramentas digitais em prol do resgate das memórias pessoais, locais ou regionais.

A utilização das plataformas Google/Canva favorece a troca de informações entre todos os participantes do projeto e ainda auxilia no entendimento dos conceitos de memória e esquecimento da Prof^ª e Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, importantes para a construção do Produto Educacional final.

Os discentes então fazem a pesquisa e montam a trajetória da personalidade que será trabalhada no produto final. Desta forma, conseguem perceber até que ponto a nossa sociedade é excludente e como os personagens escolhidos podem ser apagados ou neutralizados para que não afetem a chamada “História Oficial” da elite brasileira.

A partir destas ideias é elaborado como pode ser construído o jogo e como estes temas poderão abordados e construídos. O uso do trabalho participativo, dentro das plataformas citadas favorece a construção de jogo no modelo Scape Room, por exemplo, onde enquanto a resposta certa não for encontrada o jogador fica impossibilitado de avançar para uma nova fase.

Devido a isso, o objetivo principal deste projeto é que através destes novos jogos construídos, esta e a próxima geração de estudantes utilizando-se da gameficação conheçam sua história, sua localidade e ainda percebam continuidades que podem ser mudadas se percebidas criticamente.

Tais produtos educacionais podem ser compartilhados e jogados por todos os alunos da comunidade escolar e possivelmente por todos os alunos da rede Estadual. Um ganho, pois diversas competências da BNCC podem ser trabalhadas neste projeto além do ganho histórico proveniente desta pesquisa.

Palavras-chave: memória; esquecimento; regate; jogos digitais

Referências bibliográficas

ALVES, A. J. **As potencialidades de usos biográficos no Ensino de História: Um estudo a partir das memórias construídas em torno de João Cândido.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História e Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARAUJO, C. M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. *In*: MONTEIRO, A. M. F. C. *et alii*. **Pesquisa em Ensino de História.** Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 227-241.

CAIMI, F. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de sistemas identitários. *In*: SILVA, C. B.; ZAMBONI, E. **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**. v. 36, n. 1, jan/abr 2012. p. 191-211

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *In*: **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

De um enredo a outro: os deslocamentos na concepção e financiamento dos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro e seus impactos no modo de narrar o passado da formação nacional

*Antonio Henrique
de Castilho Gomes*
SESC-DN

O carnaval carioca tem sido, ao longo de todo o século XX e nestas três décadas do século XXI, polo hegemônico de uma das manifestações culturais mais importantes do cenário brasileiro: a escola de samba. Surgida na virada dos anos de 1920 para os anos de 1930 e herdeiras diretas dos blocos carnavalescos, dos ranchos e das grandes sociedades, estas escolas foram se consolidando como uma manifestação cultural popular de grande porte.

Partindo de um olhar atento às questões que envolvem o universo destas escolas de samba, perceberemos que nos anos finais do século XX, mas principalmente nas três décadas iniciais deste século, diversos embates e tensões que envolvem este universo. Destas tensões nos chama a atenção os impasses acerca dos modos de financiamento, das novas temáticas que estiveram presentes nas composições de enredo e, por fim, de que modo as transformações que as escolas de samba passaram impactaram no modo de narrar o passado da formação nacional.

Tais impasses nos levam a uma possibilidade infinita de questionamentos, mas, por questões relativas as opções que precisamos fazer, quando nos debruçamos sobre algumas indagações das quais destaco as seguintes:

1. Quais as prováveis motivações para que os enredos patrocinados (muito comuns até o início do século XXI, principalmente na década de 1990 do século passado) venham dando lugar a enredos mais independentes de fontes de financiamento;
2. Como estes novos enredos podem ter participação nas críticas tanto no que se refere aos modos de conceber quanto na forma de narrar a Ciência Histórica;

Estas indagações se justificam, dentre outras coisas, pela importância cultural e econômicas destas escolas para os chamados sujeitos subalternos, constituindo-se não apenas como espaço de ganhos econômicos, mas principalmente como espaços de fala destas mesmas categorias. Neste sentido precisamos compreender tal papel como um “duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior”¹. Cabe ressaltar que, sendo apenas o início de uma jornada, o que proponho aqui é apresentar os primeiros passos, as primeiras escolhas e as primeiras análises de um contexto, que ainda pretende (e vai) ser explorado com mais potência e mais reflexões.

Neste sentido, nos prenderemos a segunda indagação partindo da análise de um enredo, prática que será ampliada e repetida ao longo do restante do percurso, que nos possibilitará apontar reflexões significativas acerca da questão em si. O enredo escolhido para tal análise será: ‘Fala, Majeté! Sete chaves de Exu’, dos carnavalescos Leonardo Bora e Gabriel Haddad, apresentado pela GRES Acadêmicos do Grande Rio no carnaval de 2022.

A pergunta que se segue é “por que esta escolha”? Não é o primeiro enredo que apresenta uma narrativa vinculada a religiosidade de matriz africana, mas certamente foi um daqueles que causou maior impacto, principalmente pela escolha de um Orixá que possui,

1 HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 233

fora da tradição das religiosidades afro descendentes, principalmente a Umbanda, uma visão absolutamente preconceituosa de seus significados. Para além disso, o desfile em si, em todas as suas potencialidades, causou impactos muito interessantes no público em geral, e na comissão julgadora, tanto que ganhou o título do Carnaval daquele ano. Para além destas justificativas, o enredo em si se insere em um cardápio de narrativas que vão de encontro a questão proposta para este embrionário trabalho e nos permite aprofundar as análises acerca das reais possibilidades de se reconfigurar as narrativas acerca de nosso passado histórico e da construção de nossas identidades.

Palavras-chave: enredo; africanidades; escola de samba; história.

Referências bibliográficas

AUGRAS, M. **O Brasil do samba-enredo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FARIA, S. C. A colônia é mais embaixo. *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. jul. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

GOMES, A. H. C. **A [re]configuração do discurso do Samba**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2016.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LIESA. **Outros Carnavais**. Rio de Janeiro: Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://liesa.globo.com/memoria/outros-carnavais>>. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Livro Abre-Alas 2022**. Rio de Janeiro: Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://liesa.globo.com/memoria/outros-carnavais/2022/abre-alas.html>>. Acesso em: 19 set. 2023.

MATOS, E. D. **Castro Alves** – imagens fragmentadas de um mito. São Paulo: EDUC/FAPEESP, 2001.

PRESTES FILHO, L. C. (org). **Cadeia produtiva da economia do carnaval**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Tradução Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

SIMAS, L. A.; FABATO, F. **Pra tudo começar na quinta-feira**: o enredo dos enredos. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

SOUZA, Y. L. Enredos negros: o tema da abolição da escravidão nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro nos carnavais de 1948 e 1988. *In*: **Anais do História do Futuro**: Ensino, pesquisa e divulgação científica. XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. CASTRO, R. F.; VARGAS, S. B.; REIS, T. S. (org). Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1601345464_ARQUIVO_48bee8a042c8bf44d83b67eb601915de.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

Brincadeira é coisa séria: valorização do artesanato brasileiro a partir da experiência CRAB Educativo

Bruna de Oliveira Pelegrino
Mestre em antropologia e Gestora do
CRAB Educativo – CRAB SEBRAE

Como despertar o interesse do público em idade escolar no artesanato? Como falar de artesanato para este público? E por que falar de artesanato nas escolas?

Essas são algumas das questões que norteiam o desenvolvimento das propostas pedagógicas do CRAB Educativo e que em poucas palavras buscaremos refletir para assim, defender a importância de ações educativas em espaços culturais como catalizadores do aprendizado e agentes de pertencimento.

Inaugurado em 2016 na Praça Tiradentes – região central do Rio de Janeiro, o Centro SEBRAE de Referência do Artesanato Brasileiro nasce com a ambição de desmistificar o artesanato, promovendo sua cadeia produtiva, trazendo visibilidade ao artesão e exaltando a sua importância nos âmbitos econômico, social e cultural.¹

Com exposições de alto valor conceitual o CRAB manteve durante o seu primeiro ano a postura de vitrine do artesanato brasileiro. Isso significa dizer que o relacionamento do CRAB com a sociedade era restrito aos seus pares de interesse, como colecionadores, estudantes acadêmicos, galeristas, lojistas e profissionais como arquitetos e designers.

Para cumprir a sua missão de forma ampla era preciso conquistar novos nichos para diálogo. E assim, no ano 2017, impulsionado pelo

¹ Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro. Rio de Janeiro, 2016.

desejo de aproximar a linguagem do CRAB com a do público infantil juvenil foi criado o CRAB Educativo.

Desenvolvendo ações pedagógicas com ferramentas e linguagens lúdicas sobre as mostras e exposições, o CRAB Educativo começou sua atuação a partir de “*Visitas educativas*”, em que provocávamos instituições educacionais nas proximidades do CRAB para uma visita com oficina para o público entre 3 e 16 anos.

De acordo com professor, Francisco Régis Lopes Ramos, um dos grandes desafios colocados ao museu na atualidade é a promoção de atividades educativas adequadas às expectativas das escolas, propondo deste do projeto das exposições o uso de linguagens mais lúdicas e desafiadoras.²

E, embora o CRAB não seja classificado como um museu, compartilhamos da ideia defendida pelo professor em sermos agente catalizador entre a linguagem da criança, expectativa do professor. Trata-se de uma relação de articulação de saberes, em que entendemos que a escola é lugar de diretriz e aprofundamento do conhecimento e os museus e centros culturais, o suporte que fornece via experiências a oportunidade de aprendizado trabalhando com a sensibilidade do público.

O projeto pedagógico do CRAB Educativo é pautado na tríade *sujeitos/territórios/objetos* buscando a aproximação do público em idade escolar com o cenário que inspira o trabalho dos artesãos e em suas histórias de vida, trabalhando o artesanato brasileiro como parte significativa das manifestações culturais do Brasil.

Sendo assim, temas como clima, vegetação, relevo e principalmente, história do Brasil, são explorados durante a visita e oficina colaborando no aprendizado extraclasse e oportunizando os alunos a realizarem uma verdadeira viagem pelo Brasil.

Durante a mediação os participantes são transportados ao Sertão do Cariri, o Cerrado e o Pantanal, e ao brejo paraibano, tudo a partir

2 RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto:** o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

dos esforços curatoriais traduzidos em linguagem que trabalha o objeto como parte de um cenário de uma narrativa real e dispostas nos livros didáticos.

O professor da UFMG Jezulino Lucio Mendes Braga, relata que os museus podem causar nos indivíduos uma infinidade de sensações e emoções, podendo nos encantar e desencantar, causar conforto e horror, isso porque os museus expõem o lado mais humano de seus visitantes.³ E quando pensamos em artesanato, estamos falando especificamente de apresentar ao público sujeitos que dão vida e forma a este segmento.

Quando entendemos que antes do objeto existe o sujeito com histórias de vidas que motivam e influenciam diretamente na produção de sua arte passamos a valorizar o ofício artesão. Aquele sujeito do seu tempo que com suas mãos transforma a matéria em arte, expondo as histórias locais de regiões que fazem parte de um grande quebra cabeça que compõe a nossa macro história.

Na etapa da oficina reforçamos a importância do *“fazer a mão”*. Utilizamos elementos que fogem a lógica da sala de aula e estimulam a sustentabilidade, o raciocínio e a empatia dos alunos com os cenários que compõe a realidade dos artesãos apresentados durante a visitação.

Após a visita educativa os participantes levam a arte desenvolvida, despertando o sentimento de orgulho por ter feito algo com as mãos e, personificando multiplicadores da experiência fora do CRAB e da sala de aula, conquistando assim o seio familiar.

O desafio de criarem artesanalmente algum elemento-chave que destacamos durante a visitação, oportuniza os participantes a serem protagonistas do processo de aprendizado. É neste momento que o público passa a se reconhecer como parte da engrenagem cultural

3 BRAGA, J. L. M. Desafios e perspectivas para educação museal. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação da Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. 2017.

que forma o Brasil, adquirindo consciência crítica de seu papel ou possível papel diante da nossa sociedade.

De 2017 até os dias atuais a projeto de visitas educativas do CRAB atendeu aproximadamente duas mil crianças e adolescentes entre 03 e 16 anos dialogando diretamente com 26 mostras e exposições preservando a memória da nossa arte popular, estimulando as novas gerações a estender o conceito de cultura para além dos livros didáticos, trazendo luz ao ofício e indivíduos que são reflexo de expressão da cultura e da criatividade brasileira.

Palavras-chave: artesanato, educação, cultura.

Referências bibliográficas

BRAGA, J. L. M. Desafios e perspectivas para educação museal. *In: Revista do Programa de Pós-Graduação da Ciência da Informação da Universidade de Brasília*. Brasília/DF: UnB, 2017.

FILHO, D. L. Museu, objeto e informação. *In: Revista Transinformação*. n. 21. ago. 2009. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

RAMOS, F. R. L. **A doação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

SEBRAE. **Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro**. Disponível em: <<https://crab.sebrae.com.br/>>. Rio de Janeiro: Sebrae, 2016.

A importância da neuroafetividade e da ancestralidade na aprendizagem

Cilene Maria Cavalcanti

Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Mestra em Psicanálise Clínica.

Pós-graduada em Neurociências com ênfase em aprendizagem.

Orientadora Educacional do Município de Queimados – RJ.

O presente artigo foi elaborado a partir da análise de literaturas publicadas sobre como se processa a nossa memória e de como os estímulos cerebrais se utilizando dela, de maneira afetiva, podem colaborar com a aprendizagem. Endossou este artigo a entrevista da professora Adriana Carrijo, publicada na Revista Desassossegos. As intervenções neuroafetivas podem auxiliar na ativação da memória e corroborar nos estímulos das funções executivas para a aprendizagem dos indivíduos. Nosso artigo também descreve a explicação da neurociência e sua base neurobiológica para o aprendizado. E, como os déficits da leitura e escrita, podem ser amenizados, ou até mesmo superados, com a neuroafetividade (processo que armazena/ativa memórias a partir da afetividade). A responsabilidade de ensinar a ler e escrever é da escola, todas as disciplinas devem estar envolvidas. E, por outro lado, cada uma delas precisa desenvolver as particularidades da leitura e da escrita pertencentes às áreas de conhecimento. Cabe ao professor promover experiências que contribuam para a formação do leitor capaz de utilizar, eficazmente, as funções executivas. Para tanto, o filme *Monstros S.A.* (2001) foi utilizado como exemplo, para introduzirmos os conceitos, bem como para abordarmos o sentimento

do medo. E, para dar continuidade à sequência didática, propomos atividades de leitura, escrita e criação artística que conversam com a animação.

Introdução

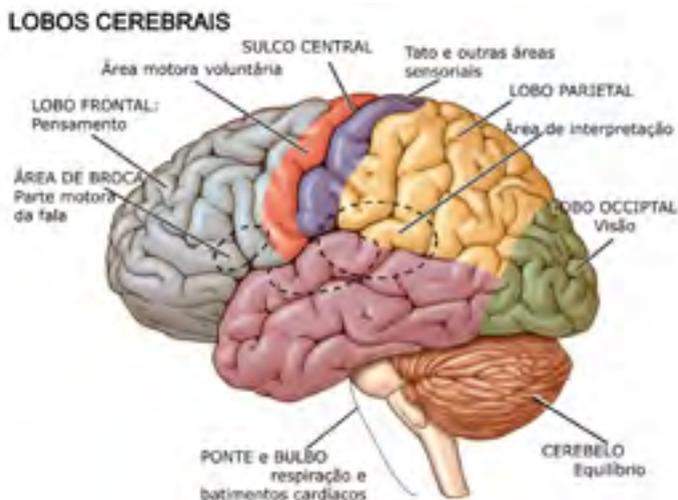
Neste panorama, vários métodos foram criados para atender indivíduos com dificuldade de aprendizagem. Estes métodos ainda não puderam alcançar amplamente, às dificuldades. Faz-se necessário recorrer ao conhecimento da neuroafetividade a fim de promover a ativação neurológica concernente a memória e atenção, auxiliando àqueles que ainda não conquistaram habilidades específicas como a leitura e a escrita.

O artigo propõe também, que no processo da aquisição da leitura e escrita seja considerado o avanço da ciência nos estudos da Neurociência aplicada à educação. Atualmente, profissionais em diversas áreas, têm-se interessado pelo Sistema Nervoso Central do organismo humano. Pois, necessitam conhecer conceitos modernos sobre a percepção humana das informações captadas, interna e externamente, pelo homem em sua interação com o meio em que vive, chegando até ao cérebro, pelos sentidos.

Nesta mesma necessidade, os educadores obtêm nos estudos da Neurociência, o conhecimento de como o sistema nervoso central exerce a capacidade de selecionar e armazenar informações, atributo importante dos processos de aprendizagem. Principalmente, com a falta de interação escolar imposta aos educandos, devido à Pandemia da COVID-19.

A saber, o esquema a seguir (Figura 1) ilustra um exemplo voltado às pesquisas da Neurociência ao explicar a importância da criatividade para aprendermos:

Figura 1 – Cérebro Humano



Fonte: <<https://pt.slideshare.net/cesarmilanijr/sistema-nervoso-40040909/>>
Acesso em: 23 ago. 2023.

Neste esquema, encontra-se o lobo frontal, parte do cérebro responsável por nossas emoções. Nele, há células neuronais (neurônios) que ao receberem estímulos dos sentidos, ativam recompensas recebidas em momentos regulares e previsíveis. Assim, desencadeiam muito menos atividade cerebral que as mesmas recompensas recebidas em momentos aleatórios e imprevisíveis. A surpresa gratifica.

As intervenções neuroafetivas na ativação da memória

Os estudos mais recentes sobre a disfunção da memória apontam para: alteração dos estados emocionais da mente – provocados por traumas infantis – na visão psicanalítica podem causar depressão, paralisia. Kandel, Psiquiatra também defende que as comunicações neuronais se processam no sistema de memória procedural ou implícitas (memórias inconscientes). Sistema localizado

no HIPOCAMPO. Nesta fase da memória inconsciente dependemos totalmente dos nossos cuidadores. (DOIDGE, 2019).

Descoberta recente foi a de que os traumas da primeira infância provocam uma mudança plástica maciça no hipocampo, encolhendo-o de modo que as lembranças explícitas, de longo prazo, não possam ser formadas. Animais afastados de suas mães soltam gritos desesperados, depois entram em estado de desligamento -filhotes de cães da raça Spitz – e liberam o hormônio do estresse chamado “glicocorticoide”. Os glicocorticoides matam células no hipocampo, impedindo-o de criar conexões sinápticas nos circuitos neuronais responsáveis pelo aprendizado e pela memória explícita, à longo prazo. (Idem, 2019).

A pesquisa do neurocientista austríaco Eric Richard Kandel (Prêmio Nobel de Medicina do ano 2000) foi realizada em uma lesma-do-mar gigante, chamada *Aplysia*, com seus neurônios incomumente grandes, e suas células visíveis a olho nu. Pois, já se sabia que a evolução e as formas mais elementares de aprendizado, funcionam, da mesma maneira, em animais com sistema nervoso simples e com o ser humano. Em um experimento com a lesma, provou que ela, aprendia a evitar choques e retraía a guelra. O sistema nervoso da lesma mudava, aumentando as conexões sinápticas entre os neurônios motores e sensoriais e emitia sinais mais potentes, detectados pelos microeletrodos.

Kandel provou com outros cientistas a seguinte teoria: quando um único neurônio evolui uma memória de curto prazo para uma de longo prazo, e isto se dá quando a substância chamada “proteína quinase A” que se desloca do corpo celular para o núcleo do neurônio, onde os genes são armazenados, a proteína ativa um gene que reproduz outra proteína e altera a estrutura da terminação nervosa, desenvolvendo novas conexões entre os neurônios. Todo o processo pode passar a estabelecer de 1.300 a 2.700 conexões sinápticas. Um nível impressionante de mudança neurolástica. O mesmo

processo acontece na espécie humana. Como vemos na seguinte afirmação “Quando aprendemos, alteramos os genes que são expressos ou ativados em nossos neurônios.” Pode-se dizer que, ao aprendermos, nossa mente também afeta a transcrição genética nos nossos neurônios.

Freud, em 1895, propôs a teoria “Projeto para uma Psicologia Científica”. Este estudo sobre a “sinapse” de Freud antecede aos de Kandel, contudo, na época, quem levou o crédito foi o patologista Sir Charles Sherrington. No “Projeto para uma Psicologia Científica”, Freud chegou a descrever como as sinapses, que ele chamou de barreiras de contato, podem ser alteradas pelo que aprendemos. Antecipou assim o trabalho de Kandel. Ele também começou a propor ideias neuroplásticas. O primeiro conceito plástico atribuído a Freud é a *lei dos neurônios*, que disparam conexões simultaneamente e se ligam entre si, chamada de *lei de Hebb*. Freud já havia proposto tal processo em 1888, 60 anos antes de Hebb. Freud declarou: quando dois neurônios disparam simultaneamente, isso facilita sua “livre associação”, essa técnica é usada em análises pelos psicanalistas. Os neurocientistas reconhecem dois sistemas de memória principais: o sistema de memória desenvolvido dos 2 aos 3 anos de idade é chamado de memória procedural ou implícita. Ocorre fora de nossa atenção concentrada, em que “palavras” geralmente, não são necessárias. É armazenada por trás do olho direito no sistema orbitofrontal direito. Nome completo: área orbital direita do córtex frontal. Esse sistema nos permite decodificar a expressão facial das pessoas e suas emoções, além de nos proporcionar a interação. (Ibidem, 2019).

Aprendemos que o hipocampo converte as lembranças “implícitas procedurais”, dos 10 aos 12 meses de vida, em lembranças explícitas, dos 12 aos 16 meses (lembranças de longo prazo de pessoas, lugares e coisas), das quais temos acesso consciente. Em termos neuroplásticos permite ativar e concentrar a atenção na ligação entre ações

cotidianas. Kandel afirma que nesses flashbacks, e emoções incontroláveis, o fluxo de sangue, para os lobos pré-frontal e frontal, além de diminuir, ajuda a regular o comportamento. Indicam que essas áreas são menos ativadas. Esta é uma das maneiras de o cérebro se reorganizar. Pode-se dizer assim que, esse fenômeno fisiológico cerebral acontece durante a nossa vida escolar. Pois, são criadas memórias afetivas que permitem conexões neuronais e conseqüentemente, o aprendizado.

Tipos de memórias e como elas são classificadas em relação a sua natureza e curso temporal

Implícitas e Explícitas: Natureza e Temporal

Natureza – Com a seleção dos estímulos externos, clima, cheiros, sons etc., o indivíduo passa adquirir internamente, por circuitos neurais, cognição, emoção, dentre outros. As emoções internas são retidas, temporariamente, provocando reações corporais, que se consolidam, em retenção duradora ou esquecida. Esta memória que, por alguns instantes, se perde, necessita de evocação.

Quanto à classificação Natureza, relacionadas à Alfabetização:

- Explícita ou Declarativa – pode ser descrita por meio de palavras ou outros símbolos (por exemplo, ideograma);
- Semântica – são as memórias relativas aos conceitos. Por exemplo, o conhecimento de que peixes nadam em águas;
- Implícita ou não declarativa – refere-se aos procedimentos motores, tais como, escrever;
- De representação Perceptual – são aquelas evocadas por “pistas” (*priming*). Por exemplo, lembrança do primeiro dia de aula – pista: lápis – pela euforia esqueceu de levar;
- Associativa – pela visão um alimento, já sabido saboroso, começa a salivar – neste momento, lembra-se de seu cheiro e sabor;

- Não associativa – são as que aprendemos sem perceber. Por exemplo, apenas um latido de cão, não causa perigo;
- Operacional ou De trabalho – indica a capacidade do cérebro em assimilar às informações à medida que realiza determinada tarefa. Por exemplo, para ler um texto o cérebro recorre à memória que vem trazendo e armazenando, em longo prazo, referente ao assunto.

Temporal – comportamento da memória apta a codificar e reter a informação por um intervalo de tempo maior, cujo tempo de duração pode ser de segundos a anos.

Quanto à classificação Temporal (tempo de retenção da memória).

Tipos: – Ultrarrápida ou Imediata / Subtipo: Curta duração.
– Longa duração.

- Ultrarrápida ou Imediata – pode durar, de frações de segundos a alguns segundos. Caracteriza a memória sensorial ou imediata;
- Curta duração – dura minutos ou horas. Garante o sentido de continuidade das ações do cotidiano;
- Longa duração – dura horas, dia ou anos. Garante o registro da memória do passado autobiográfico e dos conhecimentos do indivíduo. Tipos de memórias de longo prazo. Há dois tipos para memória de longo prazo que diferem por envolverem, ou não, a percepção consciente, necessária para a evocação. São as memórias implícitas e explícitas:

a) Memória implícita – não declarativa: Forma inconsciente de memória, observada durante o desempenho de uma tarefa. Manifesta-se de forma automática, com pouco processamento consciente. Fortemente dependente das condições originais sob as quais se deu

o aprendizado. Subtipos: *Priming*; De procedimentos; Aprendizado associativo; Aprendizado não associativo, especificados acima. “Quando aprendemos, alteramos os genes que são expressos ou ativados em nossos neurônios.” (KANDEL, 2000).

A memória procedural ou implícita, também denominada de memória inconsciente, acontece na fase em que dependemos totalmente dos nossos cuidadores. São as “memórias” que não lembramos quando formamos lembranças de longo prazo. Os neurônios mudam o seu formato e aumentam o número de conexões sinápticas que têm com outros neurônios.

b) Memória Explícita – declarativa: São as lembranças conscientes de experiências do passado. Conhecimento dos fatos acerca de pessoas, lugares e coisas. “Altamente flexível, permitindo a associação de múltiplos fragmentos de informação sob diferentes circunstâncias.” (KANDEL *et al.*, 2014, p. 1261). Ocorre de duas formas: Episódica (eventos) e semântica (fatos). Começa a desenvolver-se após os 2 anos de idade. São memórias de fatos específicos. Ela ajuda a organizar as lembranças no tempo e no espaço. Por se apoiar na fala, podemos lembrar e descrever os fatos identificando, quando ocorreram.

No lobo temporal medial acontece o maior sistema de memória responsável pela memória declarativa (explícita). Esta região interage com a amígdala (grupo de neurônios responsáveis por regular nossas emoções), a partir de profunda conexão emocional entre, memórias episódicas e lugares. Este processo de interação é necessário para formar memórias de longo prazo e para transformar informações sobre fatos e eventos de memória de curto prazo. (DOIDGE, 2019).

A descoberta de Freud, em 1891, de que os fenômenos mentais complexos, como a leitura e a escrita, não se restringem a áreas corticais distintas, e que havia um “centro” cerebral para a alfabetização, uma vez que esta não é inata, foi o princípio para o entendimento da influência do cérebro no transcurso do aprendizado. Ele

afirmou que o cérebro, no curso de nossa vida, deve se reorganizar dinamicamente – e se reconectar – para realizar tais funções (leitura e escrita) culturalmente adquiridas.

Esta é mediada por quatro processamentos distintos:

1. Codificação: processo onde as novas informações são conectadas com informações preexistentes na memória. São processadas com maior sucesso quando há motivação para lembrar.
2. Armazenamento: Mecanismos e sítios neurais que permitem a retenção da memória de longo prazo.
3. Consolidação: faz a informação, armazenada temporariamente, ficar mais estável.
4. Evocação: traz novamente à mente, diferentes tipos de informações armazenadas em diferentes locais do encéfalo.

Volta às aulas: o cuidado com os alunos após a pandemia

Na volta às aulas, após um grande intervalo, na fase do desenvolvimento humano em que as crianças se encontram, as atividades deverão considerar a falta de habilidades não adquiridas e favorecer a criação de uma nova estrutura das funções cognitivas. O importante é não negligenciar o componente da compreensão leitora propriamente dita. Investigações têm mostrado que os alunos podem ser melhor ensinados a compreender determinado conteúdo de acordo com o tipo de instrução que beneficia esta aprendizagem. Ensinar de maneira explícita, utilizando estratégias de compreensão leitora com ações intencionais, é ação que deve ser usada durante o processo de orientar o pensamento. Facilita a reelaboração das funções executivas (percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e aprendizagem). Estas estratégias sobre como e quando usar determinada informação durante a leitura de textos configuram

“ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que “leem”, podendo ocorrer antes, durante e após a leitura de textos.

Para auxiliar a prática, o professor poderá desenvolver as habilidades de leitura, com atividades que promovam a compreensão, abrangendo áreas bem diversas, que incluem: o processamento fonológico, a fluência da leitura, a prosódia, o vocabulário, a memória de trabalho fonológica, o conhecimento do mundo e os modelos mentais, a compreensão e vinculação de frases, a estrutura textual, a inferência e as habilidades de monitoração.

A avaliação e a monitoração do desempenho dos alunos:

- avaliação baseada no currículo (avaliação para determinar o que a criança sabe e o que não sabe);
- medidas baseadas no currículo (monitoração dos progressos obtidos na aprendizagem); avaliação referenciada a critério (avaliação efetuada por referência às finalidades e aos objetivos previamente definidos);
- avaliação normativa (avaliação com recurso e testes de auto-conhecimento).

É a partir da determinação do que os leitores aprendizes sabem e do que precisam de saber para se tornarem leitores hábeis, que será possível ao professor tomar decisões em matéria de instrução, que melhor e mais diretamente respondam às suas necessidades individuais.

Devemos considerar as vivências dos alunos e seus interesses, partindo do contexto cultural deles para ampliar os conhecimentos, com o intuito de utilizar o saber popular e a ludicidade como agentes facilitadores no processo de ensino/aprendizagem da alfabetização e do letramento. Este tipo de proposta valoriza a cultura do aluno, conseqüentemente eleva sua autoestima e torna

o aprendizado mais agradável, porque mexe com a sensibilidade de forma positiva.

A utilização do filme *Monstros S.A.*, pode ser uma ferramenta pedagógica para incentivar o desenvolvimento das crianças das classes de alfabetização em diferentes linguagens.

A partir dessa ferramenta propomos uma sequência didática atividades divididas em três partes:

1) A primeira (Lugar e medo) é formada por quatro atividades e, começando da exibição do filme, explora conceitos geográficos a partir do espaço onde a criança dorme, e os medos infantis. O debate e o desenho são as estratégias utilizadas para desenvolver esses temas.

No filme o enredo se dá ao redor justamente do tema: MEDO.

Sugerimos um debate sobre a relação da criança com o seu lugar de dormir e o medo, seguido do desenho sobre o espaço onde a criança dorme. Retornar ao debate a partir dessas imagens.

2) A segunda parte (O medo na cultura popular brasileira) pretende abordar o medo no imaginário infantil associando os monstros do filme ao mito do Bicho-papão, trazendo os saberes da comunidade escolar.

A primeira atividade é a apresentação da música folclórica “Bicho-papão”, a partir da qual foram elaboradas atividades de exploração e análise da leitura e da escrita.

Para que todos acompanhem a leitura. Quanto à leitura do texto, Carvalho destaca “a importância de aspectos extralinguísticos na interpretação do texto” e indica “ao professor que verifique o que o aluno sabe sobre o tema da leitura e qual a ligação entre suas experiências e o texto em si, para facilitar a criação de um diálogo entre autor e leitor.” (CARVALHO, 2010, p. 53).

O texto musical é excelente para fazer a leitura acompanhando as palavras com o dedo conforme as lê, porque os alunos conhecem o que está escrito e podem fazer a relação fonema/grafema com mais facilidade. “Fazer essa correspondência entre unidades sonoras e

unidades gráficas: é o caminho para entender de que forma a escrita pode representar a fala.” (CARVALHO, 2010, p. 28).

Abordar textos musicais diversos leva a ludicidade. É um ótimo caminho para despertar e desenvolver a afetividade. Na atividade seguinte, duas brincadeiras do universo infantil brasileiro, “pique-pega” e “esconde-esconde”, foram adaptadas para promover a teatralização da relação da criança com o Bicho-papão. Para essa atividade os alunos produzirão um texto visual coletivo. Eles escolherão as características do Bicho-papão que será representada por meio de uma máscara e utilizada nas brincadeiras.

Continuando com o incentivo à imaginação infantil, cada aluno é convidado a criar seu próprio Bicho-papão por uma das linguagens visuais (desenho, pintura, escultura etc.). Para continuar a estimular a criatividade infantil, as crianças, em seguida, preencherão uma ficha de identificação dos seus monstros, com várias informações, desde o nome até seus medos. As palavras e frases criadas pelos alunos nessa atividade podem ser exploradas em exercícios posteriores.

Aproveitando essa criação de personagem, e para estimular a oralidade, cada um transformará seu Bicho-papão em um fantoche de vara ou máscara, que são subdivisões do Teatro de Animação. Após um momento de brincadeira livre com o fantoche/máscara, a encenação será dividida em dois momentos, o primeiro é um monólogo, onde cada aluno apresenta seu personagem utilizando-se das informações da ficha que preencheu, depois, em duplas, eles improvisam um diálogo entre os seres.

3) A última parte do caderno (Escrevendo e desenhando o medo) começa com uma produção textual coletiva, com o professor como escriba. Para essa escrita os alunos poderão lançar mão de todas as referências acumuladas com as atividades anteriores, bem como das vividas fora da escola. Esse deve ser um momento de reflexão sobre a escrita.

Esse texto será reproduzido em folhas de papel ofício que se transformarão em livros ilustrados pelos alunos, assim, cada um mostrará com o seu desenho a interpretação pessoal do texto e poderá transformar seu Bicho-papão (Corona vírus) em personagem principal de seu livro.

Encerramos a proposta com uma roda de leitura, onde os alunos poderão ler a escrita e as imagens dos livros confeccionados.

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (CARVALHO, 2010, p. 90).

O objetivo geral é utilizar o saber popular e a ludicidade como facilitadores no processo de ensino/aprendizagem da alfabetização e do letramento. Os objetivos específicos são: ampliar o repertório imagético e o vocabulário; incentivar a oralidade; despertar emoções que estimulem a atenção e a criação; estimular a expressividade por meio da linguagem verbal e plástica; ampliar o repertório imagético; conhecer alguns aspectos da Cultura Popular Brasileira; estimular a leitura e a escrita do texto verbal e visual; diferenciar texto verbal, escrito e imagético; vivenciar usos sociais da escrita e da Arte; utilizar a Arte como recurso para a interpretação de textos verbais; e desenvolver atitudes de respeito e colaboração entre os alunos e a reintegrar os alunos no contexto escolar de maneira lúdica.

Roberto Lent, neurocientista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), afirma que a pesquisa inspirada pela educação:

Pode ser pesquisa sobre memória, neuroplasticidade, transmissão sináptica, alfabetização e transtornos de aprendizagem. Há espaço para a ciência básica e para o desenvolvimento de produtos, como videogames que auxiliem o

aprendizado. O objetivo é ampliar o conhecimento sobre as formas mais eficientes de ensinar e transferi-lo para as salas de aula. É, portanto, uma forma de pesquisa translacional, que consiste em acelerar a transferência de resultados da pesquisa básica para a aplicada na área da educação. (LENT, 2021).

Portanto, propomos também, que no processo da aquisição da leitura e escrita seja considerado o avanço da ciência nos estudos da Neurociência aplicada à educação. Pois, os conceitos modernos sobre a percepção humana das informações captadas, interna e externamente, pelo homem em sua interação com o meio em que vive, chegando até ao cérebro, pelos sentidos, podem promover transformações de vidas em uma sociedade.

Nesta mesma necessidade, os educadores obtêm nos estudos da Neurociência, o conhecimento de como o sistema nervoso central exerce a capacidade de selecionar e armazenar informações, atributo importante dos processos de aprendizagem:

Qualquer que seja a nossa idade, apenas uma história que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento é capaz de nos convencer [...] –, isso é exclusivamente verdadeiro no caso da criança. Seu pensamento é animista. (BETTELHEIM, 2019, p. 67).

Considerações Finais

A leitura de mundo faz-se necessária para o desenvolvimento pleno do indivíduo e exercício da sua cidadania, faz-se necessário que a alfabetização e o letramento desenvolvam em conjunto no processo de ensino-aprendizagem, e não só isso, mas que aconteçam nas múltiplas linguagens. A partir do filme *Monstros S.A.* (2001). Nossa pretensão é sugerir que o saber popular e a ludicidade como

facilitador no processo de ensino/aprendizagem da alfabetização e do letramento. Os conteúdos escolares precisam dialogar com a vida para fazer sentido aos alunos. Com atividades interessantes para a criança, como o desenho animado, a música, a arte e as brincadeiras, a fim de estimular às funções executivas, essências para o aprendizado dos educandos.

Com isso – conforme já citado anteriormente aqui –, aprendemos que no lobo frontal, parte do cérebro responsável pelas emoções, os neurônios ao receberem estímulos, ativam recompensas e, assim, desencadeiam importantes atividades cerebrais. A surpresa, realmente, é gratificante.

Palavras-chave: neuroafetividade; aprendizagem; funções executivas; ancestralidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 37. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador.** (Série Princípios). São Paulo: Ática, 2010.

CAVALCANTI, C. M. **A bolsa amarela guarda:** a importância das terapias para o desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma.** Tradução de Ryta Vinagre. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. **Princípios de neurociências.** Tradução de Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

Endereços eletrônicos

ENTREVISTA – **Revista Desassossegos**. Com: Adriana Carrijo. Por: Raquel Zanini. Disponível em: <https://issuu.com/revistadesassossegos/docs/desas-sossegos_vol_7>. Acesso em: dezembro de 2021.

LENT, Roberto (a). **Diferenças na estrutura cerebral podem determinar dificuldades de alfabetização**. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/2021/08/02/diferencas-na-estrutura-cerebral-podemdeterminar-dificuldades-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: dez. 2021.

LENT, Roberto (b). **Artigos de Roberto Lent sobre neurociência e educação são publicados n’O Globo**. Disponível em: <<http://innt.org.br/neurociencia-e-educacao-sao-temas-de-artigos-de-roberto-lentpublicados-no-globo>>. Acesso em: dez. 2021.

LENT, Roberto (c). **Roberto Lent: Especialista em conexões**. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/roberto-lent-especialista-em-conexoes/>>. Acesso em: dez. 2021.

Sankofa: Reconstruindo o conceito de tempo/espaço com as crianças do Grupo Verde da Educação Infantil do Coluni-UFF

Cláudia Vianna de Melo

Professora Doutora da Educação Infantil- Coluni-UFF

Mariana Pinheiro Silveira Rosa

Bolsista do Projeto Binômio Educar e Cuidar na Educação Infantil – Coluni-UFF

Mayara da Silva Tavares

Bolsista do Projeto Binômio Educar e Cuidar na Educação Infantil – Coluni-UFF

Este presente trabalho pretende fazer um apanhado das experiências do projeto Binômio e Educar e Cuidar na Educação Infantil do Coluni-UFF no ano de 2023, as quais foram desenvolvidas com base no interesse manifestado pelas crianças do Grupo Verde de investigar os conceitos de espaço e tempo através da construção de uma máquina do tempo para conhecimento das suas histórias familiares. Buscamos alargar esses conceitos para além de uma visão eurocêntrica linear, abarcando a lei 11.645/08 que nos obriga à inserção de História e Cultura africana, negra e dos povos indígenas brasileiros. Para esse objetivo, apropriamo-nos da figura da Sankofa (adinkra e ave mitológica africana) a fim de compartilharmos memórias em roda, pela oralidade, pela literatura afro referenciada e por manifestações artísticas ferramentas ancestrais de resistência/existência. Nesse diálogo geracional entre tempo/espaço cíclico, relembramos nossas relações biográficas com a natureza, nossa beleza, com a arte, nossos referenciais de representatividade, e com a construção da nossa identidade racial.

Segundo o planejamento da equipe, a máquina do tempo foi construída para a Primeira Mostra Pedagógica do ano de 2023. Porém, com o olhar atento e infindo das crianças, tal instalação mais se parecia com um “túnel”. E ao tentarmos olhar o tempo como as crianças, desvelados da lógica na qual estamos condicionados, o projeto da máquina do tempo precisou recorrer à capacidade mágica da Sankofa, pássaro mitológico afro diaspórico que se transmuta no tempo.

A escolha da Sankofa veio a reforçar o nosso posicionamento ideológico acerca do direito à memória, principalmente quando se trata da legitimidade histórica daqueles que foram sistematicamente marginalizados (e por séculos desapropriados de autonomia, reconhecimento, respeito e autoestima) como os corpos racializados e os corpos infantis. Além de nos convidar ao nosso dever de construir o futuro com um olhar atento à ancestralidade e seus princípios, ou como traduzido em seu significado: “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. Dessa forma, nunca é tarde para voltar e apanhar tudo que foi roubado de nós. Essa trajetória de reconstrução de memória é relevante para o campo de saberes educacionais das primeiras infâncias, pois pensamos através de Domingos e Rufino (2011), as lentes que usamos para entender tempo/espaço/natureza, tem grande relação com a forma que nos entendemos no mundo e buscamos nos posicionar nele. E, para as crianças, assumir o protagonismo de consciência de diferentes formas de ser/pertencer para além daquela que lhes foi imposta, é uma prática educacional de liberdade, como afirmava Paulo Freire (1996). Com esse objetivo, visamos possibilitar outros caminhos ladrilhados de adinkras, com todas suas filosofias ancestrais simbolicamente apreensíveis, para que nossas crianças possam perambular com a autoestima de ser natureza.

A metodologia se construiu através do planejamento de propostas pensadas para/com as crianças, através da manifestação dos

seus interesses e das maneiras que nós, enquanto educadoras em formação, podemos alargar tais conhecimentos. Para a construção dessas propostas buscamos percorrer diferentes linguagens, dentre elas: histórias orais, desenhos, pintura, desenho, literaturas afro-referenciadas, brincadeiras, explorações na natureza e intervenção artística no espaço. As experiências já proporcionadas foram memorizadas através dos nossos registros, em diálogo constante com as produções acadêmicas que atravessam essa temática decolonial, alicerçadas em autores preocupados com a construção do conhecimento baseado na Educação Antirracista.

Como resultados parciais das propostas apresentadas, a partir da análise das falas e dos registros do cotidiano com as crianças percebemos o quanto elas estão imersas na visão europeia com característica de colonialidade, linearidade e unilateralidade do tempo, do espaço, nos padrões brancocêntricos de beleza. Precisamos desconstruir pedagogicamente essa lente, pautada nas efemeridades, que se associa ao sistema capitalista, valorizando somente aquilo que tem valor monetário. Para que assim possamos desenvolver um olhar que entenda o tesouro que é a natureza, que está contido nas artes, no pertencimento ao espaço, na presença, no afeto, nas memórias construídas junto, na capacidade de aprender a se amar – para além dos padrões que nos cerceiam dentro da beleza que é a nossa diversidade, como nos ensinou Fanon (2008). A fim de compartilhar os caminhos percorridos, trajetórias possíveis e apresentar caminhos que ainda devem ser desbravados, as crianças puderam constituir a si mesmas e construir um mundo pautado pelos valores a nós apresentados através das adinkras (símbolos afro diaspóricos que contém em si significados filosóficos), contra o chamado racismo estrutural, destrinchado por Sílvia Almeida (2019), realidade a qual estamos imersos mesmo nas primeiras infâncias.

Apontando os próximos passos com as crianças, serão trazidas para a roda de conversas as “escrivências oralizadas” dos adultos;

uma continuidade com as leituras afro referenciadas; a construção de uma nova máquina do tempo (diferenciando-se da anterior, que, perpetuava os padrões de movimentação temporal linear e unilateral); a confecção de um livro infantil original chamado “Qual o peso da realza?”; a elaboração de adornos para celebrar nossas belezas com turbantes e coroas; por fim, uma interferência política de reconhecimento do direito de brincar no Campus do Gragoatá, (lugar das infâncias da Educação Infantil do Coluni-UFF) com a obra do artista Osias Silveira aos pés da “Árvore Cabeluda” (*Ficus Elastica*), onde as crianças brincavam nos “cabelos”, os quais, parte deles foram cortados/podados pelos servidores da UFF, espaço de direito delas que precisa ser reapropriado.

Palavras-chave: tempo/espaço; ancestralidade; educar e cuidar; adinkras.

Referências bibliográficas

BRASIL. **LEI nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b.

_____. MEC. **Lei 11645**, de 10 de março de 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. (org.). **Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

Receitas de bem viver: memórias e histórias

Eliana Souza Costa
Sesc RJ, Unidade São João de Meriti

Carla Luciana Moraes de Souza
Sesc RJ, Unidade São João de Meriti

O envelhecimento populacional brasileiro vem mudando o perfil da sociedade e mostrando, cada vez mais, a presença de pessoas idosas no dia a dia.

Iniciativas no campo social vêm sendo implementadas para o público idoso ao longo das últimas décadas e o Serviço Social do Comércio é pioneiro no atendimento a esse público, através do Trabalho Social com Pessoa Idosas (TSI).

O período da pandemia forçou a busca de novas formas de relacionamento social, principalmente para o público idoso que, em sua grande maioria, teve que interromper suas rotinas e atividades sociais para ficar em casa como medida preventiva.

Diante desse cenário, as atividades do grupo de pessoas idosas do Sesc RJ mudaram dos espaços físicos para o formato virtual por meio dos aplicativos de comunicação (WhatsApp, Zoom etc.) e das redes sociais (Facebook, etc.).

Assim, no período de 2020 e 2021, o Sesc São João de Meriti desenvolveu diversas atividades para o grupo de pessoas idosas da unidade, sendo WhatsApp o principal meio de interação e comunicação. Apesar da falta de contato com as novas tecnologias, do receio desse público e de alguns limites comuns ao processo de envelhecimento, muitos idosos buscaram superar essas dificuldades, a partir do interesse e curiosidade despertados durante o isolamento. Dessa forma, o WhastApp foi a ferramenta escolhida

para a comunicação e a interação dos participantes, devido, principalmente, pela facilidade de uso.

Nesse espaço virtual (grupo formado no WhastApp), havia 133 integrantes, sendo 131 mulheres e 2 homens. Nesse contexto, surgiu o “Lendo Histórias”, onde foram realizadas atividades com o grupo de pessoas idosas do Sesc São João de Meriti, como forma de amenizar o distanciamento social, visando promover trocas reflexivas e ativando as memórias afetivas dos participantes. Nessa atividade, foram oferecidas, por meio da leitura, novas formas de lazer, integração social e estímulo à criatividade para produzirem seus próprios textos, possibilitando, assim, o reconhecimento desse grupo como cidadãos possuidores de uma história singular.

Por meio de encontros virtuais semanais pelo WhatsApp, diversos conteúdos literários eram apresentados pela mediadora. Após as reflexões sobre identidade, memória e autoconhecimento, o público era estimulado a criar suas próprias produções através de vídeos ou textos sobre a temática discutida. Com isso, era estimulada um conhecimento a partir de cada história pessoal, resgatando memórias e estimulando o sentimento de pertencimento.

À medida em que se aprofundavam as leituras, o grupo passou a participar ativamente de eventos literários promovidos pela instituição (Saraus, Cafés Literários e discussões em Clubes de Livros), ainda de forma virtual.

Em 2021, como sugestão do grupo, foi desenvolvido o caderno virtual “Receitas de Bem Viver”, em que foram produzidos vídeos a partir de suas próprias experiências pessoais.

Essa construção de uma memória e de uma história, a partir do uso apropriado das redes contribuiu de forma positiva para o bem-estar dos participantes, tanto pelo seu perfil informativo quanto pelo uso enquanto processo de aprendizagem. Além disso, foi possível desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo, mesmo havendo desigualdades nesse acesso.

Palavras-chave: pessoas idosas; memórias; virtual; leitura.

Referências bibliográficas

SOUZA, C. L. M.; ASSIS, M. A Experiência Virtual de um Grupo de Idosos da Baixada Fluminense no Contexto de Isolamento Social. **Revista Mais 60: Estudo Sobre Envelhecimento**, vol. 33, n. 83, ago. 2022 p. 56-73. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Mais-60_ed83.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

Resgate da memória familiar dentro do contexto histórico e de vida social, abordando as características de transformação e ascensão familiar

Fabiana Pinho de Oliveira Alves
Estudante

Com o passar do tempo às histórias vão se perdendo, e cada vez mais o interesse se perde na imensidão da evolução tecnológica.

Fazer a “construção” nos ajuda na conscientização social, para que esta e as futuras gerações possam compreender a importância da empatia e conseqüentemente, minimizar e erradicar os efeitos da discriminação social e do racismo.

Uma das ferramentas que podemos utilizar segundo Cabral e Souza (2015) é a narrativa para uma construção, a partir das memórias familiares, descobrindo assim sua descendência e seu lugar na história. Para estes autores,

“A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos. É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros.

Narradores de Javé é um bom exemplo que se aplica a esse contexto de discussão, tratando-se, portanto, de um filme brasileiro de 2003, do gênero drama, dirigido por Eliane Caffé, que narra a verdadeira história dos habitantes de um

pequeno vilarejo do Vale de Javé e o medo destes moradores em relação a uma represa que precisa ser construída, representando a inundação do vilarejo pelas águas.

E a única chance que os moradores têm para não ficarem desabrigados é provando que esse lugar tem uma história, uma identidade própria a ser preservada. Nesse enredo, retratara importância da rememoração como forma de reconstrução de histórias de vida, tanto numa perspectiva individual quanto social, é fundamental.” BARROS (2023, p. 4)

Ao fazer este exercício e percebermos que as nossas percepções e histórias familiares e a grande história estão intimamente cruzadas, conseguimos construir relações de pertencimento para com o outro e de mudança de postura em relação às origens e necessidades deles.

O objetivo desse trabalho é conhecer melhor a nossa história e, na medida do possível, contextualizá-la (conectá-la) a história social oficial. Como no meu caso, onde descobri a partir de um trabalho que minha família participou de forma direta, na construção do Castelo Mourisco (Fiocruz). Descobri também, que minha família materna, tem descendência direta de escravizados.

Vivemos num país onde a miscigenação é uma “realidade institucionalizada”¹ desde o fim da escravidão, ou seja, é difícil realmente encontrar uma pessoa que não tenha na sua genealogia familiar algum traço europeu, asiático, indígena ou africano. É por essa ótica que este artigo tem por objetivo de propor aos educadores trabalhar as narrativas individuais como uma forma de se resgatar estas histórias ainda não contadas.

Tal como Barros (1989) cita que *“São nesses quadros que os pensamentos individuais se juntam, deixando supor que, por um instante, cada indivíduo deixa de ser ele mesmo para fazer parte do todo”*.

1 Basta verificar as tentativas desde o fim do império e ao longo da República Velha de Branquear a população.

Nenhum ser nasce com preconceito, este conceito pré-concebido, de alguém ou de algum grupo. Isso ocorre devido a esta má formação de caráter na índole em sua formação por causa destas ideologias legitimadas ou não.

Para Leite (2016), as mazelas e preconceitos sociais que hoje existem em nosso país exigem que examinemos essas questões históricas que levam a uma compreensão problemática e esclarecedora da construção de valores que nos excluem e nos separam como indivíduos.

A teoria racial que serve de forte referência para os países europeus pretende se adequar à realidade do Brasil. O Brasil é muito diferente da Europa, com uma maior população negra e mestiça. No plano nacional, portanto, todo esse pessimismo racial traduziu-se na típica interpretação progressista da época, que via a miscigenação não como uma degeneração, mas como o fim das raças inferiores indesejáveis.

A perspectiva que este projeto tem é de que estas histórias ainda não contadas sejam resgatadas pelos próprios discentes com apoio dos docentes. Assim, estes poderão compreender até que ponto seus familiares participaram da construção social e que eles podem ainda contribuir muito mais.

É importante o resgate, para que saibamos valorizar nossos semelhantes e principalmente respeitá-los e conviver de forma a que todos possamos viver juntos despertando as consciências.

Palavras-chave: histórias; família; valorizar.

Referências bibliográficas

BARROS, M. M. L. Memória e família. **Memória** – Revista Estudos Históricos. v. 2 n. 3, jun. 1989. Rio de Janeiro: FGV. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2277>>. Acesso em: 13 out. 2023.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; Bento, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7637136/mod_resource/content/1/%2824%29%20BENTO%2C%20Maria%20Aparecida%20Bento%20%28Cida%20Bento%29.%20Branqueamento%20e%20branquitude%20no%20Brasil.%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20CEERT%2C%202002..pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

ESPOSITO, G. L.; GONÇALVES, A. K. Histórias vividas e memórias. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rev envelhecer/article/view/46689>>. Acesso em: 13 out. 2023.

LEITE, G. M. O pensamento social brasileiro no século XIX: a construção do preconceito racial. **Revista Historiografia e Escrita da História**. v. 8 n. 15(2016): Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatv/article/view/1974>>. Acesso em: 13 out. 2023.

MEDEIROS, E. R. . Reflexões teóricas sobre o mito da democracia racial e a tentativa do branqueamento da população brasileira. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 43–56, 2021. Disponível em: <<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/93>>. Acesso em: 13 out. 2023.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>>. Acesso em: 13 out. 2023.

Do queimado ao dodgeball: construindo imprevisibilidades, visitando a ancestralidade e gerando possibilidades

Glaucio de Oliveira Mendonça
Sesc RJ

Este artigo tem como objetivo trazer reflexões a partir de um jogo muito popular nas escolas do Brasil, que propicia divertimento e alegria nas crianças e desenvolve muitas valências motoras. O queimado ou queimada, como é mais conhecido, possui similaridades com um esporte muito praticado nos Estados Unidos, chamado dodgeball.

A partir desses jogos, iniciou-se uma abordagem de atividades que pudessem gerar situações imprevisíveis para os participantes do Projeto Sesc + Infância da unidade Niterói. Diferente de brincadeiras que se imagina o provável fim, o professor utilizou-se de dinâmicas, onde os times sempre teriam alternativas para modificar situações das partidas.

Conhecendo a origem de ambos os jogos, entendendo onde surgiram, como se desenvolveram, despertou um conhecimento dos participantes de uma forma que estimulou a criatividade e o interesse deles em construir novas possibilidades.

Como menciona Paulo Freire, 1996, em *Pedagogia da autonomia*, “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Na previsibilidade, as crianças desenvolvem as brincadeiras numa certa zona de conforto. Com o imprevisível, o estado de atenção é maximizado.

O dodgeball, segundo algumas fontes têm sua origem há 4000 anos antes de Cristo, criado pelos chineses, que de uma forma assombrosa para os dias atuais, jogavam cabeças decapitadas para

acertar os adversários. Em 1833, Hagerson Augustus, primeiro imperador romano, modernizou o esporte.

Sobre o popular esporte brasileiro, amplamente vivenciado em nossas escolas, existem muitos relatos difusos sobre sua origem. Uma das mais aceitas, é que o queimado nasceu na Idade Média, no Norte da Europa Meridional, no reino da Papônia. O rei Papus treinou seus soldados contra a invasão dos bárbaros por meio de arremesso de bolas de fogo. O treinamento obteve sucesso e passou a ser jogo nas festividades.

A ancestralidade dos jogos nos remete a momentos de guerra da humanidade, conquista de territórios, estratégias, força, resistência e pontaria. A brincadeira nos dias de hoje nos propicia diversão, aprendizado, trabalho em equipe, tomada de decisões, persistência, resiliência, concentração, estratégias e pontaria entre outras.

Desenvolver o conhecimento histórico dos jogos, entendendo suas raízes, realizando comparações com a realidade dos jogos hoje em dia. Recriando regras, experimentando para implementar ou ajustar as criações, fomentando o pensamento crítico, estimulando a criatividade, ampliando a escuta do outro. Todas essas possibilidades foram acontecendo com os alunos que vivenciaram essa unidade didática de aprendizado.

Esse estudo, baseado em um relato de experiência, visa desenvolver nos indivíduos uma educação integral. Ampliando horizontes de seus conhecimentos, despertando autonomia nas criações e alterações das regras dos jogos. Construindo possibilidades para todos, desta forma, respeitando a diversidade. Maximizando o interesse pelas aulas, atingindo assim, uma educação para todos. E, ao serem construtores das dinâmicas dos jogos, promovemos uma construção coletiva das brincadeiras.

Palavras-chave: jogo; imprevisibilidade; ancestralidade; possibilidades; criatividade.

Referências bibliográficas

COSTA, C. M.; ARMBRUST, I.; TERAMOTO, W. O. (orgs.) **Qualificação da Educação Física Curricular: reflexão e sistematização da prática pedagógica nas escolas**. São Paulo: Instituto Esporte Educação, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fotografia e memória: uma experiência transdisciplinar no Sesc

Jaqueline Machado
Doutoranda em Memória Social
(UNIRIO)

Apresentamos o relato de experiência das aulas de mobigrafia ministradas em oficinas das unidades Sesc Ramos, Sesc Niterói, Sesc Tijuca e Sesc Copacabana. A mobigrafia, fotografia feita pelo celular (mobile), domina as redes sociais. De forma geral, todos somos capazes de fotografar pelo celular. No entanto, em nossas aulas, além de compreender o aspecto técnico e teórico da fotografia, buscamos produzir e analisar as narrativas que podem ser construídas através da câmera do celular. Nosso eixo de pensamento está voltado para a ótica da Memória Social. Neste sentido, a fotografia é compreendida como uma ferramenta de memória e os alunos são estimulados para o desenvolvimento de uma linguagem autoral onde questões relevantes da contemporaneidade dialogam sob a forma de narrativas imagéticas.

O meio de comunicação focado é o celular que, para nós, é entendido como um objeto de linguagem. Ele é o local onde armazenamos dados, pois apenas a mente já não é suficiente para guardar a quantidade de informação que precisamos; ele toca nossa sensibilidade, pois através das redes estamos mais próximos de pessoas e assuntos que nos afetam e é, também, comunicação, pois através do WhatsApp, mensagens por Facebook, Instagram e e-mails tratamos de assuntos diversos. Portanto, neste mundo contemporâneo, onde a comunicação é interativa, o celular tornou-se um objeto de infotimento (SANTAELLA, 1983), é informação e entretenimento, muito mais do que apenas um telefone.

À luz destes elementos, o ato de fotografar através do celular pode ser uma maneira de construir memórias, desde que haja uma “espécie de ação do olhar, que oculta para mostrar, recorta para compor e manipula para expor” (SILVA, 2020, p.16). Isso significa dizer que a fotografia como uma ferramenta de memória é passível de produzir significações. Para isto, a Semiótica, ciência que estuda o sistema de signos, é por onde iniciamos nossas reflexões em sala de aula para compreendermos a potência das narrativas imagéticas, desta linguagem não-verbal.

Ainda nesta linha de raciocínio, percorremos nas aulas alguns atributos e reflexões relacionados à memória social. Partimos do entendimento de que a memória é uma construção no presente em função de um futuro que se almeja, mesmo que este futuro seja imediato (GONDAR, 2005). Neste sentido, é preciso compreender que a memória está sempre numa dialética entre lembrar e esquecer. Portanto, a fotografia como ferramenta de memória também não é capaz de registrar tudo. Existe o enquadramento onde as escolhas são feitas voltadas para mostrar ou ocultar elementos da cena, assim como na edição a predileção por uma imagem e não por outra é capaz de ancorar nossa experiência no mundo contemporâneo através dessas narrativas imagéticas (SILVA, 2020).

Outro eixo trabalhado nas aulas de mobigrafia é a íntima relação da memória e a identidade. Michael Pollak (1992) nos coloca três elementos essenciais que são o sentimento de fronteira física, que podem ser o corpo ou fronteira de pertencimento ao grupo, a continuidade no tempo e sentimento de coerência, ou seja, “diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados”. Temos aqui, a construção de narrativas identitárias na forma de fotografias onde a identidade se relaciona com o outro e mostra quem somos, o que acreditamos e quais são as memórias produzidas neste contexto atual.

Em nossa metodologia, ao final de cada curso, os alunos apresentam trabalhos que trazem narrativas que estimulam a consciência

crítica e histórica. Muitos resultados apresentados nas aulas trazem fotografias cujo tema é a religião. Para nós, a religião é um quadro social (HALBWACHS, 2003) importante na constituição da identidade de um indivíduo. É onde ele comunga das mesmas ideias e compartilha suas memórias com outros e, desta forma, reforçam a identidade coletiva.

Gostaríamos de ressaltar, também, as produções realizadas durante a pandemia e logo depois onde as narrativas, inspiradas no trabalho do fotógrafo André Arruda, trouxeram personagens fictícios (bonecos) que realizavam atividades dentro de casa como lavar louça, cozinhar, limpar e assistir tv. Outras narrativas deste período trouxeram temas religiosos, exercício físico em casa, cinema, infância e a interação social em ambiente urbano durante o isolamento, rotina de tomar café e um ensaio interessante chamado O Éden protagonizado por maçãs.

Outras produções tiveram temas baseados na contextualização de espaços como Palacete Granado em Teresópolis, Fraternidade sem fronteiras, Parcão do tijolinho, arte urbana, feiras livres, Rua José Higino, Pescadores Z13, Sesc Copacabana, Bairro Peixoto. Podemos observar, também, temas como Seichonoie, Escola de circo, Algumas Paixões, Performance da natureza (muito conceitual com dupla exposição, movimentos fotografados a noite) e a Importância do Sesc no Envelhecimento.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que todos os trabalhos produzidos deixam claro a importância do Sesc para diversas famílias. Especialmente durante a pandemia, onde foi possível perceber um sentimento de pertencimento e acolhimento cruciais naquele momento. Outra questão que ressaltamos é a diversidade de gerações que são impactadas pelas ações das aulas no Sesc. Além da terceira idade trabalhada no TSI, temos neste momento crianças da turma Marilene's do Sesc Niterói com faixa etária entre 7 e 10 anos, Adolesesc com adolescentes, também em Niterói. O Sesc vai além!

Fizemos o registro de mulheres em situação de rua e vulnerabilidade menstrual, em uma ação do Sesc Niterói onde, muito mais do que a distribuição de absorventes e conscientização, a autoestima dessas mulheres foi trabalhada com fotografias para que pudessem “se ver” com o intuito de se reconhecerem como mulheres de valor.

Por tudo isso colocado, vida longa família Sesc!

Palavras-chave: fotografia; mobigrafia; memória social; identidade.

Referências bibliográficas

GONDAR, J. **Cinco proposições sobre memória social**. Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10 (1992): Teoria e História. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, S. L. **Gozo estético na cultura visual: fotografia, memória e alienação social**. Rio de Janeiro: Appris, 2020.

Esporte formação e inclusão: um relato de experiência do programa Sesc+ Esporte do Sesc São João de Meriti

Jonas Henrique Almeida da Silva
Sesc RJ

Essa proposta está sendo desenvolvida desde o ano de 2022, junto aos/as alunos/as do Programa de Comprometimento e Gratuidade. O objetivo das atividades é apresentar, discutir, ressignificar e vivenciar o esporte formação, refletindo sobre seu contexto sociocultural. O desporto de formação se caracteriza pela iniciação esportiva do atleta, quando ele adquire conhecimentos para aperfeiçoar sua capacidade técnica esportiva, não somente para fins competitivos, mas também com finalidade recreativa. O propósito do programa Sesc+ Esporte é usar o esporte como ferramenta para redução das desigualdades, inclusão social e formação cidadã. Segundo a política Sesc RJ do esporte, o acesso a esse fenômeno é um direito a ser garantido ao cidadão brasileiro, descrito na constituição federal e na convenção sobre os direitos da criança. A concepção dessa proposta busca integrar nossas forças de atuação para atender de forma interdisciplinar e contínua. Na sociedade capitalista moderna, o desporto tem de ser visto essencialmente em termos econômicos, é um importante artigo de consumo. Ele tem a capacidade ideológica de apoiar a ordem social, econômica e estrutura de poder vigente, escondendo as contradições e divisões da realidade social. Diante disto somos cobrados a todo o momento a realizar a inclusão dos/as alunos/as neste processo, na visão de que a sociedade é que deve facilitar a inclusão dos/as excluídos/as e a outra visão é que os/as excluídos/as que devem promover a própria inclusão por competências individuais

e se não conseguem são culpados/as pelo fracasso por não terem se esforçado o bastante. Em contraponto a esta visão, o programa Sesc+ Esporte oportuniza a formação esportiva, cursos de idiomas, atendimento odontológico, cursos de formação cultural, passeios, excursões, alimentação, uniformes, educação ambiental, recreação, atividades para os responsáveis e a vivências das modalidades Futsal, Vôlei, Natação, Karatê, Basquete, Skate, Basquete 3x3 e Iniciação Esportiva Geral. O nosso público-alvo são crianças e jovens de 6 a 17 anos e seus responsáveis. Cada aluno/a tem uma vaga para cada modalidade, sendo duas vezes na semana para o esporte e duas vezes para atividade complementares, além de ações acontecendo semanalmente, preenchendo a grade de horários e oportunizando que o/a aluno/a permaneça no Sesc no contra turno escolar. O programa conta com 605 alunos/as inscritos/as, sendo 26 com deficiência, entre eles 17 com laudo e 9 sem. Sendo a modalidade de Natação com o maior número de pessoas com deficiência inscritas, ou seja, 11 alunos/as. Portanto, a proposta apresentada, desenvolvida foi uma das possibilidades encontradas para propor aos/as alunos/as situações nas quais eles puderam experimentar, explorar, construir, reconstruir, ressignificar, discutir e refletir sobre o esporte, contribuindo para a sua formação crítica, reflexiva e emancipada.

Palavras-chave: esporte formação; inclusão; diversidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar:** as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRANDENBURG, L.; LUCKMEIER, C. A História da Inclusão x exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**, v. 1. Disponível em: <<http://www.anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/viewFile/191/149>>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

CAETANO, G. J. Eu faço Esporte, ou sou usado pelo esporte?. *In*: SEED. (Org.). **Livro Didático Público de Educação Física**. Curitiba: Positivo, 2005. p. 49-61.

CAVALLARI, J. S. **O equívoco no discurso da inclusão**: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 03, p. 667-680. 2010.

CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do movimento**: diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

CORTESÃO, L. Cruzando conceitos. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

FILHO, L. C. Jogos Internos – Crônica. **Motrivivência**. Aracaju, ano I, n. 1, p. 23-24, dez, 1988.

SESC – Serviço Social do Comércio. **Diretrizes Gerais de ação do SESC**. Rio de Janeiro: SESC/Departamento Nacional, 2012.

Onde está o grupo azul dele?: processo de formação de grupo e pertencimento na Educação Infantil.

Júlia Teixeira

Universidade Federal Fluminense

Isabela Aires

Universidade Federal Fluminense

Este trabalho de graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense intenciona refletir sobre a constituição do sentimento de pertencimento e de identificação de grupo de crianças da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (Coluni/UFF). A Educação Infantil possui quatro grupos: Azul, formado por crianças de 2 a 3 anos, Verde, Amarelo e Vermelho, formados por crianças de 3 a 5 anos (grupos multi-idade).

Como estudantes bolsistas, estamos vinculadas ao Projeto Registros como instrumentos de investigação da prática pedagógica da Educação Infantil Coluni/UFF (FERNANDES; ENDLICH; MATA, 2023), projeto submetido à Divisão de Prática Discente desde o ano de 2019. Em nossa ação, temos o registro de episódios cotidianos, vividos junto às crianças e aos adultos da instituição, como provocadores de estudos e reflexões da formação docente. Nesse sentido, o ato de registrar, decorrente do exercício diário de observar crianças e adultos na dinâmica pedagógica, possibilitou identificar e refletir sobre temas que talvez passassem despercebidos. Temas que ao serem revisitados e problematizados coletivamente apontaram para a importância do trabalho docente intencional de constituição de grupo e de respeito às individualidades de cada criança.

Ao revisitarmos nossos registros, refletimos sobre o processo de formação de grupo e sentimento de pertencimento a ele por crianças pequenas, e sobre o lugar do docente na dinâmica pedagógica. Nesse movimento, ganha visibilidade as diferenças das crianças – diferenças próprias do humano.

Madalena Freire (2008) nos ajuda a compreender o processo de formação de grupo e do sentimento de pertença vivido pelas crianças, exemplificado no episódio onde a professora do Grupo Azul mostra uma foto de aniversário de um dos integrantes do grupo, onde o mesmo estava com sua família. Ao ver a foto, outra integrante questiona “Ué? Onde está o Grupo Azul dele?”, dando a entender que falta o seu “grupo principal”, os seus amigos, o Grupo Azul.

Esse episódio, parece demonstrar que as crianças estão a construir compreensões sobre as organizações de pessoas – grupos sociais – para além do seu familiar.

Esse grupo de crianças está no processo de se entender como grupo, na compreensão da ideia de que nem todas vão estar presentes em todos os contextos vividos por cada uma delas – em outros grupos sociais. Para algumas dessas crianças é a primeira experiência institucional coletiva de convivência, na qual regras, combinados e partilhas fazem parte do dia a dia, sendo, sobretudo, negociadas com o outro. Movimento favorecido pelo docente que provoca a criança a pensar sobre a importância de cada uma e ao mesmo tempo de todas, no grupo.

No Grupo Amarelo também foi observado que o sentimento de pertencimento se mostrou presente. As crianças do Grupo utilizam “beijos amarelos” para se despedir se referindo ao grupo em sua totalidade, nos possibilitando observar como esse sentimento de pertença ao grupo se mostra na rotina (FREIRE, 2008), mesmo que não estejam todos presentes naquele momento.

Observamos que “Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador.” (FREIRE, 2008, p.105).

Dessa maneira, com o alinhamento de prática e teoria, nossa formação é impactada através da aprendizagem do desenvolvimento do olhar e da escuta sensível para as crianças.

Olhares e escutas que provocam estudos e pesquisas, favorecendo a formação da professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), profissional que pensa sobre o próprio fazer e o redimensiona a partir de estudos e reflexões de questões cotidianas.

Palavras-chave: registro e formação docente; grupo; pertencimento na educação infantil.

Referências bibliográficas

ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora:** uma prática em construção. Rio de Janeiro: D&PA, 2002.

FERNANDES, A. C. C.; ENDLICH, A. R. F.; MATA, A. S. **Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil do Coluni/UFF.** Projeto apresentado ao Programa Licenciaturas da Divisão de Prática Discente, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2023.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. O papel do registro na formação do educador. *In: Diálogos Textuais.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 2001.

Escutando as cem linguagens da criança: um caminho para o planejamento na Educação Infantil

Vanessa Ellen Reis de Freitas
Universidade Federal Fluminense

Kailane do Nascimento Dutra
Universidade Federal Fluminense

Durante uma manhã de segunda-feira, no acompanhamento da jornada do Grupo Amarelo da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Educação Infantil do Coluni/UFF), grupo formado por crianças de 3 a 5 anos – uma das professoras realizou uma votação para dividir o grupamento. A proposta era ler para as crianças uma publicação sobre tartarugas, temática em investigação pelos pequenos. Após essa divisão, cinco crianças ficaram na sala. Juntos, crianças e adultos, formamos uma roda no chão para conversarmos sobre as espécies de tartarugas presentes na publicação. Porém, no diálogo coletivo, os planos mudaram. Inicialmente, a professora perguntou às crianças o que haviam feito no final de semana, que acabara de passar, o que fez surgir uma conversa sobre biscoito da sorte. Uma das pequenas, Alice¹, compartilhou um relato sobre sua ida a um restaurante chinês, onde quebrou um biscoito da sorte. Para nós – estudantes na aprendizagem de nos constituirmos docentes de crianças pequenas – foi marcante nessa situação, que Alice, ao ser questionada sobre o conteúdo do biscoito, lembrou da frase nele contida: “Ao subir a montanha, mova as pedras e plante flores”. Contudo, mais marcante ainda, foi o debate decorrente dessa lembrança, provocado pela professora. Algumas crianças, como Marcelo e Gustavo,

¹ Os nomes originais foram substituídos por fictícios.

não sabiam o que era um biscoito da sorte. Elas tiveram ajuda de outras crianças, como Heloá e Alice, com a definição do que seria esse alimento. Explicaram de modo compreensivo que se tratava de um biscoito que pode ser ganho em restaurantes. Biscoito que, quando quebrado, mostra uma frase inspiradora nele contido.

Juntos, crianças e adultos produziram conhecimento, no qual a professora começou a esboçar um possível planejamento com as crianças, ao redor da temática “biscoito da sorte”. Os pequenos trouxeram várias hipóteses e ideias sobre a possibilidade da preparação desse alimento na Educação Infantil. A professora, indagou cada proposta, levando o grupo a refletir sobre o que seria possível ser feito na instituição.

Esse episódio nos mobilizou a indagar: como a escuta das crianças pode mobilizar o caminho de um planejamento? Vimos que a proposta inicial da professora era que as crianças conhecessem de maneira mais detalhada as tartarugas. Todavia, ao ouvir os pequenos, o encaminhamento mudou, nos mostrando a potência do inusitado e da cultura das infâncias. Mostrou também o diálogo entre oralidade, leitura e escrita presente no relato de Alice e nos desdobramentos da dinâmica vivida no grupo, conduzida pela professora.

No contexto, a professora explorou a oralidade das crianças ao convidá-las a falarem de suas experiências e a apresentarem ideias para preparação do biscoito, produziram também, coletivamente, sentidos para o que seria o biscoito da sorte. A professora, enquanto escriba do grupo, escreveu as ideias das crianças no quadro branco, favorecendo que vivessem o funcionamento, a organização e a estrutura da escrita – relação entre a mensagem oral e o registro escrito, sentido direcional da escrita, uso de letras para escrever, entre outras possibilidades. No processo, a leitura aconteceu quando a professora leu para/com as crianças o que escreveu. Nesse momento, experienciamos, junto com as crianças e a professora, uma abordagem do trabalho com a linguagem oral e escrita de

modo significativo. Percebemos como é processual a compreensão de o que se diz também se pode escrever, que a escrita possibilita recordar o que foi dito e vivido e que tem regras próprias de funcionamento.

A partir da vivência deste episódio, refletimos sobre a importância de se pensar o planejamento na Educação Infantil a partir da escuta das crianças. Segundo o Parecer CNE/CEB N°: 20/2009 (BRASIL, 2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse sentido, as práticas no cotidiano da Educação Infantil devem ter intencionalidade e serem avaliadas continuamente, além de articuladas ao projeto pedagógico institucional (BRASIL, 2009).

Logo, um educador com escuta sensível, pode formular um planejamento que atenda aos interesses e necessidades infantis ao se perguntar: Quem são as crianças com as quais atuo? Como escutá-las pode interferir no planejamento? Quais experiências podem favorecer o desenvolvimento integral da criança pequena? Como organizar o tempo, o espaço físico e os materiais que serão utilizados nas experiências propostas? Quais intencionalidades das experiências propostas?

Nesse sentido, o professor, ao escutar as crianças, pode colocar em movimento processos de transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Segundo Freire, a curiosidade ingênua é aquela que não busca compreender a realidade, mas apenas satisfazer a curiosidade momentânea. Já a curiosidade epistemológica é aquela que busca compreender a realidade de forma crítica e reflexiva, buscando novos conhecimentos e questionando do que já se sabe, promovendo a vontade de saber das crianças e encorajando-as a fazer perguntas incomuns. (FREIRE, 2004).

Ao adotar essa abordagem centrada na curiosidade das crianças, é possível desenvolver a capacidade de observar, questionar, explorar

e criar, impulsionando aprendizagens e cultivando apreço pelo processo de descoberta. As crianças não apenas têm acesso a informações, mas são protagonistas ativas de seu próprio conhecimento, um princípio fundamental na filosofia educacional de Freire (2004).

Educar e cuidar, portanto, é mirar um planejamento que contemple a participação das crianças por essa escuta integral nas suas mais diversas relações. Nossas experiências vividas no contexto educacional na Educação Infantil do Coluni/UFF nos demonstram como a oralidade, a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano com as crianças pequenas, e como a curiosidade ingênua pode ser transformada em curiosidade epistemológica, promovendo um ambiente de aprendizado significativo. A abordagem centrada na criança, valorizando suas múltiplas linguagens e participação ativa, reflete o compromisso com o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos críticos. Assim, a educação na primeira infância se apresenta como um espaço de potencialidades, onde a escuta e a participação das crianças configuram o processo de ensino-aprendizagem de maneira enriquecedora e significativa. A filosofia educacional apresentada neste texto inspira os educadores a serem promotores de aprendizado, encorajando as crianças a explorarem suas “cem linguagens” e a se tornarem protagonistas ativas de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: criança; curiosidade; intencionalidade; planejamento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Criart: agregando valor ao que não tem preço

Karoline Lyvyva Cristino de Oliveira
Sesc PI

Danilla Silva Neves
Sesc PI

Luis Manoel do Nascimento
Sesc PI

O presente trabalho surgiu por meio de um projeto intitulado Criart, que trabalha a arte por meio de diversos pintores. Na primeira etapa, já concluída, trabalhou com os seguintes pintores: Van Gogh, Picasso, Claude Monet, Alfredo Volpi, Romero Britto, Beatriz Milhazes e Eduardo Lima. Já a segunda, em desenvolvimento, realiza pinturas e desenhos que trabalham com a diversidade cultural brasileira, dentre elas a afrodescendente, usando como referência Dalton Paula e Maria Auxiliadora com obras sobre a cultura afro. Se trata de uma pesquisa participante, pois as crianças criam e compartilham arte com os apoiadores, que são as pessoas que adquirem as obras e transformam a arte em doações para instituições de serviço social da cidade. Portanto, entende-se que por meio do projeto são geradas consciências culturais e o apreço pelo compromisso social.

Introdução

O presente trabalho surgiu, inicialmente, por meio de um desejo de oportunizar técnicas de artes diversificadas para as crianças, e em especial pela valorização de obras sobre a diversidade cultural. No projeto as crianças entram em contato com outras culturas,

produzindo arte e “vendendo” para apreciadores que podem adquirir suas obras. Vale destacar que ao adquirirem as pinturas, os apreciadores poderão contribuir para doar algo, como um brinquedo ou um produto de higiene pessoal, que será utilizado em ações sociais para instituições como A Casa Aliança ou Abrigo dos Idosos.

Já quanto à metodologia, tratou-se de um projeto com pesquisa participativa (GIL, 1946) e análise qualitativa (CRESWELL, 2010), uma vez que as atividades foram desenvolvidas entre as professoras e as crianças.

Produzindo saberes culturais: vendendo aquilo que não tem preço

Ao pensar em arte na educação infantil entende-se que, “a criança, em seu processo de aprendizagem em artes, delineia uma trajetória de criação e construção individual (ARAÚJO, 2010, p. 32)”. Dessa forma, ao entrar em contato com propostas diversificadas desenvolvem diversas habilidades, tais como a imaginação e a criatividade. E se delineando para as questões étnico raciais se faz necessário colocar que, a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana (BRASIL, 2004, p. 20)” são essenciais para criar uma educação sem preconceitos e estereótipos acerca de raça. Por meio do projeto as crianças podem ainda vivenciar práticas empreendedoras e inovadoras, desenvolvendo valores, como a solidariedade, que surge ao realizar a reversão da obra criadas em brinquedos e produtos higiênicos para as instituições apresentadas. Assim, comunga-se com Dolabela (2004, p. 2) na seguinte afirmação:

[...] possui foco na comunidade, e não no indivíduo. Porém, trabalha-se o indivíduo porque, dentro da Pedagogia Empreendedora, o empreendedor é um indivíduo que gera

utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade. Assim, procura-se desenvolver as comunidades através das pessoas.

Como foi exposto, ao trazer práticas de empreendedorismo as crianças podem desenvolver a inovação, agregando assim valor ao compartilhamento de obras para apreciadores que, contribuem para gerar consciência acerca da diversidade cultural e da solidariedade com o outro por meio das ações sociais.

Resultados e discussões

Durante o semestre as crianças puderam aprender diversas técnicas de arte, conhecendo materiais diversificados, como batedor de ovos, cotonetes, balões, esponja de lavar louças, grãos, dentre outros, além de produções com diversos tipos e tamanhos de pincéis, assim como a exploração de cores e texturas variadas de tintas.

Como resultado da curadoria das obras, pode-se ter desenhos e pinturas sobre a cultura afrodescendente com os artistas como Dalton Paula e Maria Auxiliadora, assim como produções direcionadas pela professora que utilizaram materiais não estruturados diversificados.

No que se refere às aprendizagens, as crianças desenvolveram a capacidade de criação, ao manusear esses objetos; a criatividade, por inovarem e realizarem misturas; o sentimento de autoestima, por verem suas capacidades sendo potencializadas; a consciência e o respeito ao entrarem em contato com a cultura afrodescendente.

Importante ressaltar que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças foram curiosas, atentas e participativas, demonstrando entusiasmo ao manusear objetos, tintas e texturas diversificadas. Foram ainda comunicativos e desenvolveram diálogos sobre as propostas trabalhadas com a professora e os colegas, fortalecendo assim as interações sociais.

E quanto às impressões da professora, foram além do esperado, pois a mesma pode realizar um projeto inovador ao proporcionar técnicas diversificadas e trabalhar com pintores da que criam obras sobre a cultura afrodescendente. Em suma, pode propiciar a realização do fazer pedagógico por meio das vivências cotidianas infantis feitas pelo fazer da criança.

Considerações finais

É por meio da arte que conseguimos desenvolver o sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico. Pensando nisso surgiu o Criart, que é um projeto que as crianças podem realizar diversas propostas de arte, podendo conhecer novas técnicas, bem como cores e texturas; e ainda gerar consciência sobre a diversidade cultural existente. Para tanto, faz-se necessário ressaltar ainda que o Criart possibilita para as crianças vivências sobre empreendedorismo, inovação, diversidade cultural e valores, como a solidariedade, que são adquiridos ao realizar as propostas que incluem a participação das crianças com as instituições como a Casa Aliança e Abrigo dos Idosos.

Palavras-chave: arte; diversidade cultural; diversidade étnico-racial.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, T. C. B. **A importância da arte-educação na educação infantil**. 2010. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura – Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/118100>>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOLABELA, F. C. **Oficina do empreendedor.** 6. ed. São Paulo: Cultura Editores, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

Quem fala de noiz é noiz: vivências do *slam* na escola

Laura da Conceição Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Esse artigo se origina de uma dissertação de mestrado e se faz a partir de vivências da poesia falada (*Slam*) na escola. O *Poetry Slam* ou simplesmente *Slam* é uma manifestação cultural que gira em torno da expressão poética oral e corporal. O pesquisar se dá junto a vivências poéticas em escolas da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais e região, especialmente escolas públicas. O que pode o *Slam* na escola? Afetada por essa pergunta, são trazidas cenas das escolas, conversas com alunos, professores e arte educadores envolvidos no projeto “Poesia na Escola”.

Por aqui, estamos acompanhando a potência da poesia falada enquanto agente transformador de realidades e incentivador de sonhos. O trabalho trás registros e experiências emergentes das visitas que fazemos às escolas públicas com nosso projeto intitulado “Poesia na Escola” e também oficinas onde trabalhamos o *Slam* com crianças e adolescentes. De acordo com Elizabeth Silva (2005, p. 15) “as práticas escolares, mantêm pouca ou nenhuma relação com o universo cultural dos estudantes, não representam algo que tenha significação para eles”. É aí que a gente entra. O Projeto “Poesia na escola” foi idealizado por um grupo de poetas, professores e arte educadores, no qual me incluo com a vontade de mudar essa realidade e aproximar assuntos cotidianamente vividos pelos jovens de seu processo de aprendizado, tanto na escola quanto na rua.

Característica forte do movimento *Slam* no Brasil é o teor político das poesias tidas também como poesias periféricas ou marginais,

que abordam assuntos como: combate ao racismo e a homofobia; feminismo; amor; periferia e sociedade. O *slam* vem tomando cada vez mais espaço pelas ruas e comunidades do país, principalmente por ser um movimento que amplia a voz das periferias e minorias sociais.

Sob esse viés, com esse trabalho buscamos possibilitar a manifestação de inquietações dos jovens dentro da escola e promover através do *Slam* a possibilidade de expressão coletiva e individual dos alunos. Ter cada aluno e aluna como autor de si, de sua realidade, de seus sentimentos e suas vontades e entender como isso fortalece a aprendizagem e a educação para emancipação.

Essa pesquisa participativa é um caminho construído no próprio caminhar, no próprio percurso que se faz com os encontros e atividades poéticas. Nesse caso, a única metodologia que sentimos conforto em antecipar é a vivência. O que emerge do próprio processo ditará o caminho e o pesquisar. Como nos traz Marilda Oliveira (2013, p.4), é o processo que irá configurar a metodologia. “A pesquisa enquanto processo e processo como uma sequência contínua de fatos ou de operações que podem levar a outra sequência de fatos ou de operações.” A pesquisa em si é a caminhada.

O disparo para nossa escrita vem de um questionamento de Nilma Lino Gomes “O que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?” (GOMES, 2017, p.31). É isso que o *slam* faz: transforma as inquietudes em poesia. Se a gente faz isso dentro da escola, os alunos são convidados a falar de suas inquietudes. O quão potente isso pode ser? Escutar o que os alunos têm a dizer através da poesia se torna o objetivo desse trabalho. Para isso, visitamos algumas escolas e incentivamos a criação poética.

Partimos do entendimento de que as pessoas não vivem cada situação de suas vidas de forma separada, particular, ou seja, as opressões e fatores sociais atingem cada ser de forma combinada, reforçando-se e coexistindo. A relação desses fatores culmina diretamente na produção de desigualdades sociais. Analisar as

existências de forma interseccional é garantir uma melhor interpretação da realidade e assim, melhor planejamento de ações para interferir positivamente na sociedade.

É importante afirmar a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. De acordo com Carla Akotirene (2019, p.37) sabemos que “a interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem Com as pautas das mulheres negras.” Graças às perspectivas interseccionais é possível entender, pesquisar e lutar contra a existência das desvantagens eminentes de uma sociedade desigual e registrar o efeito disso nas vidas das pessoas. Esse efeito analítico nos permite interpretar a realidade para melhor atuar sobre ela e buscar sua transformação.

Pensando a sociedade de forma interseccional e decolonial fazemos um mapeamento dos textos que os alunos criaram durante nossas visitas nas escolas e através deles é possível ampliar a voz de jovens e pensar a educação através da arte e das vivências de cada um.

Palavras-chave: slam; escola; educação; poesia.

Referências bibliográficas

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, M. **Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. Belo Horizonte: Scielo, 2016.

SILVA, E. M.; GARRIDO, E.; STORI, N.; SANCHEZ, P. **A escola e a cultura do jovem de periferia**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM, 2005

Realengo 2038: O protagonismo do aluno do Ensino Fundamental I no seu lugar, em consciência, memória e identidade

Leonardo Ramos Cruz
Colégio Pedro II

Laura de Jesus Silva
Colégio Pedro II

Luna Soares Cremonini
Colégio Pedro II

Alunos do 2º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II – campus Realengo I, situado na cidade do Rio de Janeiro – Brasil, colaboraram com a realização do projeto Realengo 2038, orientados pelo professor Leonardo Ramos Cruz e com a orientação do professor Yan Navarro. O projeto consiste em lançar um olhar crítico sobre a realidade estrutural do mobiliário urbano de uso público, equipamentos culturais, instalações de esportes e lazer, e de vias públicas de trânsito de pedestres e veículos, e então imediatamente sugerir intervenções que visem melhorar tais espaços, de forma a integrá-los melhor com as necessidades do lugar, essencialmente das pessoas, resultando em prazer, satisfação, qualidade de vida, reocupação, sensação de segurança, entre outras consequências positivas. Além desses benefícios citados, há outras dimensões alcançáveis tão necessárias quanto, para a composição do bem-estar humano em conexão com o espaço geográfico que habita, seu lugar de afeto. O uso e ocupação do espaço provocam críticas à disposição e condição da paisagem, sendo assim, o acesso e a presença geram contato e afeto. Registros na memória dos indivíduos criando marcos durante sua trajetória de vida, acabam por se desdobrar em hábitos de cuidado ao longo do tempo.

Cada indivíduo passa a se reconhecer como parte viva do espaço e consciente do pertencimento territorial. O lugar é parte do seu ser, então, integra sua composição identitária. Essa expansão da consciência corpo-territorial inclui a comunhão física com outras consciências corpóreo-territoriais em movimento e coabitantes existentes no lugar. Na ação realizada com os alunos, que estão na faixa etária de 8 a 9 anos de idade, as crianças foram os verdadeiros protagonistas na produção do conteúdo, uma vez que, ao serem conduzidas em caminhada até a Praça de Realengo, em Realengo, um bairro da cidade do Rio de Janeiro, foram observando tudo ao redor e guardando consigo as informações que pudessem ser úteis para o trabalho. A Praça de Realengo é margeada pela avenida de Santa Cruz, estrada que historicamente foi um dos caminhos mais utilizados pelo então imperador do Brasil, D. Pedro II, hoje é uma via importante e de grande circulação na região, com fluxo intenso de veículos e alta emissão sonora.

Os alunos foram convidados a transitarem livremente pela praça, e com uma observação criteriosa, verbalizaram algumas situações explícitas, como ausência de ciclovia e de sinalização adequada; brinquedos de madeira e ferro quebrados e em degradação; falta de pintura colorida nos espaços e nos brinquedos infantis. Nessa dinâmica, todas e todos se ouviram, compartilharam ideias, confrontaram possibilidades de soluções com concordâncias e discordâncias.

Após as falas e constatações do estado atual da praça, foram oferecidos papéis e lápis para anotações de sugestões de propostas de melhoria do espaço, baseada na metodologia “Nós Propomos!”, onde os alunos são os protagonistas das possíveis intervenções no espaço onde vivem e transitam. Com a motivação: “Como vocês gostariam de ver esta praça em 2038?” As crianças anotaram soluções para o que verbalizaram, discutiram e constataram como problemas, e ainda, indicaram as urgências para ação imediata e outras que requerem um maior tempo de planejamento. Acrescentaram as

seguintes necessidades para manutenção: instalação, conserto e pintura de brinquedos para todas as idades e tamanhos; grades e portas de proteção, limpeza e iluminação; grama e cuidado para as árvores; como necessidades de construção: mesas e bancos; chariz para banho; ciclovia; palco; mesas de jogos; bebedouro para animais; acerca da necessidade de isolamento acústico: uma estratégia que reduza o ruído do trânsito na praça; como possibilidade de otimização do lazer sugeriram instalação periódica: de pula-pula; feirinha da fazenda; banheiros; e cuidados veterinários para animais em condição de rua.

Todas as propostas foram recebidas, organizadas e resultaram em uma fase do projeto Realengo 2038 que consiste em acionamento dos órgãos públicos governamentais para verificarem a viabilidade de execução das propostas e a efetivação das intervenções possíveis. Neste momento, a equipe do projeto está inclinada à preparação dos últimos detalhes para a aplicação da mesma metodologia em outra praça, essa na região do bairro de Bangu, Praça Guilherme da Silveira, onde se pretende de antemão analisar a saúde e possibilidade de ampliação no quantitativo de indivíduos arbóreos, mobiliário, presença comercial e atividades de saúde coletiva, dentre outras situações.

Palavras-chave: protagonismo infantil; nós propomos; realengo 2038; memória; identidade;

Referências bibliográficas

ALBARDÍA, M. T. S. **Protagonismo infantil na América Latina:** metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do projeto Nós Propomos!: Um desafio no espaço Iberoamericano. **Sobre Tudo**, v. 10, n. 2, p. 35-35, 2019.

NAVARRO, Y.; MONTEIRO, C. P. P.; SILVA, C. R. A. A criação de uma rota turística pedagógica no bairro de Realengo-RJ aplicando a metodologia do projeto “Nós Propomos!”. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 6, n. 11, p. 143-150, 2020.

NEPAG. **Projeto “Realengo 2038”**. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5zfeDOzAA2w>>. Acesso em: 01 set. 2022.

PRAÇA DE REALENGO: Google Maps 2023. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Pra%C3%A7a+de+Realengo/@-22.8779105,-43.4318761,178677m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x9bdf62ec2e427b:0xafaf13f85501e5fe7!8m2!3d-22.8784295!4d-43.4339467!16s%2Fg%2F11gc8l6l40?entry=ttu>>.

PRAÇA GUILHERME DA SILVEIRA: Google Maps 2023. <<https://www.google.com/maps/place/Pra%C3%A7a+Guilherme+da+Silveira+-+Bangu,+Rio+de+Janeiro+-+RJ,+21810-007/@-22.8745548,-43.4771171,14z/data=!3m1!4b!1!4m6!3m5!1s0x9bdf8f305768f9:0x9fea4fb9ce3bc703!8m2!3d-22.8745565!4d-43.4565175!16s%2Fg%2F11c5s7j0n!entry=ttu>>.

Crianças como narradoras de si: trocas de cartas entre escolas

Luciana Lima da Mota
SME-RJ

Marco Aurélio da Conceição Correa
SME-RJ/UERJ

Partilhar é o verbo que conduz a tessitura desse trabalho. No ritmo da coletividade do ubuntu, compartilhamos experiências de troca de cartas, vividas por duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas da zona norte carioca. Mediadas pelos autores que assinam esse texto, a experiência de partilha se deu pela escrita coletiva de uma carta que relata costumes, preferências e curiosidades de cada turma. Os “Foqueiros do Bem”, nome escolhido pelas crianças da 1.501 da E.M. Soares Pereira, começaram a brincadeira se apresentando e contando um pouco de si para as crianças da 1.205, da E.M. Maria de Cerqueira, a “Tropa Inteligente”, que logo entrou no jogo para contar sua história. Além das cartas, trocaram fotos, vídeos e cantorias, afinando a proximidade entre si – mesmo sem se conhecerem, ainda, pessoalmente. Entre Tijuca e Mangueiras, bairros onde se situam respectivamente cada escola, as crianças puderam se perceber nas semelhanças e diferenças relatadas.

Além de pensar estratégias capazes de lidar com o baixo índice de alunos alfabetizados, a proposta também carrega consigo a tônica da aprendizagem que faz sentido, ou seja: um aprendizado efetivo, significativo e acima de tudo, construído com, para e a partir das crianças. Dessa forma, a ludicidade e a aprendizagem caminham juntas, sem sobreposição hierárquica ou exclusão de uma em detrimento da outra.

A luta por uma troca de saberes lúdica, dialógica, e que contemple as crianças em suas diversas subjetividades, é o que move o projeto. Portanto, tal qual Paulo Freire afirma (1989), a mediação do educador não significa, em relação à criança, “anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.” (1989, p.13). Ou seja, o aluno é incentivado a falar sobre si nas cartas, assim como complementar com outros conteúdos; os vídeos, as fotos, as cantorias, de maneira a compor um todo e a possibilitar essencialmente, a elucidação, em diferentes formas, de tudo que se é.

Partilhar o ser é se inscrever no mundo. “Uma das funções primárias da linguagem é quebrar o silêncio do ser” versou Mogobe Ramose (1999, p. 6) ao descrever a filosofia do ubuntu, que vai muito além do convencional “eu sou porque nós somos”; esse princípio filosófico africano se constitui no ser, sendo em coletivo e só existindo pela existência do outro. Em tempos onde a competitividade tenta apagar os últimos rastros das filosofias dos nós, e dos nossos povos originários indígenas e africanos, valorizar a partilha é uma forma de combater o individualismo que nos assola.

O compasso que enlaçou o nó que une as duas turmas se deu na presença do funk, ritmo que apareceu espontaneamente nos relatos escritos e foi registrado em vídeo para a degustação de todas as crianças. Esse gênero musical, descendente dos batuques africanos, pulsa nas comunidades que abraçam ambas escolas, como também embala o cotidiano de muitos outros colégios cariocas. Em África, a música é um dos fios que tecem a vida em coletividade; Ramose aponta que “dançar junto com o ser é estar em sintonia com o ser” (1999, p. 8). Não obstante, na manutenção do ritmo, na harmonia do cantar e na companhia do dançar, nossas crianças exercitam a cooperação, solidariedade e generosidade, valores fundamentais para a sociabilidade afro-brasileira, que podem ser igualmente inseridos e trabalhados nos currículos e práticas

pedagógicas. As crianças aprendem, ensinam e experimentam com o cantar e dançar e, por isso, os cotidianos escolares precisam vibrar musicalidade. É no brincar do lúdico que as crianças se emocionam a aprender. Ramose postula que “a concepção filosófica africana do universo como uma harmonia musical não pode deixar de ser a expressão da razão através da emoção” (1999, p. 8-9). Aprendendo com o sabor da partilha as crianças dão conta das exigências avaliativas e curriculares, como também criam sentido na grande troca que é a escola.

Palavras-chave: partilha; ludicidade; ubuntu; alfabetização; funk

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

RAMOSE, M. B. A filosofia do ubuntu e ubuntu como uma filosofia. *In*: RAMOSE, M. B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. 1999.

Sesc+ Sustentabilidade – Casa das PANC's – O acesso e uso de plantas ancestrais para a valorização do conhecimento ancestral agrícola

Mauro da Silva Rezende
Analista de Projetos Sociais do Sesc Rio

A sabedoria popular advinda da população rural, mais especificamente dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas nos fornecem um conhecimento agrícola que necessita ser conservado. Este relato de experiência trata da criação e do desenvolvimento de programações na instalação Casa das PANC's no Sesc Barra Mansa. As plantas alimentícias não convencionais (PANCs) possuem um alto poder nutritivo, baixo custo e de fácil acesso que nascem de forma espontânea e/ou possuem uma produção sustentável. Objetivos: Neste trabalho, realizado pelo projeto Sesc+ Sustentabilidade busca-se ressaltar que as PANCs são alimentos funcionais de altos valores nutricionais, que contribuem para manutenção da flora nativa brasileira e, também resgatar da ancestralidade e cultura. Descrição do programa: Através de oficinas realizando durante o ano de 2023 com duração de cerca de 2h com no máximo 30 participantes por oficina são apresentadas as espécies existentes, sua origem através da valorização dos povos tradicionais, formas de cultivo, consumo, manutenção da instalação buscando que se aumente a utilização de plantas na alimentação, mudem padrões de consumo, auxilie na conquista da autonomia, na preservação da biodiversidade e na preservação da cultura ancestral. Experiência e avaliação: Observa-se através de relatos e pesquisas de satisfação que a grande maioria desconhece as espécies e o potencial de consumo dessas plantas bem como sua história. É reconhecido um

movimento de interesse e valorização tanto da história cultural dessas espécies e de como consumi-las, o que é interpretado por uma busca de uma vida mais saudável e interesse pelo conhecimento e valorização da cultura ancestral, inclusive pelas crianças. Conclusão: O Sesc RJ desenvolve suas programações em sustentabilidade de forma gratuita, alinhadas aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Os ODS – Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável considerando que são ações urgentes e coordenadas para frear e restaurar o equilíbrio entre a relação homem x natureza, com o compromisso de diminuir as desigualdades sociais incluindo a valorização do reconhecimento e respeito a cultura ancestral. Conclui-se que a inserção e popularização destas plantas é mais uma ação que pode contribuir para que este objetivo seja alcançado.

Palavras-chave: plantas alimentícias não convencionais; sustentabilidade; cultura ancestral.

Referências bibliográficas

SESC – Serviço Social do Comércio/RJ, 2021. **Sustentabilidade**. Disponível em: <<https://www.sescrj.org.br/assistencia/sustentabilidade>>. Acesso em: 14 out. 2023.

Tem que respeitar! Temas, dilemas e possibilidades com funk

Mayara Souza de Assis
Doutoranda no Programa de Pós-
graduação em Educação (ProPEd/UERJ)

A presente escrita vibra empirias de pesquisa em andamento¹, sobre cultura funkeira e educação. A cultura funkeira provoca a dobra rejeição-integração, em “pretuguês”, firmando-se como dimensão expressiva da vida no Brasil (GONZALEZ, 1984). A repercussão dessa linguagem comuta nossa sociedade, como desencadeia Lélia Gonzalez a respeito da mulata.

Este texto, entende-se e corrobora com experiências da autora, dançarina e pesquisadora. Posicionando, o fenômeno do funk carioca e sua penetração na produção de conhecimento científico, relação objeto-pesquisa, na perspectiva da trabalhadora funkeira.

Desse modo, a investigação, rastreia 40 anos do funk², mapeia brevemente a sua trajetória enquanto apresenta conteúdo para estudos e pesquisas científicas nas áreas interdisciplinares da filosofia e das humanidades.

1 Conteúdos relacionados à pesquisa para construção da tese de doutorado, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, financiamento CAPES.

2 Com base no painel de informações quantitativas na plataforma de teses e dissertações Catálogo CAPES (MEC-BR). Podem ser considerados 314 resultados, 214 dissertações de mestrado, 59 teses de doutorado, entre 1987 e 2022. Destaque-se 2020, como ano de maior repercussão acadêmica para os estudos com funk, quantitativamente expandindo para 35 o número de publicações anuais. A acadêmica de proeminência é Adriana Facina Gurgel do Amaral, tendo orientado o maior número de resultados (4) e bancas (16). Quanto à relevância, para esses estudos, contamos a partir do primeiro autor a publicar sobre funk, Hermano Paes Vianna Junior. Em importância e legado, os programas de pós-graduação que mais publicam sobre funk são os de Educação, na área das ciências humanas, sendo as instituições públicas do Sudeste as que apresentaram mais investigações resultantes do funk. (UFRJ;UFF; USP; UERJ)

Aquecem essa escrita as expressividades existentes nas periferias urbanas e aquela rara discussão a respeito do embranquecimento dos seus conhecimentos. Apresentaremos temas e possibilidades que habilitam o funk na educação para a sensibilidade.

Em sua história o funk, torna-se resultado de tombamento como patrimônio cultural³, após ser criminalizado, marginalizado, hipersexualizado em hipóteses fundamentadas a partir de observações dos corpos na festa funkeira. Tais corpos, majoritariamente, desfrutam de atributos com os corpos negros.

A hipótese é que os batuques são revitalização e desempenham para a sociedade dinâmicas de ruptura, pensamento e consciência crítica para os diminuídos historicamente. O baile funk, é a festa funkeira, é um investimento na comunicação intergeracional das juventudes negras, trabalhadoras e das classes populares.

Na perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 1989), a ruptura com a classe hegemônica é o despertar da intelectualidade orgânica desses sujeitos e estimula a luta da classe trabalhadora pela cultura. O objeto de preservação nessa pesquisa, patrimônio cultural⁴ intervém diretamente na vida de crianças, jovens e adultos.

Objetivamos através da pesquisa, um desdobramento parcial: revisar o funk enquanto produção de conhecimentos, além do entretenimento, um atendimento. Justificando, mais estudos que reúnam e corroborem a participação do fenômeno do funk enquanto educação estética e valorização do patrimônio cultural de origem negra.

O funk, como mediador dessas práticas, conflui com as instituições educacionais atravessando a crise estética e a rivalidade com a indústria de produção cultural, nosso atual problema filosófico.

3 Funk é patrimônio cultural, dança e baile, bem como manifestação cultural popular, o trecho comenta principalmente a Lei 10.113/2023, da Alerj; e, PL 4124/2008 (aprovada em 2018 pela câmara dos deputados. Ver portais para conferência pública).

4 Segundo o IPHAN, a educação patrimonial é um instrumento de leitura do mundo, essa ferramenta vai além do campo da educação dentro e fora da comunidade escolar.

Das periferias urbanas para o mundo, o funk, compõem as trilhas sonoras do cotidiano (ABRAMUS, 2023), cujas contribuições foram marginalizadas. Na organização do estilo funkeiro, edificou-se algo incapturável de maneira plena e a internet tem sido um “laboratório social” de sua globalização (HERSCHMANN, 1997).

Prosseguindo e dissuadindo dos dilemas do elogio ao subúrbio e ao periférico, e, além da chacota com quem “tenta ser um igual”, sobrepunhando os dilemas do corpo-rua versus corpo-casa; representados por Vianna (1997, p. 61-68). No funk, consagraram-se sentidos e possibilidades estimulantes para estudos sobre a trilha sonora das favelas e nas escolas⁵.

O funkeiro e a funkeira, por sua vez, sujeitos, dinamizam os temas e imediatamente, esses frequentadores de baile funk foram vinculados à marginalidade e internalizaram alguns rótulos (CYMROT, 2012). Mixando o *Black power* e territorialidades, criando regras de salão, inventaram concursos de dança, com a justificativa de regulação da rivalidade, em torno de um som que pede paz realizando uma dança comunitária. (NASCIMENTO, 1977/2018; GONZALEZ, 1984)

Habitando o funk na sua forma pedagógica de solidariedade, onde os reguladores de tensões são danças comunitárias, temos em vista que reconhecer as novas preferências políticas moldam nossas urgências, convidamos os educadores e pesquisadores da educação para a descentralização do corpo.

A exemplo dos sujeitos que na sua condição empírica não desprezam a força do dominador e suas opressões, no entanto, revogam seu próprio desaparecimento, promulgando sua presença.

Podemos notar como é vital resignificar o lugar e o não lugar para tematizar o funk. Os funkeiros e suas práticas, formam um corpo, são um corpo de baile, assim sendo, toda uma dimensão simbólica e coletiva que passa pela rua arruinando as amarras.

5 Reflexões decorrem principalmente do medo de uma sala de aula se tornar incontrolável ao contato com uma música.

Os testemunhos que estruturam o “lugar” da cultura negra (GONZALEZ; HASENBALG, 1982), como produção de conhecimentos, narram, que o espaço também é descendente das traduções e produções que prejudicaram os corpos negros. Os funkeiros encontram-se transversalizados nesses testemunhos.

Cessamos, ao utilizar esses arranjos, acompanhando metodologias de pesquisa empírica que culminaram no campo filosófico da história do corpo e pensamento brasileiro. Para mais estudos culturais, lutas e lugares de respeito às contribuições dos negros na diáspora cultural Brasil. De tal modo, que abordamos sobretudo a cultura funkeira partindo da dança e do baile funk sinalizando para a consciência crítica e para a educação estética as juventudes que interferem nos discursos.

Palavras-chave: funk; sociedade; sujeitos; educação.

Referências bibliográficas

ABRAMUS. **Consumo de música no Brasil: Nova pesquisa mostra hábitos dos brasileiros.** Disponível em: <<https://www.abramus.org.br/noticias/16444/consumo-de-musica-no-brasil/>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CYMROT, D. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica.** 31 ago. 2012. 205 f. Mestrado em Direito, USP, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FDUSP.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje.** Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____. ; HASENBALG, C. A. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HERSCHMANN, M. (Org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

IPHAN. **Educação Patrimonial**, 2014 (web page). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 10 out. 2023.

NASCIMENTO, B. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Roda-viva: dinâmica pedagógica e tempo de experiências

Miriam Nogueira de Maltos
Universidade Federal Fluminense

Busca-se neste texto compreender a importância da roda de planejamento como instrumento de participação das crianças na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (Coluni/UFF), de modo a refletir acerca das experiências delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), articuladas às possibilidades de experiências das crianças na roda (WARSCHAUER, 2017). Pretende-se ainda pensar sobre os diferentes tempos que regem o cotidiano educativo institucional e como eles fecundam (ou não) a vida que pulsa nos infantes. De encontro aos objetivos, os registros narrativos do cotidiano vivido junto às crianças, produzidos pela professora-bolsista, no período de maio a outubro, constituem materiais de estudo e de reflexão.

Como ponto de partida, apresentam-se algumas indagações: 1) No cotidiano, qual o significado da roda para as crianças e os adultos? 2) Que particularidades existem no momento da roda e como elas podem contribuir para a participação dos sujeitos, provocando-os de sentido(s) e de experiências significativas? A retomada dos registros, das reflexões e das indagações neste percurso, junto à equipe pedagógica, bem como as provocações articuladas aos referenciais teóricos-metodológicos, relacionados à roda e ao tempo de experiências propostos às crianças (WARSCHAUER, 2017; BARBOSA, 2013; BONDÍA, 2002) – com destaque para as DCNEI (BRASIL, 2010) – fundamentam a reflexão e a construção deste trabalho.

Compreende-se a criança como sujeito histórico, de direitos, cuja identidade individual e coletiva é construída nas relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2010). No chão da Educação Infantil, a roda é um círculo, símbolo da totalidade entre crianças e adultos, lugar em que todos se veem, ouvem e falam, ao contrário de uma disposição corpórea horizontal, com olhos centralizados no(a) professor(a). Na roda, adultos e crianças interagem, brincam, aprendem, ensinam, contam, criam, são convidados a participar da construção e organização do dia, registrando, avaliando, votando, considerando. Este é um tempo-espaço cheio de significados! Como a roda tem sido interpretada? Mais além, como tem sido vivida? É uma roda-viva.

Cecília Warschauer (2017) nos chama atenção para um fato: é preciso cuidar para que a roda não se torne apenas um bate-papo, mas construção de conhecimentos – e quanto conhecimento pode ser explorado através da roda! Ao olhar para a dinamicidade da roda de conversa e planejamento realizados com as crianças, é possível entrever a dimensão desta afirmativa: contagem de dias, de crianças, adultos, escrita espontânea, contos e recontos de histórias, brincadeiras, votações, pesquisas, compartilhamento de descobertas, entre outros. Percebe-se que a roda não se fecha em si mesma, mas abre-se para o mundo vivo, germinando textos que podem ser compartilhados com outros grupos (WARSCHAUER, 2017).

Nesse mesmo caminho, as DCNEI clarificam experiências que devem ser garantidas na Educação Infantil. Dentre as doze experiências, nota-se que oito já são asseguradas por meio da roda, são elas: conhecimento de si e do mundo; ampliação da confiança; padrões de referência e de identidades no diálogo; conhecimento da diversidade; curiosidade; expressão da individualidade; autonomia; auto-organização, proposição de vários gêneros e formas de expressão (BRASIL, 2010). Portanto, considerando a grandeza das experiências viabilizadas através da roda, dentro da educação institucional, haveria tempo para as crianças viverem tais experiências,

ou seja, com fluidez? Quais tempos regem o cotidiano educativo? O que as crianças têm a nos dizer? O que é a roda para as crianças?

Larrosa (2002) alerta que num dia muitas coisas acontecem, mas poucas coisas realmente ficam, geram marcas. Afirmando que, de modo proposital, há uma organização para que nada realmente nos aconteça. Vivemos em um mundo em que somos acometidos por muitas situações, mas as experiências são raras. Por que temos tanta pressa? Esse modo de viver e conceber as infâncias se assemelha à lógica do capital, de acordo com Maria Carmen Barbosa (2013). Para a autora, o modo como organizamos o tempo nas escolas infantis impacta diretamente a formação das crianças: qual concepção de tempo passamos para elas? É o tempo quem nos oferece a possibilidade de construção de sentidos para a vida, traz continuidade (BARBOSA, 2013). Que sentido de tempo compartilhamos com as crianças?

Compreende-se que a roda na Educação Infantil é um lugar de encontro, onde as crianças partilham as situações mais simples de suas vidas, suas novidades e descobertas. Por que é tão importante para elas participarem dessa roda? Desse lugar em que se vive experiências e se aprende nelas e com elas? Busca-se seguir as crianças e não os planos (MALAGUZZI, 2001), aprendemos com as crianças o verdadeiro sentido do tempo (COUTO, 2013). Um tempo de experiência.

Palavras-chave: roda na educação infantil; tempo de experiências; dinâmica pedagógica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura:** teoria e prática, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

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

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Rosa Sensat/ Octaedro, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Retrato falado: Cultivando a Ancestralidade

Rafael Coutinho Neri

Professor do Projeto SESC+ Infância
Niterói

Você conhece seus ancestrais? Sabe de onde vieram ou o que faziam? Às vezes nem uma fotografia temos, nem ao menos uma imagem guardada para apresentar às novas gerações quem começou escrita da nossa história. Muitas vezes, o que temos é apenas um “Retrato Falado” por alguém que conheceu ou ouviu falar dos nossos ancestrais.

Este questionamento teve origem quando tive acesso a um aplicativo para montar nossa árvore genealógica. Descobri naquele instante que meu bisavô paterno se chamava Horácio Rafael. Nem meu pai nem eu sabíamos que, “acidentalmente”, recebi o mesmo nome.

Não apenas me deparava com o silenciamento da minha história, uma vez que não me foi contado sobre este ancestral, como também mantive esse ciclo silencioso, por nunca ter conversado com a minha filha de 5 anos sobre seus bisavós que não a conheceram.

Incomodado por esse dilema e buscando romper esse ciclo, propus ao SESC+ Infância Niterói um Projeto chamado *Retrato Falado*, realizando um resgate histórico e afetivo para possibilitar às crianças o conhecimento das histórias perdidas sobre os seus ancestrais, tornando vivo o seu legado e rompendo com este ciclo de silêncio que a história em nosso país impôs a determinados grupos.

Utilizando a figura da árvore (que, por si só, nos aproxima da ideia de ancestralidade) para representar a composição histórico-familiar de cada um, favorecendo os diálogos sobre os ancestrais e construir um projeto significativo. Cada componente da árvore nos auxiliando a entender nossa origem, valorizar características e cultivar nossa ancestralidade.

Sair da Sala de Referência foi o primeiro passo. Visitamos o Espaço Verde do Sesc Niterói para colocar crianças e árvore frente a frente. Neste momento, ao me deparar com os pequenos diante de uma grande árvore, mencionei uma frase como o marco inicial do projeto Retrato Falado: “um dia, essa grande árvore já foi uma pequena semente”. E assim começou a nossa história.

No Espaço Verde, além de apreciar a natureza, a turma plantou sementes de girassol, que levaram para casa para cultivar e observar o seu crescimento. Sementes plantadas e cultivadas, auxiliando na compreensão do ciclo da vida. Essa simbologia lúdica contribuiu para que as crianças entendessem que estamos enraizados em diferentes sementes que brotam a diversidade de seres que compõem este jardim chamado humanidade.

Voltando para a sala, deixamos um pouco as sementes de lado para adentrar de maneira mais significativa na simbologia da árvore e chegar até aos ancestrais. As folhas eram o segundo ponto de observação. As crianças apreciaram folhas de acerola, manga e amêndoa e perceberam que elas possuem formatos e texturas próprias de sua origem. Assim como as árvores, o grupo identificou que nós também temos características específicas que nos aproximam do grupo a que pertencemos. E de que grupo é esse que estamos falando no decorrer das ações do projeto? As crianças estavam ansiosas para descobrir qual a temática central trabalhada no Retrato Falado.

Das folhas, surgiram as flores e este importante órgão das plantas indicavam o nascimento de novas histórias. Nas árvores, as flores representam o presságio dos frutos, a continuidade da vida. As crianças, nesse módulo, transformaram sua imagem em flor e destacaram suas qualidades em cada pétala. Essa dinâmica possibilitou a compreensão de que, além de traços físicos, também somos feitos de emoções. Somos seres carregados de histórias e que a cada florescer novas imagens de quem somos vão ramificando em nossa vida.

Por fim, os frutos, representados pelos sonhos das crianças. Desejos que podem ser resultado das vivências no crescimento de cada uma. Tendo passado pelo “cultivo” das sementes, folhas, flores e frutos, finalizou-se este módulo, literalmente, voltando às raízes. Assim como nas plantas, as raízes (os ancestrais) sustentam a nossa história. Mesmo não aparecendo, eles estão lá como parte fundamental da nossa existência.

No decorrer do projeto, os familiares enviaram fotos de ancestrais que as crianças não conheceram ou que conviveram pouco. Essas fotos foram usadas em uma atividade em que os adultos contavam as histórias de seus ancestrais para as crianças. Histórias esquecidas no tempo que causaram, para além da inexistência da matéria, o apagamento da memória de quem nos precedeu.

Considerações finais

Nilma Lino (2018) nos convida a transformar ausências em presenças. Djamilia Ribeiro (2019) enfatiza que para entender as nossas responsabilidades diante de algumas mazelas sociais é preciso “perceber-se”. Cortella (2015) relaciona a falta da presença com a existência da ausência. Entender a ausência no Projeto Retrato Falado é ir para além da matéria. É preciso compreender que o esquecimento dessas pessoas faz parte de uma ação histórica. Muitas importantes histórias deixaram de existir ou foram contadas por um único ponto de vista. Transformar ausências em presenças se faz necessário, pois tal ação se caracteriza como um importante ato em favor da memória humana: é preciso achar retratos, mover fatos, remover ausências, romper silêncios e perpetuar a presença daqueles que foram responsáveis por sermos, termos e existirmos.

Palavras-chave: educação; educação complementar; infâncias; sociedade; ancestralidade.

Referências bibliográficas

CORTELLA, M. S. **Educação, Convivência e Ética**: audácia e esperança! São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

“Olha o que eu fiz!”: o desenho como experiência de ser e estar no mundo

Simone Berle

Colégio Universitário Geraldo Reis
Coluni-UFF.

Thamilles S. Rosa

Universidade Federal Fluminense

Jéssica B. Pinheiro

Universidade Federal Fluminense

O trabalho partilha a experiência da formação docente vivenciada no Programa Licenciaturas – PROLICEN da Universidade Federal Fluminense junto ao projeto *Contextos narrativos na escola da infância: desenho e grafismo na Educação Infantil do Coluni/UFF*, desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis Coluni/UFF. Tem por objetivo partilhar a experiência da prática docente vivenciada na Educação Infantil do Coluni-UFF, junto ao projeto e discutir o que aprendemos sobre a relação entre narrativa, desenho e grafismo infantil e discutir o que aprendemos sobre a relação entre narrativa, desenho e grafismo infantil.

O projeto tem por objetivo desencadear e acompanhar processos de aprendizagem e ampliação de repertório linguageiro a partir da narrativa, do desenho e do grafismo infantil em contexto das vivências cotidianas com crianças de 3 a 5 anos de idade, da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis e na escola, junto às crianças, acompanhar processos investigativos e formativos com discentes do curso de Pedagogia. Inspiradas no método da cartografia (BARROS; KASTRUP, 2015), as bolsistas do projeto acompanham a rotina da escola e o cotidiano do Grupo Vermelho

semanalmente, formado por crianças de 3 a 5 anos de idade, na perspectiva da multi-idade. Na sala de referência do Grupo Vermelho há um espaço de livre acesso para o desenho, assim como alguns espaços são construídos com as crianças outros são construídos para provocá-las, como forma de convite a explorar outras possibilidades linguageiras. Nesse espaço observamos as crianças indo e vindo, assim como transitam pelo parque, pela casinha, pelas fantasias, também estão pelo espaço de desenhar.

É possível perceber que as crianças constituíram um hábito de que desenhar não é uma tarefa solicitada pela professora, mas está mergulhada no fazer cotidiano das crianças. Dos relatos e observações, discutimos, problematizamos e dialogamos nas reuniões de planejamento e orientação, para fomentar um olhar da pedagogia para o desenho e o grafismo. Partimos do pressuposto que a narrativa e o jogo de papéis são elementos fundamentais do desenho e do grafismo infantil.

Trazemos para o centro da reflexão e do processo formativo com estudantes do curso de pedagogia a linguagem pictórica como ampliação do processo narrativo de aprender a tornar o mundo inteligível, superando a compreensão do desenho e do grafismo apenas como formas de registrar o mundo e um “aprendizado”. A relação lúdica com que a criança transita entre as linguagens faz com que emergja uma inseparabilidade entre as formas de narrar o mundo. Atribuir sentido ao mundo e as coisas do mundo é um processo longo e que exige experimentar-se de muitas maneiras.

Consideramos que há muitas formas de narrar, de dizer, de contar o mundo: cantando, desenhando, modelando, dançando, ginguando, manchando... No entanto, a redução da linguagem à oralidade e à escrita sustenta o empobrecimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil que deixam de fomentar a elaboração de sentidos, a ampliação de repertório linguageiro em detrimento da preparação para a alfabetização.

A problemática surge ao se desconsiderar a relação pedagógica na ação de desenhar, do fazer docente que favoreça contextos para experimentar e ampliar a relação com o desenho e o grafismo. Se por um lado o desenho é tomado como processo artístico e enquadrado como arte contemporânea, por outro pode ser minimizado a registro de uma atividade realizada. Problematicamos, assim, compreensão do desenho e do grafismo apenas como formas de registrar o mundo e não como processo narrativo de aprender a tornar o mundo inteligível. Para Derdyk (2020) assim como cada riscante, cada linha tem uma qualidade (uma temperatura do mundo), por isso investimos em contextos que provoquem e convidem os pequenos a explorar essas qualidades e experimentar com diferentes suportes, materialidades e ferramentas e, também, com múltiplas referências o (seu) gesto sobre a superfície.

Em sua segunda edição, o projeto nos permite olhar para o desenho e o grafismo como experiência lúdica (Huizinga, 2019) com a linha, de um corpo em ação que, ao desenhar, brinca com o que imagina e imagina o que brinca. Ao longo desse período, percebemos que assim como quando uma criança brinca com bola ou de casinha, ao desenhar, ela também faz a relação lúdica com o jogo de papéis, a saber: estabelece regras, pactos e papéis (Huizinga, 2019). O desenho, nessa perspectiva, seria o rastro do gesto sobre a superfície, pois ao construir algo no espaço, o territorializa (Derdyk, 2020). Desenhar, assim como brincar, exige pensar com diferentes elementos – regras, acordos, limites – sejam eles canetas e papéis ou bonecos e peças de encaixe, os desafios postos pela interação convidam os atores a colocar o seu gesto, a sua intenção no mundo.

Diante disso, uma educação que não provoque, instigue as crianças a desafiar a si mesma com o traço, a linha e a mancha, perde a oportunidade de fomentar um gesto lúdico, que narra – pensa e sonha – o mundo pelo desenho. Afinal, o gesto que faz o carrinho andar sobre a pista é o mesmo que faz o carrinho acelerar no papel.

A linha que faz a bailarina rodar sua saia no papel é a mesma que faz a letra aparecer em palavras.

O que percebemos ao acompanhar as crianças é esse vínculo lúdico com o traço, a mancha e o grafismo, marcado por uma apropriação dos pequenos e pequenas das suas conquistas, quando dizem: “Olha o que eu fiz!”. Não raro percebemos o espanto, a admiração de uma criança consigo mesmo, ao perceber o que fez, o que aprendeu que pode fazer. O que nos sinaliza para a importância de oportunizar que as crianças vivam experiências (LARROSA, 2002), afinal, experiência não pode ser ensinada, precisa ser vivida.

Palavras-chave: formação de professores; desenho; experiência.

Referências bibliográficas

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** Desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

Huizinga, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 19, 2002.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015.

O ensino de língua inglesa como ferramenta de inclusão social e formação cidadã

Thaís Gonçalves Herdi
Sesc RJ

Este trabalho tem o objetivo de relatar como o ensino de Língua Inglesa integrado a projetos sociais do Sesc RJ tem sido uma ferramenta de inclusão social e redução das desigualdades sociais contribuindo para a formação cidadã de crianças e jovens no Município de São Gonçalo. O Projeto Sesc+ Esporte atua de maneira interdisciplinar, oferecendo além das atividades esportivas, o acesso à educação através das Oficinas de Língua Estrangeira no contraturno escolar. Atualmente, as aulas das Oficinas complementam a carga horária dos alunos, permitindo que crianças e jovens de 6 a 13 anos tenham a oportunidade de aprender a Língua Inglesa. A parceria entre esses dois projetos visa garantir o acesso desse público a experiências e vivências únicas que podem transformar suas realidades formando cidadãos. Sendo assim, o ensino de Língua Estrangeira parte de uma perspectiva social, decolonial e de valorização das pluralidades, quebrando barreiras abrindo caminho para leituras criativas do outro e de si mesmo.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é dever da família e sociedade garantir o acesso das crianças e jovens a serviços e práticas essenciais para o desenvolvimento humano como: saúde, educação, alimentação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Sendo assim, o Sesc através do Projeto Sesc+ Esporte em parceria com Pensamentos e Linguagens, atua como agentes facilitadores no acesso ao público carente da comunidade a uma rede de conhecimentos, valores, experiências e práticas sociais.

Introdução

As Oficinas de Língua Estrangeira atendem crianças e jovens de 6 a 13 anos contempladas pelo programa PCG¹ do Projeto Sesc+ Esporte no contraturno escolar. De acordo com a BNCC², os alunos podem apropriar-se do conhecimento por meio de ações e interações entre seus pares e adultos. Sendo assim, através dos Jogos em Língua Estrangeira, as crianças são capazes de aprender e construir significados sobre si e sobre o mundo que as rodeiam. Por isso, nas aulas das Oficinas de Língua Inglesa, a aprendizagem é sempre estimulada através de Jogos, tendo em vista o direito de brincar que é uma das propostas pedagógicas e competências gerais da Educação Básica.

O Sesc tem por missão “promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática”.

As crianças e famílias de baixa renda atendidas pelo Sesc através do Programa PCG, tem acesso a serviços e cursos de complementação extraescolar no contraturno, proporcionando a esse público oportunidades de aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Métodos e resultados

O eixo Pensamentos e Linguagens do Sesc RJ em concordância com a BNCC, promove atividades que estimulem as competências previstas para construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores de um

1 PCG- Programa de Comprometimento e Gratuidade. O Programa de Comprometimento e Gratuidade é destinado a pessoas com renda bruta familiar de até três salários-mínimos nacionais, prioritariamente credenciados do Sesc e estudantes da Educação Básica.

2 BNCC-Base Nacional Comum Curricular.

indivíduo. As crianças e os jovens devem ter experiências culturais a partir de diferentes espaços e múltiplas formas de aprender. Para as Oficinas de Língua Inglesa, as experiências e contato com a Língua Estrangeira são feitas através de dinâmicas, interações, jogos virtuais, desafios e jogos adaptados. A imersão cultural como forma de integração e respeito a cultura de povos estrangeiros é realizada de maneira lúdica incentivando a interculturalidade, ou seja, crianças que pertencem a uma população minoritária, tem acesso a experiências culturais e epistêmicas através da aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Dessa forma, uma aula ultrapassa os limites da sala de aula podendo tomar outros espaços e formatos como: passeios, visitas, festividades com atividades temáticas (Festa de Halloween), e jogos gigantes de tabuleiro.

Cerca de 100 crianças já passaram pelas Oficinas de Inglês³, após a pandemia, e atualmente temos duas turmas no período da tarde, durante a semana e são divididas por faixa etária: 7 a 10 anos ; 11 a 13 anos. Os conteúdos e jogos são adaptados de acordo com a faixa etária, levando em conta o currículo escolar e assuntos de interesse. As aulas possuem 50 minutos de duração e acontecem dentro da grade das atividades oferecidas pelo Sesc+ Esporte. Os alunos relatam melhora nas notas escolares na disciplina de Inglês e apresentam menos resistência em pronunciar as palavras. Sendo assim, os jogos auxiliam na participação e interesse dos alunos nas aulas.

Considerações finais

A partir das experiências e resultados relatados acima, continuamos na missão de fomentar o ensino de Língua Estrangeira de forma lúdica e contextualizada, promovendo a aprendizagem entre culturas em condições de respeito. Sabemos do desafio de proporcionar uma experiência mais sólida com pouco tempo de aula,

3 Número aproximado de acordo com o sistema de frequência SAED. Esses dados não levam em consideração os alunos da Turma de Espanhol.

turmas cheias e alunos multiníveis. No entanto, estamos sempre em busca de oferecer um Ensino de qualidade e promover o acesso à Educação de forma mais igualitária e democrática.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; inclusão social; BNCC; ECA

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2013.

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

SESC. **Missão, Visão e Valores**. Disponível em: <<https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/missao-visao-valores/>>.

_____. **Pensamentos e Linguagens**. Disponível em: <<https://portaldaeducao.sesc.org.br/atuacao/pensamentos-e-linguagens/>>.

Índice por autores

- Adina Quintanilha, [250](#)
Adriana Santos da Mata, [41](#), [255](#)
Adriano Mello Rodrigues, [81](#)
Alcena Catarina de Andrade Costa, [85](#)
Alessandra Guimarães Rodrigues, [41](#)
Aline de Mesquita Martins, [46](#)
Aline Regina Cardozo de Brito, [89](#)
Amanda Lopes Barbosa, [50](#)
Ana Cristina Corrêa Fernandes, [255](#)
Ana Paula Vieira de Sousa, [259](#)
Ana Sarah Cardoso Teixeira, [264](#)
Andréa Relva da Fonte Endlich, [255](#)
Andréa Rocha dos Santos, [93](#)
Angelo José Alves, [268](#)
Antonio Henrique de Castilho Gomes, [272](#)
Aparecida Giane de Carvalho, [59](#)
Bernardo Paganoto Curty, [74](#)
Bianca Trindade, [97](#)
Bruna de Oliveira Pelegrino, [276](#)
Camila da Rocha Galvão Oliveira, [121](#)
Camila das Mercedes Duarte Almeida, [102](#)
Camila Reis Tomaz, [106](#)
Camilly Vitória Sobral Noletto de Almeida, [108](#)
Carla Beatriz Coelho de Lima, [111](#)
Carla Luciana Moraes de Souza, [114](#), [300](#)
Carolina Rocha dos Santos Silva, [93](#)
Caroline Nascimento de Macedo, [117](#)
Carolline Ferreira Sotero de Oliveira, [121](#)
Cilene Maria Cavalcanti, [280](#)
Clara dos Santos Baptista, [55](#)
Clara Rocha Williman, [126](#)
Claudia Regina Alves Lima Pontes, [123](#)
Cláudia Vianna de Melo, [296](#)
Claudio Spada, [141](#)
Danilla Silva Neves, [324](#)
Débora Cristina Rocha da Silva, [85](#)
Diandra Araújo Pontes, [126](#)
Douglas Nogueira, [141](#)
Eliana Souza Costa, [300](#)
Fabiana Pinho de Oliveira Alves, [303](#)
Fernanda Andrade Almeida, [130](#)
Fernanda Branco, [134](#)
Fernanda Cecilia N. Gomes, [46](#)
Francisca Isabel dos Santos, [111](#)
Gisele Rose da Silva, [137](#)
Glaucio de Oliveira Mendonça, [307](#)
Grazielle de Moraes Vidal, [121](#)
Guilherme Praça, [141](#)
Isabela Aires, [317](#)
Isabela Pereira Lopes, [108](#)
Isabelle Montano, [211](#)
Janaynna Vieira, [145](#)
Jandira da Silva de Jesus, [241](#)
Jaqueline Machado, [310](#)
Jéssica B. Pinheiro, [354](#)
Jessica Machado de Sena e Silva, [149](#)
Jessica Maia Soares Rodrigues, [152](#)
Jhenifer de Moura Carvalho, [163](#)
Jhony Weverson Rocha Coelho, [179](#)
Jonas Henrique Almeida da Silva, [61](#), [314](#)
Josiane Santos de Melo, [102](#)
Juliana Dandarah Baraúna L. da Silva, [156](#)
Juliana Nascimento de Medeiros Mota, [160](#)
Juliana Santos Santana, [237](#)
Júlia Teixeira, [317](#)
Kailane do Nascimento Dutra, [320](#)
Karoline Lyvyta Cristino de Oliveira, [324](#)
Lais Gabriele Lima de Oliveira, [163](#)
Larissa Batista Franco, [130](#)
Laura da Conceição Oliveira, [329](#)
Laura de Jesus Silva, [332](#)
Leandro de Oliveira Ribeiro Ferra, [114](#)

Leonardo Ramos Cruz, [74](#), [332](#)
Liany Mayuby Santos da Silva, [166](#)
Luana Torquato Siqueira, [111](#)
Luciana de Mesquita Silva, [134](#)
Luciana Lima da Mota, [336](#)
Luis Manoel do Nascimento, [324](#)
Luna Soares Cremonini, [332](#)
Maiza da Silva Francisco, [174](#)
Marcelo Borges Rocha, [55](#), [179](#), [202](#)
Márcia Valéria Lima dos Santos, [65](#)
Marco Aurélio da Conceição Correa, [336](#)
Mariana Brito dos Santos, [152](#)
Mariana Pinheiro Silveira Rosa, [296](#)
Mariane Del Carmen da Costa Diaz, [184](#)
Marília Carvalho da Fonseca, [188](#)
Mauro da Silva Rezende, [339](#)
Mayara da Silva Tavares, [296](#)
Mayara Souza de Assis, [341](#)
Miriam Nogueira de Maltos, [346](#)
Nathalia Costa Alves de Carvalho, [237](#)
Nívia Claudia Katica Melo e Silva, [190](#)
Ozias Inocencio Ferreira, [194](#)
Patricia Dias da Silva, [198](#)
Pedro Miguel Marques da Costa, [202](#)
Rafael Coutinho Neri, [350](#)
Rebeca de Castro, [160](#)
Rejane Amorim, [207](#)
Renata Alves Portugal, [70](#)
Rita de Cassia Cruz Rodrigues, [74](#)
Roberta Dias de Sousa, [117](#)
Roberta Renoir Fumero, [250](#)
Rosana Leite, [211](#)
Sabrina Guedes de Oliveira, [214](#)
Samuel da Silva Lima, [217](#)
Sandra Regina Ribeiro, [221](#)
Sara Carolina de Castilho D. dos Santos, [225](#)
Shégda de Moraes Teixeira Berredo, [50](#)
Sheila Martins, [227](#)
Simone Berle, [354](#)
Suanne Renata Gonçalves Corrêa, [227](#)
Suzana Martinez Schumacker, [130](#)
Tainne Barrêto Pereira, [229](#)
Tatiana Santos dos Reis, [233](#)
Thaís Gonçalves Herdi, [358](#)
Thamilles S. Rosa, [354](#)
Vanessa Cristina Mazoto Samuel, [237](#)
Vanessa Ellen Reis de Freitas, [320](#)
Vanessa O. Batista da Silva, [241](#)
Veronica Cunha, [250](#)

