



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Rafael Raposo Santana

**VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a
educação antirracista na Educação Infantil**

**BAURU
2025**



Rafael Raposo Santana

**VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a
educação antirracista na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof^a Dr^a Andresa de Souza Ugaya

Linha de Pesquisa 1: Formação, intervenção e profissionalidade docente

BAURU

2025



R2
19
v

Raposo Santana, Rafael

Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na formação continuada de professoras : Um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil / Rafael Raposo Santana. -- Bauru, 2025

128 p. : il., fotos

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Andresa de Souza ugaya

1. Formação continuada. 2. Lei 10.639/03. 3. Jogos e brincadeiras. 4. Educação Antirracista. 5. Educação Infantil. I. Título.



Rafael Raposo Santana

**VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a
educação antirracista na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof^a Dr^a Andresa de Souza Ugaya

Data da Defesa: 21/02/2025

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Sousa Ugaya
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Livia Tenorio Brasileiro
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. Cláudio Aparecido Souza
Prefeitura de Santo André

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RAFAEL RAPOSO SANTANA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAFAEL RAPOSO SANTANA, intitulada **VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências - Bauru/SP, Profa. Dra. LÍVIA TENORIO BRASILEIRO (Participação Virtual) do(a) Escola Superior de Educação Física / Universidade de Pernambuco (UPE), Dr. CLAUDIO APARECIDO SOUSA (Participação Virtual) do(a) .. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA



Creio que essa dimensão da acolhida, respeitosa e amorosa, do corpo do outro, sobretudo quando este outro tem uma história-memória social de violência, mutilação e insensibilidade com relação a seu corpo e aos corpos dos seus iguais, é uma chave para a permanência e o sucesso das nossas crianças, em especial as crianças negras, na escola. Permanência e sucesso, não de vítimas ou de carentes, mas de cidadãos e cidadãs de direito, vitoriosos sobreviventes de racismo, exclusões e injustiças sociais.

Azoilda Loretto da Trindade



AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão de uma importante etapa da minha vida acadêmica, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Neusanira e Gilberto (*in memoriam*), cujo amor e dedicação incondicionais sempre foram a base da minha formação. Seu compromisso com a educação e a busca por um futuro melhor para mim e meu irmão e minha irmã foi a fonte de inspiração que me guiaram ao longo de toda a minha trajetória.

À minha esposa, Elaine, e à minha filha, Rafaela, agradeço por todo o apoio, compreensão e amor em cada momento. Vocês foram meu porto seguro e motivação constante, permitindo que eu seguisse em frente em minha jornada acadêmica com confiança e esperança.

De maneira especial, expresso minha gratidão à minha orientadora, Prof^a Dr^a Andresa de Souza Ugaya, por sua orientação generosa e sábia, que sempre me incentivou a buscar a excelência em meu trabalho. Sua dedicação e comprometimento com a formação dos alunos é admirável e impactou profundamente minha trajetória.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Claudio Aparecido e Luciana Venâncio, cujas valiosas contribuições e críticas construtivas aprimoraram meu trabalho e expandiram meus horizontes. Da mesma forma, estendo minha gratidão aos membros da banca de defesa, Claudio Aparecido e Lívia Tenório Brasileiro, pela riqueza de seus apontamentos e pela consideração em avaliar meu trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Por fim, agradeço aos meus amigos, que estiveram ao meu lado durante esta jornada, oferecendo apoio, incentivo e momentos de descontração. Cada um de vocês desempenhou um papel significativo na realização deste trabalho e em minha formação como educador e pesquisador.

A todos e todas, muito obrigado!



RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional e teve como tema central a implementação da Lei 10.639 no contexto da formação continuada de professoras. O objetivo geral consistiu em compreender como um curso de formação continuada, fundamentado numa educação antirracista, que visava auxiliar os professores da Educação Infantil na efetivação da Lei 10.639 nas escolas. Foram delineados três objetivos específicos: investigar a percepção dos professores sobre a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639 no ambiente escolar; verificar como o referencial teórico dos valores civilizatórios afro-brasileiros proposto por Azoilda Trindade pode auxiliar na formação das professoras; e avaliar se a formação continuada ofereceu os subsídios necessários para que os professores atuassem na perspectiva da educação antirracista. O público participante foi constituído por 12 professores que atuam na Educação Infantil na cidade de Santo André/SP. Tratou-se de uma pesquisa de linha metodológica qualitativa, através de uma pesquisa participante. Para a obtenção de dados, realizou-se um grupo focal que se reuniu em dois momentos durante a pesquisa, um encontro antes e outro após a formação. A análise e discussão dos dados foi realizada com base na análise temática e referenciais no campo da educação antirracista, formação continuada de professores, valores civilizatórios afro-brasileiros e jogos e brincadeiras. A pesquisa justificou-se pela ausência de políticas públicas contínuas que planejem e organizem formações para as professoras que visem efetivar a educação antirracista. Os dados obtidos revelaram que a formação continuada teve um impacto positivo na percepção dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais e que políticas públicas que garantam essas formações são primordiais para a efetivação de uma educação antirracista.

Palavras-chaves: Formação continuada. Lei 10.639. Jogos e Brincadeiras. Antirracismo. Educação Infantil.



ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network and its central theme was the implementation of Law 10.639 in the context of continuing education for teachers. The general objective was to understand how a continuing education course, based on anti-racist education, aimed to assist Early Childhood Education teachers in implementing Law 10.639 in schools. Three specific objectives were outlined: to investigate teachers' perceptions of the education of ethnic-racial relations and the implementation of Law 10.639 in the school environment; to verify how the theoretical framework of Afro-Brazilian civilizing values proposed by Azoilda Trindade can assist in the training of teachers; and to evaluate whether continuing education provided the necessary support for teachers to act from the perspective of anti-racist education. The participating public consisted of 12 teachers who work in Early Childhood Education in the city of Santo André/SP. This was a qualitative methodological study, using participatory research. To obtain data, a focus group was held, which met twice during the study, one meeting before and one after the training. Data analysis and discussion were conducted based on thematic analysis and references in the field of anti-racist education, continuing teacher training, Afro-Brazilian civilizing values, and games and play. The research was justified by the lack of ongoing public policies that plan and organize training for teachers that aim to implement anti-racist education. The data obtained revealed that continuing training had a positive impact on teachers' perceptions of education on ethnic-racial relations and that public policies that guarantee such training are essential for the implementation of anti-racist education.

Keywords: Continuing education. Law 10.639. Games and play. Anti-racism. Early childhood education.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Azoilda Loretto da Trindade.....	20
Figura 2 - Valores civilizatórios afro-brasileiros.....	51
Figura 3 - Baobá dos Valores Civilizatórios.....	54
Figura 4 - Fotos Grupo Focal.....	86
Figura 5 - Foto das Formações com as professoras.....	91
Figura 6 - Caixa de Afetos.....	97
Figura 7 - Jogos de tabuleiro de origem africana.....	98
Figura 8 - Elementos da Caixa de Afetos.....	99



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Implementação da Lei 10.639/ano nas secretarias municipais.....	26
---	----



SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA.....	7
1. INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
Neste capítulo, abordamos os 22 anos da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas, buscando, através de uma análise crítica, problematizar os avanços e os desafios que ainda persistem na atualidade.....	
19	
2.1 22 anos da Lei 10.639: o que mudou?.....	19
2.2 Educação Antirracista: afetando o cotidiano escolar.....	30
2.3 A Formação das Professoras para a efetivação de uma Educação Antirracista.....	37
2.4 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Educação Infantil.....	44
2.5 Brincando e descobrindo a África que existe em Nós.....	69
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	77
3.1 Tipo de pesquisa.....	77
3.2 Contexto da pesquisa.....	78
3.3 Procedimentos para a obtenção de dados.....	79
3.5 Procedimentos para a análise de dados.....	92
4 REDES: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	95
4.1 Caixa de Afetos como produto educacional coletivo.....	95
4.2 CIRCULARIDADE E COLETIVIDADE: TROCANDO CONHECIMENTO E SE JUNTANDO PARA MUDANÇAS EFETIVAS.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	116
APÊNDICE B - Carta convite para os/as professores/as.....	117
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.....	121
APÊNDICE E - Roteiro de perguntas do grupo focal inicial.....	122
APÊNDICE F - Roteiro de perguntas do grupo focal final.....	123



MINHA TRAJETÓRIA

Sou filho de Neusanira e Gilberto (*in memoriam*), dois nordestinos que vieram pra São Paulo saindo do Maranhão e da Bahia, respectivamente, e aqui constituíram uma família com dois filhos e uma filha. Minha mãe e meu pai tinham o Ensino Médio completo e se empenharam para que todos(as) os/as filhos(as) estudassem e concluíssem um curso superior.

As práticas corporais estiveram presentes em minha vida desde a infância, pois sempre tive grande interesse por atividades que envolvessem desafios corporais. Sou de uma época em que podíamos nos divertir na rua sem tantas preocupações e as brincadeiras eram as mais diversas possíveis. Lembro saudosamente de muitas, tais como bolinha de gude, jogar taco, empinar pipa, esconde-esconde, pega-pega, queimada, pular corda, elástico, entre outras. Nas aulas de Educação Física, durante o Ensino Fundamental I,II e no Ensino Médio, ao contrário das muitas variedades de atividades que realizava fora da escola, fiquei praticamente 11 anos no famoso “quarteto fantástico” que é o modo que chamamos os conteúdos dominantes nas aulas de Educação Física Escolar nessa época que compreendia 4 modalidades esportivas que eram Handebol, Vôlei, Basquete e Futebol.

Em 1999, ingressei no ensino superior na Universidade Cruzeiro do Sul, a minha turma foi a última com Licenciatura Plena. No ano seguinte, o curso foi dividido em licenciatura e bacharelado. A Educação Física Escolar, em 1999, estava inserida em um contexto de transformações sociais, políticas e educacionais. Em relação às políticas públicas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, teve impacto significativo na organização e abordagem da disciplina. O curso se encontrava num processo de reestruturação, buscando atender às necessidades de uma abordagem mais abrangente e inclusiva, que valorizasse a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas; desse modo, a própria formação dos professores de Educação Física necessitava de um incentivo na busca por uma prática mais reflexiva e crítica.

No segundo ano do curso, iniciei um estágio na área *fitness*, nas aulas de



natação. Essa experiência foi um grande incentivo para a conclusão do curso, pois quando colocamos em prática o que aprendemos na faculdade, é enriquecedor. O mesmo não ocorreu na disciplina de Educação Física escolar, pois por comodidade realizei o estágio na mesma escola em que me formei no Ensino Médio, acompanhando, dessa forma, o famoso “rola a bola”.

Trabalhei em academias por 18 anos ininterruptos nas mais diversas funções, estagiário de natação e musculação, professor de natação, hidroginástica e musculação, auxiliar de coordenação, coordenador técnico, gerente de academia e também proprietário. Em 2015, era proprietário de uma academia na periferia da cidade de São Paulo no Conjunto Habitacional José Bonifácio, mas queria a segurança de uma renda fixa devido à sazonalidade na academia, que me afetava financeiramente, por esse motivo fui estimulado pela minha esposa a prestar o concurso público para professor de Educação Física na prefeitura de Santo André, no qual fui aprovado.

Meu início na Educação Física escolar aconteceu em abril de 2018, na rede pública do município de Santo André, eu tinha uma noção mínima do que era esse componente curricular na escola. Aprendi muito com os colegas de profissão que me recepcionaram afetosamente e não hesitaram em responder a todas as dúvidas que eu tinha nesse período. Nessa época, as segundas-feiras eram destinadas à formação dos professores, que eram momentos de muitas trocas com nossos pares, mas que passaram por um processo de sucateamento até findar-se no ano de 2024. As horas destinadas para a formação foram revertidas para horas de projetos a serem desenvolvidos com os alunos das unidades escolares.

Percebendo que eu precisava, naquele momento, me aperfeiçoar como professor, no mesmo ano de 2018, me inscrevi em dois cursos de pós-graduação *latu sensu*, em Psicomotricidade e outro em Educação Infantil, os quais contribuíram para qualificar as minhas aulas, mas muitas coisas eram novidade para um recém-chegado da área fitness, me sentia inseguro e percebi que necessitava de mais conhecimentos para a qualificação da minha práxis pedagógica.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) para mim era uma novidade, e era recorrente eu escutar menções pelos docentes nas reuniões da escola, mas, por mais que fosse mencionada regularmente, percebia que a lei era cumprida por poucas professoras



nas escolas em que atuei. Em muitos casos de maneira inapropriada, pois ficava restrita a datas específicas como o 13 de maio e o 20 de novembro. No entanto, o meu maior questionamento era em relação à minha própria prática, por entender que, por mais que apresentasse em minhas aulas brincadeiras e jogos de origem africana, eu sentia falta de uma melhor contextualização e discussão sobre temas como racismo, representatividade, valorização da cultura africana e afro-brasileira e o reconhecimento dos saberes e contribuições vindas de África.

Aproximar-se das questões africanas é não apenas reconhecer nossas raízes culturais e históricas, mas também entender a profunda influência das culturas africanas no Brasil e em nossa formação social. Esse movimento nos convida a refletir sobre o racismo e as várias formas de opressão que afrodescendentes enfrentam no país, desde o passado escravista até as estruturas contemporâneas de exclusão e violência (Guimarães; Freire, 2021)

A repressão que os povos africanos sofreram, do período da escravidão ao colonialismo, continua reproduzindo seus efeitos através dos preconceitos, das discriminações e estigmatizações que a população negra enfrenta até hoje no Brasil. Porém, este contexto deve ser compreendido como um campo de resistência e reflexão crítica. A conscientização e a indignação diante dessas injustiças abrem caminho para a construção da autonomia e da igualdade, respeitando a diversidade.

A obra de Guimarães e Freire (2021) nos lembra que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação, razão pela qual é frequentemente negligenciada ou esvaziada pelos detentores dos meios de produção. Ao reconhecer as lutas do outro, também somos capazes de reconhecer e transformar as nossas próprias realidades.

Nesse processo de compreender a importância da EREER e de uma educação antirracista e reconhecendo as minhas falhas, busquei melhorar não só como professor, mas também como cidadão. Fui estudar e pesquisar sobre estas questões e uma lacuna ficou evidente, a falta de formação sobre as relações étnico-raciais. Tal lacuna está presente ainda hoje, pois, desde 2018 não tive nenhuma formação específica na área de Educação Física com conteúdos que subsidiam a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) na escola e ao buscar esse tipo de formação para as professoras polivalentes é notório que existem algumas formações esporádicas, sem



continuidades, sem uma organização de longo tempo.

Desta forma, um dos objetivos dessa pesquisa é contribuir com uma formação para os professores da educação infantil da EMEIEF Sylvia Orthof para dar um mínimo de subsídio para o início de um trabalho na perspectiva da educação antirracista, pautada nos valores civilizatórios afro-brasileiros que, segundo Trindade (2013), ao garantirmos a formação continuada de professores que aborde a importância dos valores afro-brasileiros na Educação Infantil, esses tornam-se informados e sensibilizados sobre a cultura afro-brasileira para assim implementar a lei de maneira mais concreta, criando currículos que reflitam essa diversidade e promovam a igualdade racial.

Busquei superar essa falta de formação específica para os professores de Educação Física nas formações ofertadas pela secretaria da educação do município de Santo André para as professoras polivalentes. Era notório que foram movimentos esporádicos, sem continuidade e que, por várias vezes, foram oferecidos fora do horário de trabalho, o que dificultou a participação das professoras. Reconheço que quando os congressos e formações são realizados em substituição ou durante o horário de trabalho, o público atingido é bem maior.

Em continuidade à minha formação, no ano de 2022 tive a alegria de ser aprovado no curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que me trouxe uma grande satisfação e também muita apreensão, pois também fui convocado a assumir meu segundo cargo na Rede Municipal de Educação do Município de Santo André. Assim, só foi possível o ingresso ao programa por conta do modelo híbrido do curso, organizado em atividades pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os encontros presenciais que aconteciam às sextas-feiras e aos sábados agendados antecipadamente.

O curso é organizado em 8 disciplinas comuns a todos os discentes, mais as disciplinas eletivas que cada discente participou de acordo com o seu ciclo de atuação na educação.

Na disciplina Problemáticas da Educação Física, foram abordados alguns aspectos que influenciam e dificultam o crescimento deste componente curricular.. Entre esses aspectos estão as atuações docentes, relação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física, aspectos legais, afastamento e indisciplina dos alunos,



ensino de esporte na escola e questões de gênero.

Durante as atividades no AVA e os encontros presenciais, tive a oportunidade de conhecer e compartilhar com os professores de outras cidades, e até de outro estado, diferentes realidades, experiências e desafios enfrentados nas escolas. Porém, para minha surpresa, mesmo nessa disciplina tão importante para elencarmos os desafios que a Educação Física escolar ainda precisa superar também não houve nenhuma discussão sobre as relações étnico-raciais, educação antirracista ou a Lei 10.639 (Brasil, 2003) a não ser quando, numa tarde de discussões sobre os temas de nossas pesquisas, eu explanei sobre o meu tema.

Na segunda disciplina, Seminários de Pesquisa em Educação Física, analisamos os conceitos básicos sobre metodologia da pesquisa científica que auxiliou no aprimoramento do tema escolhido. A atividade proposta foi muito relevante. Nela, escolhemos pesquisas relacionadas ao nosso tema e analisamos suas metodologias, referências de levantamento e análise de dados. De forma geral, essas atividades me ajudaram a entender aspectos que eu, como professor-pesquisador iniciante, não conhecia, especialmente na elaboração do projeto de pesquisa e na sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Na terceira disciplina Escola, Educação Física e Planejamento, foi proposto o debate sobre a função social da escola especificidade da Educação Física, analisando os princípios de organização e planejamento de projetos curriculares para tal componente curricular. Também debatemos o conjunto de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para as diversas etapas da Educação Básica. As leituras propostas foram significativas e ampliaram meu entendimento sobre a função desta em uma sociedade democrática e republicana. Além das leituras e debates, apresentei, junto com mais alguns professores e professoras, um seminário cujo tema foi: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços ou retrocessos? E, ainda, elaboramos um artigo tratando sobre o tema.

Em Metodologia de Ensino, foi proposta uma análise sobre os métodos e modelos de ensino presentes na Educação Física escolar. Partimos do princípio de que as aulas são, ou pelo menos deveriam ser, espaços de debate e construção de conhecimento, com o professor ocupando o papel de facilitador da aprendizagem e o aluno sendo o protagonista na construção do seu conhecimento. Contudo, nas



trocas de experiências com as diversas realidades compartilhadas pelas professoras, ficou evidente que ainda temos muito a caminhar para alcançarmos esse ideal.

Com a quinta disciplina, Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refletimos sobre as políticas públicas, as abordagens e os referenciais teóricos que organizam e orientam esta disciplina na Educação Infantil e anos iniciais. O que mais marcou foi a experiência de participar, junto ao grupo Maracatu Abayomi, de um cortejo realizado nas ruas da comunidade do bairro Ferradura Mirim, da preparação dos figurinos de carnaval e do bloquinho de carnaval com as crianças do bairro Jardim Europa, de participar de uma roda de conversa com lideranças comunitárias nos contando sobre todas as ações que realizavam na comunidade sem nenhum apoio governamental. Foram experiências que levarei para o resto de minha trajetória, primeiramente porque era uma realidade próxima das crianças que atendo na minha escola e segundo por demonstrar as dificuldades enfrentadas pelas famílias devido a ausência de políticas públicas que atendessem as necessidades daquela população, especialmente daquelas crianças.

Por fim, na disciplina Escola, Educação Física e Inclusão, discutimos a inclusão de estudantes com deficiência na escola, na sociedade e nas aulas. Analisamos diferentes deficiências e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Participei de vivências de dois esportes paralímpicos, o tênis de cadeira de roda e a bocha, os quais nos auxiliaram na ampliação dos conhecimentos e na perspectiva sobre os desafios que precisamos enfrentar na busca para uma inclusão verdadeira das pessoas com deficiência, não só na escola, mas em nossa sociedade de maneira geral.

Nas disciplinas eletivas que foram realizadas, em janeiro de 2023, foram abordadas as seguintes temáticas: Teorias do Desenvolvimento Humano, Epistemologia e Educação Física Escolar e Jogo, Lazer e Educação na Infância e Adolescência. Foi uma semana muito enriquecedora que proporcionou diversas trocas com os outros professores.

Em síntese, a minha trajetória no ProEF, trouxe a possibilidade de afetar e ser afetado por profissionais comprometidos com uma Educação Física de qualidade, em uma perspectiva democrática que respeitam as diferenças. Nesse sentido,



destaco as viagens para Bauru, pois, por sorte ou por qualquer força maior, tive a oportunidade de dividi-las com quatro pessoas espetaculares - Aline, Daiane, Fernanda e Robson - também estudantes do ProEF. O percurso de aproximadamente 300 quilômetros tornou-se menos árduo e muito mais agradável, com as conversas e troca de experiências que ocorriam pelo trajeto.

Não posso deixar de mencionar um dos momentos mais esperados e temerosos desse percurso que foi o exame de qualificação, o qual foi de suma importância e que me trouxe diversas contribuições para a continuidade da pesquisa. Cheguei na defesa da dissertação com o sentimento de gratidão por todas as pessoas que me ajudaram durante o percurso, de orgulho por ter concluído esse ciclo e todo aprendizado que ele me trouxe e apreensivo por toda trajetória que ainda faltava percorrer.



1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu da efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no contexto da escola pública, o componente curricular Educação Física, especificamente na Rede de Ensino de Santo André, se faz presente desde o segundo ciclo da Educação Infantil que é o locus desta pesquisa.

A escola, dentro de uma proposta renovadora, democrática e plural, deveria contemplar o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e a história da África, tornando-o obrigatório pela Lei 10.639 (Brasil, 2003). A valorização das contribuições das culturas africanas na formação do nosso país deve fazer parte da vida cotidiana dos estudantes na busca da superação do racismo existente em nossa sociedade, posto que vivemos em um país em que 56,1% da população se reconhece como negro ou pardo, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) visam garantir o direito à diversidade cultural, no ambiente escolar, por meio de práticas e produção de conhecimentos que possibilitem uma convivência harmoniosa e respeitosa entre os diversos grupos étnico-raciais presentes no espaço escolar, promovendo a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que façam o cidadão refletir quanto à diversidade étnico-racial, garantindo o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade.

Assim como a Lei 13.005 (Brasil, 2014), em seu artigo segundo, afirma que são diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

No entanto, o estudo sobre a Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, realizado pela equipe do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social (LEPES) da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), entre os meses de junho e dezembro de 2021, revelou que em 89,8% das 3.467 turmas visitadas não foram oportunizadas



situações de aprendizagem da temática das relações étnico-raciais de acordo com os critérios da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicado a Primeira Infância (EAPI) elaborado pelo LEPES e FMCSV.

Ao confrontar os dados da pesquisa e a legislação vigente, e não ver esses direitos de aprendizagem sendo garantidos nas escolas, levantei um questionamento: quais os empecilhos que corroboram para o não cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) dentro da escola?

Na busca de responder tal pergunta, um dos obstáculos encontrados diz respeito à carência na formação continuada das professoras no município de Santo André, que falha em não dar fundamentos para a efetivação da referida lei. Quero deixar aqui a minha opção em usar o termo professora no decorrer do texto, pois o corpo docente na Educação Infantil no município e também das participantes desta pesquisa é formado, em sua maioria, por mulheres.

Há anos percebo, em meu contexto, o sucateamento das formações para os(as) professores(as) de Educação Física no município de Santo André, que até o ano de 2022, tinham garantidas, todas às segundas-feiras, encontros com a coordenadora de área ou formadores externos que compartilhavam práticas educativas exitosas. Quando isso não acontecia, o tempo era utilizado para planejamento, preenchimento de documentações e para o estudo.

Durante o ano de 2023, essas formações acabaram de forma autoritária através de um comunicado recebido no final do ano de 2023 por *email*, nesse comunicado dizia que esse tempo de formação seria utilizado para a implementação de projetos, que o professor de cada unidade escolar teria que organizar em conjunto com a gestão escolar. Todo o grupo ficou desorientado em relação a como esses projetos seriam desenvolvidos na escola e não conseguiu uma mobilização relevante para lutar contra esse desmonte.

Diante do cenário de ausência de formação sobre as relações étnico-raciais para as professoras da rede municipal de ensino de Santo André, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de preencher essa lacuna. Contrapondo-se a esse cenário, a investigação foi embasada em estudos que discutem temas como racismo, formação continuada de professores, educação das relações étnico-raciais, educação antirracista e os valores civilizatórios afro-brasileiros, almejando responder



a questão que conduziu a presente pesquisa que foi: como a formação continuada auxilia as professoras na implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e, conseqüentemente, no tratamento das questões relacionadas à educação antirracista em suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como um curso de formação continuada, fundamentado numa educação antirracista, pode contribuir com as professoras da Educação Infantil para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) na escola.

A partir desse objetivo geral, a pesquisa delineou três objetivos específicos. O primeiro foi investigar a percepção das professoras sobre a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no ambiente escolar. Essa investigação foi fundamental, pois permitiu identificar como as professoras compreendem a importância da educação antirracista, os desafios que enfrentam e as estratégias que utilizam para atender às diretrizes da lei em suas práticas.

O segundo direcionou-se em compreender como o referencial teórico dos valores civilizatórios afro-brasileiros, proposto por Azoilda Trindade, pode auxiliar na formação das professoras na efetivação da lei 10639 (Brasil, 2003). A abordagem desse referencial teve como intuito enriquecer a formação das professoras, oferecendo-lhes subsídios teóricos que sustentem a aplicação prática das diretrizes antirracistas. Ao familiarizar os educadores com esses valores, espera-se que eles consigam integrar esses conteúdos de forma mais efetiva em seus currículos, promovendo a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

Por fim, o terceiro focou em avaliar se a formação continuada, a Caixa de Afetos e seus elementos como jogos e brincadeiras, oferecem os subsídios necessários para que as professoras atuem na perspectiva da educação antirracista. Isso implica avaliar a relevância do curso de formação, analisando se ele realmente proporcionou aos educadores as ferramentas e a confiança necessárias para implementar uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial.

Assim, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento de uma prática pedagógica que respeite e promova os direitos de todas as comunidades, com ênfase na cultura e na história afro-brasileira, criando um ambiente educacional mais equitativo e transformador. A formação continuada dos educadores é, portanto, uma



peça-chave nessa mudança necessária para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

As participantes da pesquisa foram 12 professoras que lecionam na Educação Infantil da EMEIEF Sylvia Orthof, escola da Rede Pública do município de Santo André, incluindo entre esses doze professores(as) o pesquisador. Esse grupo foi composto por 10 professoras polivalentes (pedagogas) e 2 professores de Educação Física, os participantes tinham idade entre 32 e 54 anos. Foram divididos em 2 grupos com 6 membros cada e foram realizados 2 encontros com cada um deles, um anterior à formação ofertada e outro pós-formação, o que permitiu uma análise comparativa das percepções e práticas das professoras, ao longo do processo formativo, sendo todas essas discussões gravadas em vídeo e áudio.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa foi de caráter qualitativo e se configurou como uma pesquisa-participante. Essa abordagem permitiu uma interação mais próxima entre o pesquisador e as professoras, possibilitando a obtenção de dados por meio de discussões em grupos focais. A escolha desta metodologia possibilitou que as professoras compartilhassem suas experiências, reflexões e desafios, promovendo um ambiente de diálogo e colaboração.

No presente estudo, recorreu-se à análise temática, conforme as contribuições de Minayo (1992). A análise foi estruturada em três etapas: a pré-análise, onde se selecionam os documentos e se formulam indicadores, a exploração do material, que envolve categorização e codificação para identificar elementos significativos e o tratamento dos resultados que consistiu na interpretação dos dados à luz do contexto teórico.

Dessa forma, acredita-se que a pesquisa pode contribuir para a formação de um corpo docente mais preparado e consciente da importância da educação antirracista e para as relações étnico-raciais.

Espera-se que a experiência da EMEIEF Sylvia Orthof possa servir como uma referência positiva a ser adaptado para outras escolas da Rede Municipal de Santo André, respeitando as particularidades de cada realidade escolar.

Para a apresentação deste processo, os capítulos deste estudo foram organizados em cinco momentos. O primeiro capítulo aborda a trajetória histórica da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e seu impacto nas políticas educacionais brasileiras,



destacando as principais diretrizes e desafios enfrentados na sua implementação. No segundo capítulo, são discutidos os conceitos centrais da educação antirracista, enfatizando a importância da formação continuada para as professoras e como esse processo pode transformar a prática pedagógica no contexto da escola. O terceiro capítulo é dedicado à formação de professores(as), apresentando as demandas e necessidades que surgem em relação à educação das relações étnico-raciais e a implementação da referida lei nas escolas. O quarto capítulo traz os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade e suas contribuições para a promoção da diversidade. Por fim, o quinto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa e da importância dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas na educação antirracista. Esta estrutura permitirá uma compreensão integrada das temáticas abordadas, preparando o terreno para a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, abordamos os 22 anos da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas, buscando, através de uma análise crítica, problematizar os avanços e os desafios que ainda persistem na atualidade

2.1 22 anos da Lei 10.639: o que mudou?

Ao completar 22 anos, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) merece uma análise crítica para compreender seus avanços e os desafios ainda persistentes. Instituída em 2003, essa legislação exige que as instituições da Educação Básica incorporem no currículo escolar o ensino da história da África e das culturas africanas, bem como as culturas afro-brasileiras, visando corrigir a omissão da história e das contribuições dos afro-brasileiros no currículo escolar e promovendo uma educação mais inclusiva e representativa (Silva, 2020).

Azoilda Loretto da Trindade (figura 1) foi uma das principais articuladoras dessa legislação, participando ativamente do processo que levou à sua criação em 2003. Azoilda foi uma intelectual negra e educadora brasileira que se destacou por suas contribuições significativas à luta antirracista e à valorização da cultura afro-brasileira.

Figura 1 - Azoilda Loretto da Trindade



Fonte: Ramos, 2016.



Sua trajetória é marcada pela defesa da Educação como um meio de transformação social e pela promoção dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) e outros aspectos fundamentais da cultura negra.

A intelectual compreende a educação como um espaço que deve reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, promovendo uma abordagem que respeite a diversidade cultural, social, étnica e individual. Para ela, a lei foi um passo crucial para a inclusão da história e das contribuições dos afrodescendentes no currículo escolar, buscando combater a invisibilidade e o racismo estrutural presentes na Educação brasileira.

Após a aprovação da lei, Azoilda e outras/os professoras/es e ativistas trabalharam na elaboração de diretrizes que orientassem as escolas sobre como implementar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Essas diretrizes foram fundamentais para garantir que o conteúdo fosse abordado de maneira adequada, respeitosa e contextualizada, evitando a superficialidade e o estereótipo.

O desenvolvimento de políticas educacionais por Trindade, especialmente em relação à Lei 10.639 (Brasil, 2003) é um aspecto crucial de sua contribuição para a educação antirracista no Brasil.

Partindo desse contexto, buscaram-se estudos recentes que apresentassem a realidade atual do contexto escolar. Desse modo, concentrou-se a busca em estudos dos últimos cinco anos, para analisar e compreender os avanços trazidos por essa legislação e os desafios que ainda precisam ser superados para a sua efetivação.

Para a compreensão dessa legislação, é necessário reconhecer a importância da valorização da diversidade cultural no tecido social do Brasil. Sua promulgação foi uma medida para atender às demandas de parte dos movimentos sociais negros que solicitavam uma revisão substancial nos currículos escolares brasileiros, para incluir os estudos relacionados às contribuições históricas e culturais do continente africano na constituição da sociedade brasileira. Portanto, é crucial situar esta legislação no âmbito desses esforços pela equidade e reconhecimento da diversidade étnico-racial (Gomes, 2017).

O estudo de Jesus e Lopes (2023), com base em experiências e relatos de interações no ambiente escolar e universitário, aborda diversos pontos relacionados à implementação e efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) que instituiu a Diretrizes



Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), fazendo um balanço dos avanços e desafios referentes a ela, após 20 anos da sua promulgação.

De acordo com os autores houve: avanços em relação à legitimação de práticas pedagógicas antirracistas; estímulo à construção de novas práticas educacionais; reconhecimento e enfrentamento de imaginários racistas presentes no cotidiano escolar; contribuição para a gestão dos sistemas de ensino; inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; sensibilização para a importância da diversidade e pluralidade cultural na educação. (Jesus; Lopes, 2023).

A inserção de autores, artistas e pensadores negros nos recursos didáticos, bem como a execução de ações interdisciplinares que referencia os aspectos culturais, sociais e históricos, tem sido fundamental para desconstruir estereótipos e combater preconceitos, culminando em um ensino que valoriza a pluralidade e respeita a diversidade étnico-cultural brasileira. (Jesus; Lopes, 2023).

No entanto, mesmo após duas décadas da referida lei, persistem desafios significativos para sua implementação efetiva nos currículos escolares. Diversas escolas ainda lutam para adaptar os planos de ensino, enfrentando a falta de capacitação adequada dos professores(as).

Um desafio premente é o desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar que incorpore, de maneira integrada e contínua, a história e a cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento.

A concretização da lei nos currículos enfrenta barreiras como a escassez de materiais didáticos específicos, ausência de recursos educativos dirigidos. A capacitação constante de professores e diretores sobre questões étnico-raciais, ainda é representada como um desafio importante. Assegurar a integração autêntica desta lei na prática pedagógica exige um trabalho colaborativo entre governos, instituições educacionais e a sociedade civil, visando a uma alteração substancial no panorama educacional brasileiro.

A inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo escolar não apenas atende à exigência da lei, mas também enriquece o aprendizado dos alunos. Um currículo que aborde a cultura afro-brasileira de forma integrada e respeitosa



contribui para a formação de uma identidade mais plural e consciente entre os estudantes.

Trindade (1994) relaciona o racismo com a micropolítica nas escolas, ao enfatizar que o racismo não é apenas uma questão estrutural ou institucional, mas também se manifesta nas interações cotidianas e nas práticas diárias dentro do ambiente escolar, destacando que todos os envolvidos podem, consciente ou inconscientemente, perpetuar atitudes racistas.

E esta discussão acerca dos currículos já se fazia presente na obra de Azoilda Trindade há três décadas, afirmando a autora que:

É impressionante como o que é ensinado é alienado da vida, do cotidiano das pessoas, é racista, especialmente por ser eurocêntrico. E isto não significa que o professor queira ser racista; muito pelo contrário. Muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade. Na hora de planejar, os professores sequer percebem a questão de que o planejamento não leva em consideração quem é o aluno para o qual ele está voltado, que os acontecimentos não são estáticos, que diversos povos podem ter dado outros encaminhamentos para as questões tratadas. Ele, o planejamento, tem sido etnocêntrico e, conseqüentemente, racista. (Trindade, 1994, p. 68).

Fanon (2008) oferece uma análise profunda sobre como a identidade negra é moldada pela experiência do colonialismo e do racismo. Ele argumenta que a construção da identidade negra não ocorre em um vácuo, mas é profundamente influenciada pelas relações de poder e pela opressão histórica que os negros enfrentam através da perspectiva do branco colonizador. A discussão como as pessoas negras internalizam os estigmas associados à sua raça, resultando em uma autoimagem distorcida de sua identidade, o que leva a um sentimento de inferioridade, precisa se fazer presente na escola.

A partir do apontamento de Fanon (2008), compreendo que ainda se faz necessária a luta pela autoafirmação da identidade negra para superar a opressão. Os negros devem reivindicar sua identidade e se libertar das definições impostas pela sociedade branca. Essa luta envolve não apenas a rejeição dos estigmas, mas



também a construção de uma identidade positiva e autêntica que celebre a negritude.

A raça é uma construção social e não uma realidade biológica. A categorização racial é utilizada para justificar a opressão e a desigualdade. Portanto, a identidade negra deve ser entendida como um produto das interações sociais e das estruturas de poder que definem o que significa ser negro em um mundo racista (Fanon, 2008).

Dessa forma, torna-se urgente o reconhecimento na formação da identidade negra. A liberdade e a autoafirmação só poderão ser alcançadas quando os negros se verem como agentes de sua própria história, em vez de meros objetos da narrativa colonial.

Esses elementos se entrelaçam para formar uma crítica poderosa ao racismo e ao colonialismo, destacando a complexidade da identidade negra e a necessidade de uma luta contínua pela autoafirmação e pela liberdade, que façam que os negros se vejam como os agentes de sua própria história, em vez de meros objetos da narrativa colonial.

As discussões trazidas por Fanon (2008) se faz presente nos dias atuais e se apresentou a mim através de uma situação que aconteceu na escola em que trabalho, quando uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental veio se queixar comigo, dizendo que, ao passar no refeitório para beber água, uma outra criança a chamou de “preta” de forma pejorativa.

Ao sentir que aquele fato tinha magoado a aluna, pedi a ela que conversasse com a professora desse aluno e pedisse para que ele fosse à quadra para eu conversar com ele. Não me espantei quando vi que o aluno que havia chamado a outra aluna de “preta” também era um aluno preto de 5 anos, aluno do 2º Ciclo Final da Educação Infantil. Por coincidência, eu, a aluna do 5º ano e o aluno da Educação Infantil tínhamos o mesmo tom de pele, os três negros, e ao perguntar para esse aluno qual a sua cor, ele prontamente respondeu: “Eu sou branco”.

Colocamos nossas mãos uma ao lado da outra e eu perguntei pra ele se tínhamos a mesma cor e ele disse que sim, e ao perguntar pra ele novamente qual a sua cor, ele disse: “É, eu sou preto”. Continuei a conversa com o aluno, lembrando-o sobre tudo o que já tínhamos conversado durante o ano e, ao final, o aluno me



trouxe outra fala, dizendo: “Professor, eu sou preto, mas meu irmão é branco”.

Esse fato demonstra como a obra de Fanon (2008) continua a ser uma referência fundamental para entender as dinâmicas de raça e identidade na sociedade contemporânea, sobre como o colonialismo¹ não apenas submete os povos colonizados a uma opressão material, mas também os desumaniza, negando-lhes a capacidade de se verem como sujeitos plenos. Essa desumanização afeta profundamente a formação da identidade negra, levando a uma crise de identidade e a um desejo de se conformar aos padrões da cultura colonial, ou seja, ser branco.

Freire (2015), ao conceber a educação como prática de liberdade, oferece uma base que dialoga diretamente com a educação antirracista, cuja finalidade é desconstruir relações de poder e opressão, particularmente, no que se refere ao racismo estrutural e institucionalizado. Assim como Freire propôs uma educação que conscientizasse os oprimidos sobre sua condição e os capacitasse para ações transformadoras, a educação antirracista segue o mesmo princípio ao desafiar e combater as estruturas que sustentam o racismo na sociedade.

Essa abordagem transcende o ensino sobre a história da África e da diáspora, convidando à reflexão crítica sobre as relações de poder que perpetuam a desigualdade racial. Considerando a educação como um ato político, conforme Freire (2015), a educação antirracista assume uma postura ativa contra a discriminação, desafiando o *status quo* e promovendo a equidade racial. Nesse contexto, o professor atua como mediador da conscientização, incentivando os estudantes a refletir sobre as questões raciais em suas vidas e a identificar práticas e sistemas que sustentam o racismo.

Ao destacar a importância da consciência crítica na superação das opressões, a educação antirracista busca desenvolver nos alunos e principalmente nas professoras uma compreensão profunda de como o racismo foi historicamente construído e socialmente reproduzido. Esse processo não só promove o reconhecimento das injustiças raciais, mas também inspira ações transformadoras para dismantelar estruturas de discriminação.

¹ Colonialismo é entendido como um fenômeno histórico e social caracterizado pela dominação de um povo ou nação sobre outro, resultando em exploração, subjugação e marginalização dos colonizados.



Sob essa perspectiva, Souza (2021) propõe uma Educação Física popular decolonial, uma abordagem pedagógica que critica as narrativas e práticas que perpetuam a desigualdade racial no ambiente escolar. Essa visão fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e Frantz Fanon, colocando o diálogo e a conscientização como elementos centrais. Nesse mesmo trabalho, enfatiza a necessidade de uma pedagogia que amplifique as vozes dos oprimidos, permitindo que estudantes de diferentes origens culturais e raciais sejam protagonistas de seu aprendizado. Tal abordagem, empenhada à Educação Física, é crucial para que os alunos reconheçam e valorizem suas identidades, promovendo um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A Educação Física decolonial, nesse sentido, incorpora a história e a cultura afro-brasileira, promovendo tanto a valorização da cultura negra quanto a crítica ao racismo estrutural através da defesa de uma revolução cultural que desafie estruturas coloniais e racistas, da discussão da negritude e identidade. Essa proposta se estende além das habilidades motoras, abordando questões de raça, classe e gênero. (Souza, 2021).

Essa abordagem exige uma prática reflexiva que transforme as dinâmicas de poder nas escolas. Isso demanda formação docente que capacite os professores(as) a abordar questões raciais de forma crítica e sensível, estruturando um currículo que desafie hegemonias eurocêntricas e valorize a diversidade cultural.

Com todo o cenário que abrange a educação comprometida com a libertação, na perspectiva da Educação Física decolonial, entende-se que a prática pedagógica e a reflexão teórica deste componente curricular privilegiarão o ensino das classes populares e das minorias sociais. Aqui se destaca a pauta da negritude, dos mais pobres e do feminismo como uma proposta que é construída por meio do diálogo entre educadora/or e educanda/o na escola, tendo como premissa as práticas construídas na América do Sul, considerando sua cultura de forma particular (Souza, 2021, p. 66).

Assim, a Educação Física decolonial articulada por Souza (2021) oferece contribuições significativas para a educação antirracista. Ao integrar as ideias de Paulo Freire e Frantz Fanon, essa abordagem constroi um espaço educacional que fomenta justiça social, equidade e valorização das identidades raciais, promovendo a emancipação dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



Ao discorrerem sobre os desafios para a implementação da lei, Jesus e Lopes (2023) apontam diversas questões estruturais e sociais presentes na sociedade brasileira.

Uma baixa inserção dos conteúdos nos currículos da universidade federal, bem como conteúdos previstos nas matérias optativas, justamente nas áreas das ciências humanas. Dessa forma, os diálogos cotidianos entre educadoras e professores, as pesquisas, os relatórios, etc, vêm apontando justamente para a dificuldade permanente de efetivação da lei. Sem dúvidas, concordamos que o elemento central é o racismo, a dificuldade das instituições educacionais em incluir a educação das relações étnico-raciais nos processos formativos, por conta de um racismo histórico e impregnado em todos os aspectos da sociedade (Jesus; Lopes, 2023, p. 4).

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) desempenha um papel crucial na atenuação das desigualdades educacionais através do reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, que foram, e ainda são, historicamente relegadas a um plano marginal nos contextos educativos.

A introdução desses conteúdos nos currículos escolares é vital para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e promoção da construção positiva da identidade dos estudantes negros, bem como a elevação da autoestima. Contudo, é imperativo destacar que ainda existem desafios significativos para o atendimento efetivo da lei nos currículos escolares, exigindo políticas públicas e investimentos continuados para capacitação de professores(as) e para o desenvolvimento de recursos didáticos.

Nesse sentido, ainda existem questões como a falta de adesão de alguns setores da sociedade, como o grande capital da educação que ainda resiste à implementação da lei, o que dificulta sua efetivação em diversos contextos educacionais. O que demonstra a questão do racismo estrutural (Almeida, 2018) tão enraizado na sociedade brasileira, o qual dificulta a abordagem adequada das questões étnico-raciais nas práticas educacionais.

Cursos e instituições de ensino ainda apresentam assimetrias na inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas grades curriculares. A persistência de intolerâncias e discriminações na sociedade brasileira impacta a implementação da lei e a promoção de uma educação antirracista. A dependência do protagonismo de professores(as) politizados(as) e de exceções



institucionais para a efetivação da educação das relações étnico-raciais acaba por limitar a abrangência e continuidade das ações nesse sentido (Calado, 2022; Gomes, 2017).

Ainda sobre os obstáculos para a efetivação da lei, os autores trazem também a falta de recursos financeiros e de um planejamento que comprometem sua efetividade. Informando que “Há poucas iniciativas organizadas, com real planejamento, recursos, o que relega a discussão da educação das relações étnico-raciais para um segundo plano de prioridades” (Jesus; Lopes, 2023, p. 3).

As perspectivas futuras para o atendimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) sugerem a expansão e o aperfeiçoamento das práticas educativas que exaltem as culturas africanas e afro-brasileiras. Essa ampliação inclui a capacitação avançada de professores(as) e o desenvolvimento de materiais didáticos mais pertinentes, visando um ensino mais abrangente e representativo. Adicionalmente, é crucial fomentar políticas públicas que consolidem a implementação desta lei e impulsionem o envolvimento da comunidade escolar neste processo transformador.

Corroborando com esse pensamento, Calado (2022) discute a importância da formação de professores com foco antirracista e para a igualdade de gênero, destacando a necessidade de promover espaços de formação construídos com os professores, visando uma educação mais inclusiva e igualitária.

Os encontros formativos transdisciplinares são apontados pelo autor como estratégia para integrar diferentes saberes, desconstruir estereótipos, estimular o diálogo e a reflexão, promover a equidade e a justiça social no ambiente escolar. Para ela, a interseccionalidade² e a abordagem crítica das opressões estruturais são temas centrais no processo de formação dos professores, visando uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e a luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

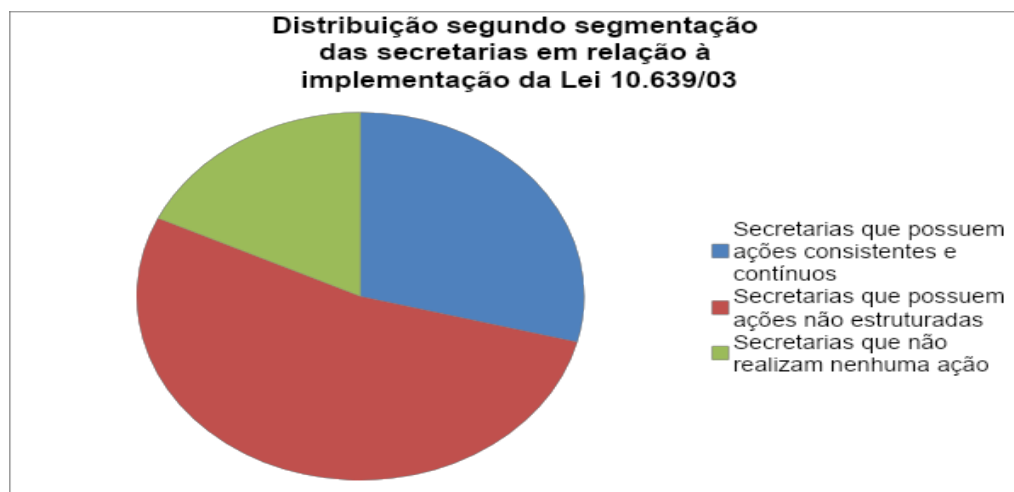
A pesquisa realizada pelo Geledés (Instituto da Mulher Negra) em parceria com Instituto Alana, que visou verificar a atuação das secretarias municipais de educação, nos traz uma preocupante informação que é a falta de dados atualizados a respeito do cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003).

² Interseccionalidade é um conceito que descreve a interação de fatores sociais que definem uma pessoa. Esses fatores podem ser raça, gênero, classe, orientação sexual, idade e nacionalidade.

A falta de atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos é consequência do desmonte e do retrocesso na conquista de direitos e das políticas sociais na luta antirracista. O resultado disso foi o aumento das desigualdades, da miserabilidade e do agravamento de práticas racistas na sociedade como um todo – e, mais especificamente na área da educação, por meio da piora da evasão e exclusão escolar e na distorção idade - série mais acentuada entre estudantes negras e negros –, como demonstram vários estudos realizados no contexto da pandemia e no momento subsequente (Benedito *et al.*, 2023. p. 16).

Nesse mesmo estudo, os resultados encontrados apontam que 29% das secretarias municipais de educação executavam ações consistentes e contínuas em relação à implementação da legislação, 53% possuíam ações não estruturadas e 18% não realizavam nenhum tipo de ação, como podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Implementação da Lei 10.639/03



Fonte: Benedito *et al.*, 2023.

A pesquisa apresenta a importância do investimento financeiro das secretarias municipais de educação em formações específicas sobre as temáticas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira para os professores, visando superar a necessidade de qualificação para abordar de modo adequado esses conteúdos, de forma significativa e contextualizada, em suas práticas pedagógicas.

Assim, entende-se o quão complexo é o enfrentamento das questões



estruturais e sociais para a promoção de uma educação mais inclusiva, plural e antirracista no contexto escolar brasileiro, revelada na baixa institucionalização e alta resistência destas secretarias para implantação de políticas públicas no cenário de implementação e efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Dessa forma, essa pesquisa visa colaborar com essa legislação, fundamentando-se nos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade, almejando assim, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente no Brasil. A formação continuada de professores sobre a importância dos valores afro-brasileiros é necessária, pois professores bem informados e sensibilizados sobre a cultura afro-brasileira podem implementar a lei de maneira mais eficaz, criando currículos que reflitam essa diversidade e promovam a igualdade racial.

A inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo escolar não apenas atende à exigência da lei, mas também enriquece o aprendizado dos alunos. Um currículo que aborde a cultura afro-brasileira de forma integrada e respeitosa contribui para a formação de uma identidade mais plural e consciente entre os estudantes.

A promoção dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação é uma forma de combater o racismo e a discriminação. Ao educar as crianças sobre a contribuição da cultura afro-brasileira para a sociedade, a escola pode ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais acolhedor e justo.

Esses elementos mostram que a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) não é apenas uma questão legal, mas também uma oportunidade de transformação social por meio da educação.



2.2 Educação Antirracista: afetando o cotidiano escolar

Acreditamos, como seres humanos comprometidos com a educação deste país, que mudanças metodológicas, didático-pedagógicas, de mentalidade e da práxis precisam com urgência ser implementadas. Cada vez mais se acirra o abismo entre a educação escolar (sobretudo a pública municipal e estadual), o trabalho, as práticas sociais e a experiência extraescolar. Escolas quebradas, gradeadas, assaltadas, apedrejadas, pichadas, violadas, militarizadas, policiadas (Trindade, 2011, p. 8).

Partindo dessa citação de Azoilda Trindade, nesse capítulo, busca-se contemplar as bases para uma educação antirracista trazendo estudos que perpassaram por esses caminhos e vislumbam afetar não somente a Educação Física, mas a Educação como um todo com esses ideais.

A educação antirracista é uma resposta à história de esquecimento da importância dos africanos e afro-brasileiros, à negação do racismo e à ideia de uma nação mestiça. Esses fatores geram resistências à discussão das relações étnico-raciais, tanto nas escolas quanto fora delas.

Essa resistência é visível nas tensões e hostilidades enfrentadas ao abordar o tema, não só na escola mas na sociedade como um todo, evidenciados nos discursos de democracia racial, de que todos temos as mesmas oportunidades, que somos uma só raça “ a raça humana” entre outras mazelas que buscam desqualificar a luta contra o racismo. Trindade (2011) defendia que a realidade multicultural do Brasil justifica a necessidade de uma educação que respeite as diferenças culturais, com ênfase nas culturas negras e indígenas, não restringindo a ideia de "diferença" apenas a pessoas com necessidades especiais.

A implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, é fundamental nesse processo. Trindade (2011) também ressaltava que a educação antirracista deve questionar a invisibilidade histórica e cultural dos negros no currículo escolar, que perpetua práticas racistas estruturais ao ignorar a contribuição negra na formação do Brasil e do povo brasileiro.

A educação antirracista requer mudanças metodológicas e pedagógicas que incluam representações diversas no ambiente escolar. Trata-se de combater o



racismo estrutural ao destacar a diversidade e humanizar as práticas educativas, reconhecendo as subjetividades de todos os sujeitos escolares. Além disso, é importante um engajamento político, acadêmico e social para enfrentar as desigualdades raciais e promover uma educação acolhedora, crítica e igualitária.

Azoilda propôs uma prática pedagógica que valorizasse os valores civilizatórios afro-brasileiros, destacando a riqueza cultural e histórica da África e dos descendentes africanos no Brasil. Para ela, a educação deveria ir além dos muros escolares, incorporando a vivência e a corporalidade como parte central do aprendizado. Inspirada por Paulo Freire e outros pensadores, Trindade sugeria que professores fossem também educados por meio de um diálogo respeitoso e mútuo com seus alunos (Trindade, 2005).

Trindade (2011) enfatizava que o racismo estrutural é um entrave para uma educação inclusiva e propunha estratégias para desmontar a estrutura social baseada na exploração, dominação e discriminação. Azoilda deixou como legado uma pedagogia centrada na práxis, na valorização das experiências vividas e na humanização da educação, defendendo uma prática educativa politicamente comprometida com a transformação social.

Ao destacar a importância da consciência crítica na superação das opressões e em consonância com os pensamentos de Trindade, Souza (2021) nos apresenta que uma educação antirracista deve desenvolver nos alunos uma compreensão profunda de como o racismo foi historicamente construído e socialmente reproduzido. Esse processo não só promove o reconhecimento das injustiças raciais, mas também inspira ações transformadoras para dismantelar estruturas de discriminação.

Sob essa perspectiva, Souza (2021) propõe uma Educação Física popular decolonial, uma abordagem pedagógica que critica as narrativas e práticas que perpetuam a desigualdade racial no ambiente escolar. Essa visão fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e Frantz Fanon, colocando o diálogo e a conscientização como elementos centrais.

Nesse mesmo trabalho, enfatiza a necessidade de uma pedagogia que amplifique as vozes dos oprimidos, permitindo que estudantes de diferentes origens culturais e raciais sejam protagonistas de seu aprendizado. Tal abordagem, aplicada



à Educação Física, é crucial para que os alunos reconheçam e valorizem suas identidades, promovendo um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A Educação Física decolonial, nesse sentido, incorpora a história e a cultura afro-brasileira promovendo tanto a valorização da cultura negra quanto a crítica ao racismo estrutural, através da defesa de uma revolução cultural que desafie estruturas coloniais e racistas, da discussão da negritude e da identidade. Essa proposta se estende além das habilidades motoras, abordando questões de raça, classe e gênero (Souza, 2021).

Essa abordagem exige uma prática reflexiva que transforme as dinâmicas de poder nas escolas. Isso demanda formação docente que capacite os professores a abordar questões raciais de forma crítica e sensível, estruturando um currículo que desafie hegemonias eurocêntricas e valorize a diversidade cultural.

Com todo o cenário que abrange a educação comprometida com a libertação, na perspectiva da Educação Física decolonial, entende-se que a prática pedagógica e a reflexão teórica deste componente curricular privilegiarão o ensino das classes populares e das minorias sociais. Aqui se destaca a pauta da negritude, dos mais pobres e do feminismo como uma proposta que é construída por meio do diálogo entre educadora/or e educanda/o na escola, tendo como premissa as práticas construídas na América do Sul, considerando sua cultura de forma particular (Souza, 2021, p. 66).

Assim, a Educação Física decolonial, articulada por Souza (2021), oferece contribuições significativas para a educação antirracista. Ao integrar as ideias de Paulo Freire e Frantz Fanon, essa abordagem constroi um espaço educacional que fomenta justiça social, equidade e valorização das identidades raciais, promovendo a emancipação dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nóbrega (2020), em estudo anterior, compreende a Educação Física antirracista como uma abordagem que busca inverter a narrativa tradicional, enfatizando a importância da produção de conhecimento e práticas que promovam a inclusão e a valorização da cultura negra. A Educação Física antirracista é vista como um espaço de resistência e luta, onde a incorporação de saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos, oriundos do movimento negro, é fundamental para



transformar a realidade da população negra e romper com o silêncio que a marginaliza.

Lidar com os conflitos raciais no âmbito escolar exige (incansavelmente) a autoafirmação negra por parte das(os) professoras(es) de educação física. Isso significa a identificação com a luta antirracista que se constrói na relação entre professoras(es) e estudantes, num processo de autotransformação permanente para ambos, de tal modo que o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área reivindica a educação em direitos humanos negros, buscando o reconhecimento dessa temática na escola (focalizando o desaparecimento dos males que atingem a dignidade humana e a reabilitação dos valores da cultura negra) (Nóbrega, 2020, p. 56).

Nesse mesmo estudo, Nóbrega (2020) enfatiza a relevância da representatividade dos docentes negros e a necessidade de uma discussão mais profunda sobre as relações antirracistas dentro da Educação Física, revelando que práticas pedagógicas com esse intuito são essenciais para promover a equidade e combater as desigualdades raciais, salientando que a necessidade de uma formação docente que valorize a diversidade e os saberes da comunidade negra é considerada crucial para essa transformação.

A educação popular, discutida por Costa e Souza (2020), busca incluir narrativas e histórias que refletem a experiência negra, desafiando a visão eurocêntrica predominante nos currículos tradicionais. Isso permite que os estudantes negros vejam suas histórias e culturas representadas, promovendo um senso de pertencimento e orgulho.

Através de metodologias participativas incentiva os estudantes a questionar e refletir sobre as desigualdades sociais e raciais. Essa conscientização crítica ajuda os alunos a compreenderem as estruturas de opressão que afetam suas vidas e a importância de sua identidade na luta por justiça social.

A Educação popular promove a valorização das culturas afro-brasileiras, incluindo suas tradições, linguagens, músicas, danças e expressões artísticas. Isso não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a autoestima dos estudantes ao reconhecer a riqueza de suas heranças culturais (Costa; Souza, 2020).

Ao proporcionar um espaço seguro para a discussão e a expressão da identidade negra, a Educação popular ajuda os estudantes a desenvolverem uma



autoimagem positiva. Isso é fundamental para combater estigmas e preconceitos que muitas vezes desvalorizam a identidade negra, incentivando os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao valorizar suas identidades, os alunos são motivados a lutar por seus direitos e a se envolver em ações sociais.

A promoção do diálogo entre diferentes culturas permite que os estudantes aprendam sobre a diversidade étnica e racial. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fomenta o respeito e a empatia entre os alunos de diferentes origens (Costa; Souza, 2020; Trindade, 2011).

Outra colaboração para essa discussão são as contribuições de Rangel *et al.* (2008) que apresenta o multiculturalismo como meio de promoção e do reconhecimento das diversas identidades culturais e étnicas, fundamental para uma educação antirracista. Ao valorizar as diferenças, a educação se torna um espaço onde todos os alunos se sentem representados e respeitados, reduzindo a marginalização de grupos historicamente discriminados.

A educação multicultural incentiva a reflexão crítica sobre estereótipos e preconceitos, ajudando os alunos a questionar e desconstruir visões racistas, ao mesmo tempo em que fomenta o diálogo entre diferentes culturas, promovendo a empatia e a compreensão mútua.

Essa abordagem é indispensável tanto para a formação de uma consciência crítica que desafie normas sociais discriminatórias quanto para a construção de relações respeitadas e a diminuição de conflitos baseados em diferenças raciais e culturais.

A formação de professoras, preocupação do presente trabalho, também é um dos aspectos abordados por Costa e Souza (2020) que compreendem ser crucial que professores se mantenham bem informados e tenham condições de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as diferenças. Destacando nesse processo a importância da identidade negra e da educação popular.

Dessa forma, a Educação popular atua como um meio de empoderamento e valorização da identidade negra, promovendo um ambiente educacional que reconhece e celebra a diversidade cultural, enquanto desafia as estruturas de



opressão e desigualdade. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes negros, mas também enriquece a sociedade como um todo, ao promover uma maior compreensão e respeito pelas diferentes identidades

A Educação Física antirracista é entendida como um campo que não apenas denuncia as desigualdades, mas que também atua ativamente na construção de um ambiente educacional mais justo, o que evidencia a relevância do presente estudo, posto que ainda estamos distantes de ver uma educação com esse viés contemplada em grande parte das escolas brasileiras, assim como aponta a pesquisa de Benedito *et al.* (2023).

Portanto é necessário recordar as contribuições de Azoilda e perceber que estamos no meio de uma luta incessante por uma sociedade mais acolhedora e que respeite as diferenças e as existências. Luta difícil como Azoilda já nos alertava:

Difícil porque, no nosso país, temos uma imensa dificuldade em reconhecer a existência do racismo, sobretudo institucional, presente nas escolas, empresas, organizações sociais. Temos uma imensa dificuldade em nos reconhecermos racistas. Aqui, ninguém é racista, mas se conhecem muitos racistas. É como se cada pessoa fosse cercada de racistas por todos os lados. Você não acredita? Então, responda francamente: “Você é racista?”, “Você já presenciou uma situação de racismo?” (Trindade, 1994, p. 68).

A inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme Trindade (2005), promove na educação o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Isso ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos. A reafirmação da identidade afro-brasileira, por meio do ensino de valores e tradições africanas, contribui para que crianças negras se sintam valorizadas e reconhecidas em sua cultura. Isso é fundamental para combater a discriminação e promover a autoestima .

Essa abordagem estimula uma educação crítica, que questiona as narrativas eurocêntricas predominantes e promove uma reflexão sobre a história e a contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A incorporação desses valores na prática pedagógica incentiva os professores a desenvolverem metodologias que respeitem e integrem a diversidade cultural.

A educação que valoriza os civilizatórios afro-brasileiros propõe um espaço de



diálogo aberto, onde professores e alunos podem compartilhar experiências e reflexões sobre raça, cultura e identidade, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e antirracista (Trindade, 2005).

Ao ensinar sobre a riqueza e a diversidade das culturas afro-brasileiras, a educação pode fomentar relações de respeito e tolerância entre os alunos, independentemente de sua origem étnica. Esses aspectos mostram como a educação antirracista pode ser fortalecida por meio da valorização e da inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Como caracteriza Azoilda:

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes (Trindade, 2005, p. 30).

Dessa forma, é imprescindível reconhecer que a educação antirracista, em sua essência, vai além da transmissão de conteúdos, sendo um movimento transformador que exige coragem, engajamento e compromisso com a equidade. Somente por meio de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovam o respeito às identidades e desafiem estruturas opressoras será possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Inspirados pelo legado de Azoilda Trindade e outros pensadores que dedicaram suas vidas a essa causa, é nosso dever continuar lutando por uma educação que acolha, emancipe e transforme, criando ambientes escolares que sejam verdadeiros espaços de resistência e esperança para todas as crianças e jovens deste país.



2.3 A Formação das Professoras para a efetivação de uma Educação Antirracista

A promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), além de ter sido uma conquista muito importante, é uma ação que, instituída de maneira efetiva, visa garantir o direito à diversidade cultural no ambiente escolar por meio de práticas e produção de conhecimentos, que possibilitam uma convivência harmoniosa e respeitosa entre os diversos grupos étnico-raciais presentes no espaço escolar, devendo, ainda, promover a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem o cidadão quanto à diversidade étnico-racial, garantindo o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade (Brasil, 2004).

Desse modo, a formação inicial e a formação continuada se tornam imprescindíveis para a efetivação dessa Lei 10.639 (Brasil, 2003). Na presente pesquisa, será tratada especificamente a formação continuada para professores da rede pública, pois, além de necessária, é uma obrigação do Estado. Algumas legislações garantem este direito aos professores como a Lei 9.394 (Brasil, 1996) que em seu artigo 67 inciso II, assegura aos docentes do magistério público o aperfeiçoamento profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) instituem, entre várias de suas determinações, a instalação de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da lei 9.394 (Brasil, 1996) com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; a introdução de análises das relações sociais e raciais no Brasil e conceitos como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, trazendo práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (Brasil, 2004).

Gomes *et al.* (2018) complementam com a ideia do direito do docente a uma



formação sistemática que esteja em sintonia com a contemporaneidade social e cultural, buscando articulação da formação e a diversidade, compreendendo como impossível se pensar em educação, sem se pensar na diferença, posto que a educação se dá sempre entre sujeitos históricos e sociais com suas semelhanças e particularidades.

A formação continuada dos professores é de extrema importância para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Através da formação continuada, os professores têm a oportunidade de aprimorar sua consciência crítica e expandir seus conhecimentos teóricos e práticos, de modo a abordar de maneira adequada os conteúdos propostos pela legislação.

Além disso, a formação continuada desempenha um papel crucial na promoção da equidade e diversidade no âmbito escolar, contribuindo assim para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos que estão inseridos nesse contexto educacional. Dessa forma, nos próximos parágrafos, serão trazidas as reflexões para apoiar a argumentação da presente pesquisa.

Uma contribuição relevante na área é o trabalho de Nóvoa (1992) afirmando que a formação de professores não pode ser limitada apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas deve ser um processo que integra teoria e prática.

Ele enfatiza a necessidade de um entendimento mais holístico e contextualizado da profissão docente, considerando não apenas os conhecimentos técnicos, mas também as dimensões éticas, políticas e emocionais envolvidas no trabalho em sala de aula.

Além disso, destaca a importância da formação contínua ao longo da carreira docente, defendendo que o professor deve ser um aprendiz ao longo da vida, sempre buscando aprimorar suas práticas e desenvolver sua capacidade reflexiva, salientando a construção de identidades profissionais sólidas, que considerem a complexidade do contexto educacional, a diversidade dos alunos e as demandas sociais e culturais presentes na educação.

Ele propõe uma formação que estimule a autonomia, a criatividade e a capacidade de adaptação dos professores frente aos desafios do ambiente escolar e da sociedade em constante transformação.

Ao discorrer sobre a formação docente, Arroyo (2003) apresenta a produção



de saberes dos professores em situações de trabalho como algo fundamental, pois traz condições para o aperfeiçoamento contínuo ao seu conhecimento e também sua práxis pedagógica.

Na reflexão de sua ação, os professores identificam desafios, desenvolvem estratégias inovadoras e aprimoram sua didática. Sendo essa produção de saberes em situações de trabalho uma contribuição para a formação continuada dos professores, atualizando-os às novas demandas e transformações no campo da educação.

Ressalta, ainda, o impacto significativo dessa produção de saberes na qualidade de ensino, devido ao engajamento dos professores na reflexão e na construção de conhecimento em seu ambiente de trabalho, desenvolvendo estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagens e adaptando essas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesse mesmo trabalho, Arroyo (2003) aponta alguns desafios a serem superados e que ainda hoje se faz necessário o seu enfrentamento, que são: a sobrecarga de trabalho devido à extensa jornada laboral dos professores, a falta de apoio institucional, entre elas a ausência de programas de formação continuada e espaços para compartilhamento de experiências e conhecimento, a resistência de alguns professores à mudança e adoção de novas práticas pedagógicas, as condições precárias de trabalho como a falta de recurso e de infraestrutura nas escolas, as quais impactam negativamente e diretamente no desenvolvimento de novos saberes e práticas, a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e resultados quantitativos que podem desestimular a experimentação e a reflexão crítica em parte dos professores.

Arroyo (2003), ao refletir sobre a formação de professores e o contexto em que estes profissionais atuam, questiona os modelos tradicionais de formação de professores, defendendo abordagens mais flexíveis, críticas e contextualizadas, que considerem as especificidades locais e as necessidades dos alunos.

Ele propõe uma formação que valorize a reflexão sobre a prática, o diálogo entre teoria e experiência, para capacitar os professores a lidar com a diversidade cultural e social presentes nas salas de aula.

Desse modo, ressalta a importância de políticas educacionais que



reconheçam e valorizem o trabalho dos professores, oferecendo condições dignas para que esse seja realizado, remuneração adequada, formação continuada e suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento profissional. Ressalta ainda a importância da formação docente, não apenas como uma capacitação técnica, mas também como um processo que leva em conta as condições sociais, culturais e políticas que cercam o trabalho dos professores.

Ele enfatiza que a formação de professores não pode ser dissociada das realidades sociais, econômicas e culturais nas quais os professores estão inseridos.

É necessário repensar a formação docente e as políticas educacionais no Brasil, buscando promover uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada, capaz de atender às demandas e desafios do contexto contemporâneo, defendendo também a inversão do processo de análise do saber docente, articulando os esses e as competências adquiridas em seu trabalho com as outras esferas da realidade desses indivíduos, como economia, sociedade, cultura, pedagogia, currículos. Sugerindo que as pesquisas, as políticas e as intervenções sejam realizadas a partir do ponto de vista dos saberes do trabalho, em que o esse não seja mais o ponto final e, sim, o ponto de partida dessas produções, como pode-se notar na afirmação a seguir: “O trabalho que ganha sentido a partir do ponto de vista do trabalhador, a partir dos sujeitos humanos, dos docentes, de suas concepções, saberes, valores, trajetórias, condições de gênero e raça” (Arroyo, 2003, p. 61).

Nessa mesma perspectiva, Gomes (2017), em suas discussões e contribuições sobre a Lei 10.639 (Brasil, 2003), traz a reflexão sobre a importância da formação de professores como um ponto crucial para a efetivação desta lei, devendo contemplar uma perspectiva intercultural, que permita aos professores compreenderem a diversidade presente na sociedade brasileira, especialmente no que se refere à história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros.

Investigando estudos mais atuais e próximos à realidade do autor, encontrou-se a pesquisa de Bonfante (2023), realizada na Rede Pública de Ensino no município de Santo André, reafirmando a ideia da importância da formação docente no processo da efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), além de trazer dados atuais sobre a formação de professores na cidade, os desafios a serem superados, assim como a necessidade de garantir a continuidade dos processos de



transformação educativa e a promoção de uma educação antirracista de forma mais efetiva e consciente.

Bonfante (2023) evidenciou, em sua pesquisa, a importância da formação contínua dos professores e gestores da Educação Infantil em relação às questões étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas, visando à construção de conhecimento e a implementação de ações mais sistemáticas e efetivas no cotidiano das instituições de ensino.

A pesquisa conclui que a formação docente e a implementação de práticas antirracistas são fundamentais para promover uma educação infantil mais inclusiva, equitativa e respeitosa da diversidade étnico-racial, especialmente nas creches, onde as bases para a formação de identidades e valores são construídas desde os primeiros anos de vida.

A autora reforça que a educação antirracista não deve ser apenas uma escolha, mas, sim, um compromisso social que ultrapassa o âmbito educacional, contribuindo para a transformação social.

A formação em serviço segue como um pressuposto importante de formação, haja vista que o trabalho na perspectiva de uma educação antirracista não deve ser uma opção, pois existe a obrigatoriedade da legislação. Essas formações, enquanto necessidades da rede de educação, são oportunidades para que profissionais negros(as) também possam ocupar seus lugares de fala, reafirmando seu pertencimento e ocupando espaços, evitando o embranquecimento de narrativas. Em contrapartida, exigem do poder público compromisso com a educação antirracista, no sentido de viabilizá-las como ação afirmativa (Bonfante, 2023, p. 160).

Em outro estudo anterior, também realizado na Rede Municipal de Ensino de Santo André, Saraiva (2009) trouxe algumas importantes contribuições, principalmente no que tange à formação de professores centrada na escola. Essa ideia é o que alicerça essa pesquisa que tem como foco a qualificação das reuniões pedagógicas semanais, tornando-as espaços formativos cada vez mais potentes, facilitando a formação dos professores em seu período de trabalho e amenizando minimamente a rotina estafante e sobrecarregada dos professores.

A pesquisa focou nos resultados da implementação, na rede de ensino de Santo André, do projeto A cor da Cultura na formação dos professores.



O projeto A Cor da Cultura foi uma iniciativa criada no ano de 2004, em parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura.

Sua implementação visava promover a valorização da cultura afro-brasileira e a história da população negra no Brasil. O projeto era voltado principalmente para o público escolar e buscava combater o racismo por meio da educação, trabalhando com conteúdos que destacavam a importância da contribuição africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, alinhando-se, dessa maneira, com a Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Duas características fundamentais do projeto A Cor da Cultura: implantação de um *kit* pedagógico nas escolas e a capacitação de professores para a implementação desse material. O material produzido incluía vídeos, livros, jogos, cartilhas e outros recursos audiovisuais e pedagógicos, voltados para professores e alunos da educação básica com os objetivos de incentivar práticas pedagógicas que combatem o preconceito racial nas escolas, resgatasse e disseminar a história e cultura afro-brasileira, frequentemente marginalizadas no currículo escolar tradicional, disponibilizar materiais didáticos que ajudassem a ensinar sobre a herança cultural africana e afro-brasileira.

O projeto A Cor da Cultura representou uma importante ação no contexto educacional brasileiro, que almejava sensibilizar professores e alunos para a valorização da história e cultura afro-brasileira, bem como para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos raciais presentes na sociedade.

O estudo de Saraiva (2009) destacou a importância da formação do professor centrada na escola, ressaltando que essa abordagem proporciona o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional. A formação do professor na escola permite uma maior integração entre teoria e prática, possibilitando que o educador desenvolva suas habilidades e competências de forma mais contextualizada e alinhada com as necessidades da comunidade escolar.

Para a pesquisadora, a formação continuada dos professores na própria escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento



de práticas pedagógicas mais eficazes.

Nesse estudo, a formação continuada foi analisada a partir de três pontos: a escola como *lócus* de formação, o saber docente como referência no processo de formação e a consideração das diferentes etapas em que se encontram os profissionais. A pesquisa colocou em evidência a valorização da formação continuada como um espaço de reflexão permanente sobre a prática docente, empenhado na (re)construção da identidade do professor e uma abordagem crítica das práticas pedagógicas (Saraiva, 2009).

Como aspecto negativo, Saraiva (2009) aponta que o modelo da formação em que basicamente um representante por unidade escolar participa da formação para depois replicá-lo em sua unidade não obteve êxito.

Saraiva (2009) defende a formação continuada de professores na educação básica focada na sensibilização e orientação dos professores para incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em sua prática docente. Na promoção da formação de professores como parte de um projeto social mais amplo, visando à democratização do ensino e à redução das desigualdades sociais, com destaque para a importância da formação na construção de uma escola pública de qualidade, que considere a diversidade étnico-racial na formação de professores, vislumbre a convivência justa e igualitária na sociedade, com atenção às relações entre os sujeitos e às questões étnico-raciais como eixo central.

Diante do exposto, fica evidente a importância incontestável da formação continuada de professores para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) nas escolas públicas do Brasil.

Os resultados apresentados reforçam a necessidade premente de que as instituições de ensino invistam de forma contínua e consistente na capacitação aprimorada e aprofundada de seus docentes, garantindo assim uma educação mais inclusiva, ampla e abrangente, que valorize e reconheça plenamente a diversidade étnico-racial notoriamente presente em nossa sociedade.

É imprescindível que se promova uma reflexão profunda acerca dos desafios e obstáculos enfrentados nesse processo, bem como se incentive e apoie ativamente a adoção de práticas pedagógicas que promovam a justiça social, a igualdade de oportunidades e o respeito mútuo entre todos os estudantes,



independentemente de sua origem étnica ou racial.

Desse modo, é fundamental que sejam criadas cada vez mais estratégias e políticas educacionais eficazes, que considerem e atendam às demandas e necessidades específicas de cada aluno, fortalecendo assim as bases de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, plural e democrática.

Feitas essas teorizações, pensamos numa formação continuada de professores que pense a inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros e na implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que leve a uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, abordando preconceitos e estereótipos, e incentivando metodologias ativas que estimulem o diálogo e a participação dos alunos. Além disso, penso que o envolvimento das famílias e da comunidade seja crucial para fortalecer a educação antirracista, assim como a qualificação para lidar com as diferentes realidades sociais e culturais presentes nas salas de aula. Essa abordagem abrangente pode transformar os professores em agentes de mudança.

2.4 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Educação Infantil

Neste capítulo, apresento os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Trindade (2010) na Educação Infantil, destacando a relevância cultural e social desse referencial teórico. Será abordada a necessidade de reconhecer e entender a necessidade de educar para a diversidade étnico-racial, desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A contextualização do tema envolve a compreensão da história e da cultura afro-brasileira no contexto nacional, considerando a influência significativa da população negra na formação do país.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na promoção das relações étnico-raciais, pois é nessa fase que as crianças estão em processo de construção de sua identidade e da compreensão do mundo ao seu redor. Ao abordar a diversidade étnico-racial desde cedo, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, respeito à diversidade e valorização da igualdade entre os diferentes grupos étnicos (Saraiva, 2009).

É importante que os professores trabalhem a temática das



relações étnico-raciais a partir da identidade da criança, permitindo que elas reconheçam suas próprias características e diferenças, bem como as dos outros, de forma positiva e respeitosa. Estratégias como rodas de conversa, histórias, músicas e adaptações de materiais são desejados para abordar esse tema de maneira lúdica e acessível às crianças pequenas (Saraiva, 2009).

A ausência de uma abordagem sobre as temáticas raciais, bem como a falta de um trabalho transformador que valorize as múltiplas identidades na escola, resulta no que Azoilda Trindade já destacava ao investigar situações de preconceito presentes no cotidiano escolar.

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente a gente sente, mas não ama e, se não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa, e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade, 2014, p. 9).

Além disso, a formação de professores de Educação Infantil para abordar as relações étnico-raciais deve considerar a articulação entre educar e cuidar, a afetividade e as interações no ambiente educacional, levando em conta as especificidades desse nível de ensino, promovendo a reflexão e ações voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial desde a infância, a Educação Infantil contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, é necessário que os professores compreendam que a presença africana no Brasil remonta ao período da colonização, quando milhões de africanos foram trazidos como escravizados e que, ao longo de séculos, a população negra contribuiu, e contribui, significativamente, para a formação da identidade cultural brasileira, influenciando a música, a culinária, as práticas religiosas, entre tantas diversas expressões artísticas e culturais.

Frantz Fanon, em “Os Condenados da Terra” (2022), apresenta uma análise profunda e crítica da trama colonial, destacando como o colonialismo não apenas desumanizou os povos colonizados, mas também moldou profundamente as estruturas sociais, econômicas e culturais das sociedades contemporâneas.



A colonização foi estabelecida e mantida por meio da violência sistemática, que não apenas subjugou os corpos, mas também os espíritos dos colonizados. Essa violência não desapareceu com a independência política, mas continua a se manifestar em formas estruturais, como desigualdade, pobreza e racismo institucional.

O racismo foi um mecanismo central da colonização, justificando a exploração e a dominação dos povos não europeus. Como construção social, este continua a ser uma ferramenta de opressão e exclusão, mesmo em contextos pós-coloniais. Pois os colonizados submetidos, ao longo do tempo, à dominação e à violência, acabam internalizando os valores e discursos do colonizador, reproduzindo padrões de opressão entre si e enfrentando dificuldades em criar novas subjetividades e formas de resistência (Fanon, 2022).

O colonialismo não se limita a um período histórico, mas é uma trama que se inscreve nas estruturas das sociedades, perpetuando desigualdades e opressões. Portanto, as reflexões de Frantz Fanon são essenciais para entender os desafios atuais de descolonização e a luta por justiça social, econômica e cultural em sociedades ainda marcadas pelas cicatrizes da colonização.

Dessa maneira, como foi evidenciado no capítulo anterior, é fundamental políticas públicas além da promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) para que uma educação antirracista seja implementada, é necessário formações continuadas, sistematizadas e constantes para os profissionais que trabalham na educação como nos apresenta. (Bonfante, 2021).

A legislação brasileira estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade. O marco legal da educação infantil está fundamentado na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que estabelece os princípios e fins da educação brasileira, incluindo a valorização da diversidade e a promoção do respeito à pluralidade cultural.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, formuladas em 2009, orientam as práticas pedagógicas e a organização curricular voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo o respeito e a



valorização da herança cultural afro-brasileira.

A Educação Infantil é compreendida como uma etapa fundamental da Educação Básica, visto a sua importância para o desenvolvimento futuro das crianças. Sendo essa a primeira etapa da Educação Básica, é de suma relevância considerar as identidades das crianças, como raça, gênero e classe social, no trato pedagógico, à procura de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades e necessidades dessa faixa etária.

A Educação Infantil é a (re)descoberta dos valores civilizatórios afro-brasileiros, no intuito de romper com a compreensão de mundo euro-centrado, masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual e hierarquizado, vislumbrando outras possibilidades de ser, fazer, brincar e interagir. Possibilidades essas em que a diversidade e multiplicidade, existentes em cada pessoa e cada grupo que compõem a humanidade, se façam presentes na pretensão de uma humanidade sem racismo, que valorize o respeito, o diálogo e a convivência, assim como proposto por Ana Paula Brandão e Azoilda Trindade (2010).

A Educação Infantil na rede de Santo André é estruturada de acordo com diretrizes que buscam garantir uma formação integral e de qualidade para as crianças. Os documentos curriculares da cidade refletem uma abordagem que valoriza a diversidade, a ludicidade e o desenvolvimento integral dos alunos, alinhando-se às diretrizes nacionais e estaduais.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), implementada em 2017, é um documento fundamental que orienta a Educação Infantil em todo o Brasil. Em Santo André, é utilizado como referência para a elaboração dos currículos locais, enfatizando a importância de campos de experiência que promovam o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões: pessoal, social, cognitiva e motora. A BNCC propõe que a Educação Infantil deve ser um espaço de brincadeiras, interações e aprendizagens significativas, respeitando a individualidade de cada criança. (Farias, 2021).

O currículo da Educação Infantil em Santo André é elaborado com base nas diretrizes da BNCC, mas também considera as especificidades da realidade local.

Os documentos curriculares municipais enfatizam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a cultura e as experiências das crianças, promovendo



um ambiente de aprendizagem que valorize a curiosidade, a expressão e a imaginação. A formação continuada dos professores é um aspecto central, permitindo que os professores se atualizem e reflitam sobre suas práticas. (Farias, 2021).

A Educação Física é um componente curricular fundamental. Os documentos curriculares reconhecem a importância dessa disciplina para o desenvolvimento motor e social das crianças, promovendo atividades que estimulem o movimento, a coordenação e a socialização.

A presença de professores de Educação Física nas escolas de Educação Infantil é uma prática que se destaca, permitindo que as crianças tenham acesso a experiências corporais desde os primeiros anos de vida.

A formação continuada dos professores é um aspecto crucial na implementação dos documentos curriculares. Em Santo André, eles participam de encontros regulares que abordam temas pertinentes à prática pedagógica, incluindo a integração da Educação Física e outras áreas do conhecimento.

Essa formação é mediada por profissionais qualificados e busca promover um espaço de reflexão e troca de experiências, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. (Farias, 2021).

Em resumo, a Educação Infantil na rede de Santo André está situada em um contexto de valorização da diversidade e do desenvolvimento integral das crianças, com base em diretrizes que promovem a ludicidade e a interação.

Os documentos curriculares refletem um compromisso com a formação de professores e a inclusão da Educação Física como parte fundamental do processo educativo, buscando sempre atender às necessidades e potencialidades de cada criança. Essa abordagem integrada e reflexiva é fundamental para garantir uma educação de qualidade e que respeite as especificidades da infância.

O documento aborda as relações étnico-raciais, enfatizando a importância de promover a diversidade e combater as desigualdades raciais na educação. Ele menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que são fundamentais para o implemento da Lei 10.639(Brasil, 2003), a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas,



buscando corrigir a negligência histórica em relação à cultura e à identidade dos povos negros e indígenas no Brasil(Santo André, 2019).

Analisando esse documento, pode-se notar que a educação deve ser um espaço de resistência e inovação, onde profissionais da educação têm um papel crucial na criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade étnico-racial. Além disso, ele ainda menciona a necessidade de ações afirmativas que visem superar as desigualdades que afetam grupos historicamente discriminados, promovendo a igualdade e a valorização da identidade cultural de todos os alunos. Porém, através dessa pesquisa quer-se investigar se o que afirma o documento curricular está em consonância com o que realmente foi realizado no espaço escolar.

A implementação dessas diretrizes e da Lei 10.639 (Brasil, 2003) é vista como um passo necessário para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a história e a cultura de todos os grupos étnicos sejam reconhecidas e respeitadas.

O documento enfatiza a importância da formação continuada dos professores como um elemento crucial para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas.

Ele destaca que a formação dos professores deve incluir uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e a diversidade cultural, preparando-os para abordar esses temas de maneira adequada e sensível em suas práticas pedagógicas(Santo André, 2019).

Além disso, o documento sugere que a formação deve contemplar a análise e a crítica das representações de pessoas negras e indígenas nos materiais didáticos, promovendo a correção de distorções e equívocos que possam existir. Isso inclui a inclusão de conteúdos que valorizem a história, a cultura e a identidade dos afro-brasileiros e indígenas, bem como a participação de profissionais negros e indígenas em atividades formativas como palestras e oficinas para enriquecer a formação dos docentes.

O documento menciona a necessidade de articulação com instituições de ensino superior e grupos de pesquisa que atuem na área de estudos africanos e afro-brasileiros, visando à construção de um currículo que reflita a diversidade



étnico-racial da sociedade brasileira e que promova uma educação mais inclusiva e equitativa. Essa abordagem busca garantir que os professores estejam bem preparados para implementar as diretrizes da lei em suas salas de aula, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e respeitosa em relação à diversidade cultural. (Santo André, 2019).

Porém, o que se observou no dia a dia da escola é que por mais que os documentos curriculares contemplem as questões referentes às relações étnico-raciais e à Lei 10.639 (Brasil, 2003), ainda existem diversos percalços a serem superados.

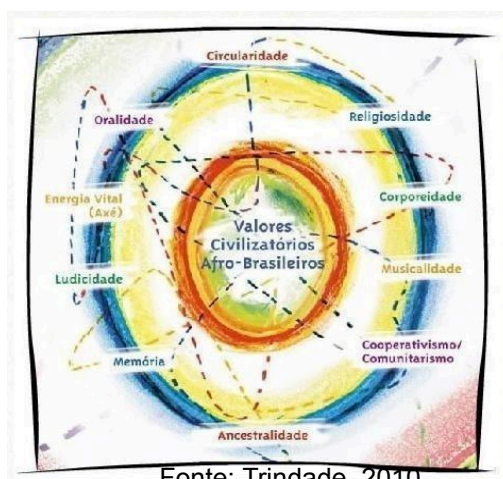
É imprescindível a consciência de que os negros advindos da África deixaram e ainda deixam marcas no Brasil, valores, princípios, normas que constituíram um apanhado de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se estabeleceram e se estabelecem como os valores civilizatórios africanos. Sendo esse um processo histórico, social e cultural que, apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, a resistência do povo negro manteve suas raízes, ancestralidade e valores que constituíram, e ainda constituem, a sociedade brasileira. (Trindade, 2005 p. 30).

Nesse trecho, Trindade (2010) nos apresenta, em síntese, os valores civilizatórios afro-brasileiros, pois é assim que se deve compreender esses valores, não são estáticos e sim dinâmicos e em constante transformação:

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (Trindade, 2010, p. 14)

Na figura 2 podemos vislumbrar os valores civilizatórios afro-brasileiros conforme pensados por Azoilda Trindade, permitindo a interpretação destes valores compreendendo suas conexões e fluidez e não como algo estático e linear.

Figura 2 - Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Trindade, 2010.

Ainda de acordo com Silva (2020), temos: Ancestralidade, na valorização da história, tradições e saberes transmitidos pelas gerações passadas. Religiosidade, que é o reconhecimento e respeito pelas diversas práticas religiosas presentes na cultura afro-brasileira. Oralidade, importância da transmissão oral de conhecimentos, histórias e tradições. Musicalidade, valorização da música como expressão cultural e forma de resistência. Cooperação/Comunitarismo, promoção da solidariedade, colaboração e organização comunitária. Axé (energia vital), a crença na energia positiva que permeia a vida e as relações humanas. Corporeidade, que está na valorização do corpo como expressão cultural e identitária. Ludicidade, no reconhecimento da importância do lúdico, do jogo e da brincadeira na cultura afro-brasileira. Circularidade, que está presente na compreensão da vida como um ciclo contínuo de renovação e transformação.

A pesquisa de Silva (2020), "Azoilda Loretto da Trindade: o Baobá dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros", contribui significativamente para a compreensão e valorização da cultura afro-brasileira de diversas maneiras. A pesquisa destaca a importância da intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, resgatando sua trajetória, obras e contribuições para o movimento negro e para a promoção dos valores civilizatórios afro-brasileiros.



Com enfoque nos valores civilizatórios afro-brasileiros, a dissertação aborda de forma aprofundada os valores civilizatórios afro-brasileiros, destacando sua relevância para a formação de identidades negras e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Discute também sobre a educação antirracista, analisa a importância da educação antirracista no cotidiano escolar, ressaltando a necessidade de promover a diversidade e o respeito às diferenças, utilizando os valores civilizatórios afro-brasileiros como base para essa transformação.

A trajetória da população negra no Brasil é marcada pela sua chegada forçada como escravizados africanos durante o período colonial. A escravidão perdurou por mais de três séculos, resultando em profundas marcas sociais, econômicas e culturais que perduram até os dias de hoje.

Desde a falsa abolição, a população negra enfrenta desafios de inserção social com a desigualdade e o preconceito racial. Reconhecer e compreender essa trajetória é fundamental para valorizar a contribuição desse grupo para a sociedade brasileira.

A discussão empreendida por Silva (2020) propõe reflexões epistemológicas e existenciais que permitem uma compreensão mais profunda da cultura afro-brasileira, valorizando saberes e práticas ancestrais e contemporâneas, além de contribuir para ampliar o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando a importância de reconhecer, valorizar e promover os valores, saberes e práticas dessa rica tradição, além de fomentar a reflexão sobre a luta antirracista e a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Esses valores são fundamentais para a compreensão da cultura afro-brasileira e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária, baseada no respeito à diversidade e na valorização das contribuições históricas e contemporâneas das populações negras.

Porém, além desses valores apresentados, nos apresenta um novo valor civilizatório que é a afetividade, que seria um valor civilizatório afro-brasileiro fundamental, destacando sua importância nas relações humanas, na construção de identidades e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.



A afetividade é abordada como um conceito que permeia todos os outros valores, sendo fundamental para o entendimento e valorização das diferenças, o respeito mútuo e a construção de laços de solidariedade e cuidado entre as pessoas. (Silva, 2020).

A afetividade é descrita como a capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno e pelas experiências vividas, sendo fundamental para um processo educativo que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Através da afetividade, é possível estabelecer conexões mais profundas e significativas com o outro, reconhecendo sua humanidade e singularidade. (Silva, 2020).

A afetividade é apontada como um elemento central nas práticas educativas e nas relações interpessoais, sendo fundamental para a construção de um ambiente acolhedor, empático e inclusivo. Através do afeto, é possível promover a valorização das subjetividades, o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade mais solidária e antirracista.

Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito (Trindade, 2005, p. 33).

A afetividade desempenha um papel crucial no processo educativo, pois influencia diretamente o desenvolvimento global da criança. Através do afeto, as relações entre alunos e professores se fortalecem, contribuindo para um ambiente escolar acolhedor e seguro. A expressão de sentimentos e a promoção do vínculo afetivo positivo proporcionam um contexto favorável para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças na Educação Infantil.

Através do afeto promove-se um vínculo maior nas relações interpessoais, permitindo uma conexão mais profunda e empática entre as pessoas. Ao reconhecer a importância do afeto nas interações humanas, valoriza-se a dimensão emocional e relacional das experiências cotidianas. Esse valor civilizatório africano ressalta a importância de respeitar e acolher as diferenças, promovendo a valorização da diversidade cultural, étnica e social.



A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano (Trindade ano *apud* Silva, 2020, p.52).

Diante do que foi abordado, neste capítulo, é notório perceber que não existe, ou pelo menos, não deveria existir uma educação infantil em que esse valor civilizatório não estivesse presente, pois desde cedo, é preciso salientar a importância do afeto nas relações humanas e entre essas relações está presente a relação professor-aluno, na promoção da diversidade e na construção de uma sociedade mais justa, empática e acolhedora.

Portanto, para que se implementem práticas pedagógicas na Educação Infantil apoiadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, é de extrema importância considerar abordagens e atividades que promovam a inclusão e a valorização da diversidade e, nesse sentido, Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto Trindade (2010) nos trazem diversas contribuições que nos apontam caminhos para uma educação infantil numa perspectiva antirracista.

Brandão e Trindade (2010) propõem práticas para promover a educação sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas, enfatizando a importância de incorporar elementos da cultura africana de forma lúdica. A reflexão e o diálogo sobre vivências pessoais são incentivados para desenvolver a consciência crítica das crianças sobre as relações étnico-raciais.

Contribuindo com essas propostas, serão apresentados, a seguir, os valores civilizatórios e de que maneira transmiti-los às crianças. Embora os valores sejam descritos separadamente, isso não significa que devam ser tratados de forma isolada. Em vez disso, os valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme mencionado por Trindade (2005), devem ser vistos de maneira integrada. Isso significa que, em uma única atividade, é possível abordar mais de um valor ao mesmo tempo. Além disso, a ordem em que os valores e práticas são apresentados não implica uma hierarquia, pois uma mesma atividade pode incorporar múltiplos valores afro-brasileiros simultaneamente.

A oralidade na Educação Infantil é considerada uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Através dela desenvolvem suas habilidades linguísticas ao aprenderem a se expressar, construir frases e ampliar



seu vocabulário. Contar histórias e participar de diálogos são práticas que enriquecem o desenvolvimento da linguagem, ajudando as crianças a se comunicarem de forma mais eficaz (Brandão; Trindade, 2010). Além disso, esse valor civilizatório desempenha um papel crucial na construção da identidade das crianças, pois, ao compartilharem suas experiências, compreendem melhor quem são, especialmente, em contextos que valorizam a diversidade cultural. A inclusão de narrativas afro-brasileiras, por exemplo, permite que as crianças se reconheçam em suas raízes culturais, ajudando-as a valorizar e respeitar sua própria identidade e a dos outros.

Quando se oferecem às crianças atividades que considerem a oralidade, também se estimula o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Participar de discussões, contar histórias e ouvir os outros, não apenas melhora o pensamento crítico, mas também a capacidade de argumentação. Essas atividades ensinam as crianças a ouvir, respeitar opiniões diferentes e a expressar suas próprias ideias, desenvolvendo habilidades sociais essenciais, como a empatia e a cooperação.

Outro ponto importante é a valorização cultural através da oralidade. As tradições orais, como contos, lendas e músicas afro-brasileiras, são formas valiosas de preservar e transmitir a cultura. Na Educação Infantil, essas práticas não apenas promovem a diversidade cultural, mas também ajudam as crianças a compreender e apreciar diferentes tradições e heranças culturais (Brandão; Trindade, 2010).

Para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, Brandão e Trindade (2010) sugerem a incorporação de atividades lúdicas como a roda de conversa, contação de histórias, dramatizações e jogos de palavras, por se tratarem de atividades que não só estimulam a expressão oral, mas também promovem a interação entre as crianças, tornando o processo educativo mais participativo e divertido.

Em síntese, integrar a oralidade na Educação Infantil é uma estratégia eficaz que não só promove o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças, mas também respeita e valoriza suas identidades culturais e sociais. Ao usufruir da oralidade como uma ferramenta pedagógica, os professores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor, onde as crianças se sintam valorizadas.



O valor civilizatório energia vital, muitas vezes referida como a força ou a essência que anima os seres vivos, pode ser um conceito interessante a ser explorado na Educação Infantil. Embora o termo possa ter diferentes interpretações em contextos filosóficos, espirituais ou científicos, na prática pedagógica, ele pode ser relacionado ao bem-estar, à saúde e ao desenvolvimento integral das crianças.

A interação com a natureza é uma forma poderosa de revitalizar a energia vital. Atividades ao ar livre, como caminhadas, jardinagem e brincadeiras em parques, permitem que as crianças se conectem com o ambiente natural, promovendo um senso de pertencimento e bem-estar.

Nesse sentido, Brandão e Trindade (2010) sinalizam a arte, a música e a dança como formas de expressão que podem ajudar as crianças a canalizar sua energia vital. Proporcionar oportunidades para que as crianças se expressem criativamente não apenas estimula seu desenvolvimento cognitivo, mas também permite que elas explorem e liberem suas emoções.

A circularidade na Educação Infantil refere-se a um modelo de ensino e aprendizagem que valoriza a interconexão entre diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, bem como a relação entre professores, crianças e o ambiente educativo. Esse conceito pode ser explorado de várias maneiras, a circularidade enfatiza a importância das interações entre crianças e professores. Em vez de uma abordagem unidirecional, onde o educador transmite conhecimento de forma linear, ela promove um diálogo constante, onde todos os participantes aprendem uns com os outros.

Ela pode ser vista na integração de diferentes áreas do conhecimento. As experiências de aprendizagem não devem ser compartimentadas, em vez disso, devem ser articuladas, permitindo que as crianças vejam conexões entre temas, como arte, ciência, cultura e natureza. Essa abordagem holística enriquece a experiência educativa (Brandão; Trindade, 2010).

Esse valor civilizatório também pode ser entendido como um ciclo de aprendizagem contínuo, onde as experiências passadas informam novas aprendizagens. As crianças são incentivadas a refletir sobre suas experiências, o que as ajuda a construir novos conhecimentos e habilidades de forma progressiva e integrada.



A circularidade na Educação Infantil promove a valorização da diversidade cultural e social. Ao reconhecer e respeitar as diferentes origens e experiências das crianças, os professores podem criar um ambiente inclusivo que enriquece o aprendizado de todos.

Em suma, promove um modelo de aprendizagem que é interativo, integrado e inclusivo, reconhecendo a importância das relações e das experiências na formação das crianças. Essa abordagem pode contribuir para um desenvolvimento mais completo e significativo.

Ao abordar a corporeidade na Educação Infantil, Brandão e Trindade (2010) concebem esse valor civilizatório afro-brasileiro como a compreensão do corpo como um elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esse conceito abrange a relação entre corpo, mente e emoções, reconhecendo que as experiências corporais são fundamentais para o aprendizado e a formação da identidade.

A corporeidade enfatiza a importância do movimento como uma forma de aprendizado. As crianças aprendem através da exploração do espaço, da dança, do jogo e de atividades físicas. Essas experiências ajudam a desenvolver habilidades motoras, coordenação e consciência corporal, além de promover a saúde física e emocional.

O corpo é um meio de expressão das emoções, portanto a Educação Infantil deve proporcionar oportunidades para que as crianças expressem seus sentimentos através do movimento, da dança e da arte. Isso não apenas as ajuda a se conhecerem melhor, mas também a se comunicarem de forma eficaz com os outros.

A corporeidade também está relacionada ao cuidado que as crianças recebem. O ato de cuidar envolve atenção ao bem-estar físico e emocional das crianças, reconhecendo suas necessidades individuais. Isso inclui práticas como alimentação saudável, higiene e segurança, que são essenciais para o desenvolvimento integral.

Sendo esse valor civilizatório influenciado pela cultura e pela identidade, as crianças trazem consigo diferentes experiências culturais que se refletem em sua forma de se mover, brincar e interagir. Através da corporeidade, as crianças podem desenvolver autonomia e confiança em suas habilidades. Ao explorar o ambiente e



participar de atividades que envolvem o corpo, elas aprendem a tomar decisões, resolver problemas e se expressar de maneira criativa.

Sinteticamente, esse valor civilizatório reconhece a importância do corpo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao integrar movimento, expressão emocional, cuidado e diversidade cultural, a Educação Infantil pode proporcionar experiências significativas que contribuem para o crescimento integral das crianças.

Falar sobre a corporeidade é reconhecer o corpo em sua totalidade, uma visão que contrasta com aquela predominante entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. A corporeidade envolve a coexistência inseparável de corpo e mente, um corpo que se movimenta, expressa vivências cotidianas, sentimentos e culturas.

Essas culturas não são fixas, mudam ao longo do tempo e do espaço que vivenciamos. No universo infantil, a criança, através das interações consigo mesma e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que ela receba estímulos e seja encorajada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações, tanto individuais quanto coletivas, aprendendo através dos movimentos que seu corpo possibilita.

A vivência da corporeidade deve ser lúdica e prazerosa. As interações proporcionadas pelo brincar são fundamentais para a formação das crianças e não devem ser ignoradas nessa construção coletiva entre professoras ou professores e crianças, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A abordagem da cultura corporal, discutida pelo Coletivo de Autores (1992) na Educação Física escolar, oferece reflexões importantes sobre como a escola deve lidar com as atividades corporais. O estudo desse conhecimento busca compreender a expressão corporal como uma forma de linguagem. Essa perspectiva permite que as crianças explorem seu corpo por meio da expressão corporal, dança e movimento.

A importância da apropriação da linguagem corporal pelas crianças na Educação Infantil também é destacada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que orienta a organização das instituições que atendem crianças de zero a seis anos na elaboração de seus projetos pedagógicos.



O documento enfatiza que, por meio do contato físico com outras pessoas, a criança adquire conhecimentos sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesma, comunicando-se através dessa linguagem.

A afetividade é um aspecto fundamental que se refere à importância das relações emocionais e afetivas no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade influencia não apenas o desenvolvimento emocional das crianças, mas também sua capacidade de aprender, socializar e se desenvolver de maneira integral. Aqui estão alguns pontos-chave sobre a afetividade na Educação Infantil:

A construção de vínculos afetivos entre professores e crianças é fundamental. Relações de confiança permitem que as crianças se sintam seguras e valorizadas, o que é crucial para seu bem-estar emocional e para a disposição de explorar e aprender. Quando as crianças se sentem acolhidas, elas estão mais abertas a participar e se envolver nas atividades.

Um ambiente educativo que promove a afetividade é caracterizado por interações respeitosas, empatia e cuidado. Isso inclui reconhecer e validar as emoções das crianças, criando um espaço onde elas possam expressar seus sentimentos sem medo de julgamento.

A afetividade é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais. As crianças aprendem a se relacionar com os outros, a compartilhar, a cooperar e a resolver conflitos através das interações afetivas. Essas habilidades são essenciais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

A afetividade também envolve a valorização da diversidade. É importante que as crianças aprendam a respeitar e valorizar as diferenças entre elas, incluindo aspectos como raça, cultura, gênero e habilidades.

Na Educação Infantil, as dimensões de cuidar e educar estão interligadas e a afetividade é um componente básico do cuidado, que envolve atenção às necessidades emocionais e físicas das crianças. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento integral, pois as crianças aprendem melhor quando se sentem cuidadas e amadas.

A afetividade pode ser promovida através de atividades lúdicas, que incentivem a interação e a expressão emocional. Jogos, brincadeiras e atividades



artísticas são formas eficazes de cultivar a afetividade, permitindo que as crianças se conectem umas com as outras e com seus professores de maneira significativa.

Basicamente, a afetividade é um elemento central que impacta o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ao promover relações afetivas saudáveis, um ambiente emocional positivo e a valorização da diversidade, a Educação Infantil pode contribuir para o crescimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem indivíduos empáticos e respeitosos.

A ancestralidade abrange a valorização e a integração das culturas, tradições e saberes dos povos que compõem a sociedade, especialmente aqueles que têm raízes históricas e culturais significativas, como os povos indígenas e afro-brasileiros. A inclusão da ancestralidade no contexto educacional é fundamental para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, contribuindo para a formação de identidades positivas nas crianças. (Brandão e Trindade, 2010).

A Educação Infantil deve reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade. Isso inclui a história, as tradições, as línguas e os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros. A valorização da ancestralidade ajuda as crianças a compreenderem e respeitarem as diferenças, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

A conexão com a ancestralidade é crucial para a formação da identidade das crianças. Ao aprender sobre suas raízes culturais, elas desenvolvem um senso de pertencimento e autoestima. Isso é especialmente importante para crianças de grupos historicamente marginalizados, que podem se beneficiar da valorização de suas culturas e histórias.

Sua inclusão na Educação Infantil é uma forma de combater o racismo e a discriminação. Ao ensinar sobre a história e as contribuições dos povos negros e indígenas, a educação pode ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais justa e equitativa da sociedade.

A implementação de práticas pedagógicas que integrem a ancestralidade pode incluir contação de histórias, músicas, danças, artesanato e outras expressões culturais. Essas atividades não apenas enriquecem o currículo, mas também



permitem que as crianças se conectem emocionalmente com suas heranças culturais.

Diversas culturas ancestrais têm uma relação profunda com a natureza e o meio ambiente. Pode-se incorporar esses ensinamentos, promovendo a consciência ambiental e o respeito pela natureza, que são valores fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes (Brandão; Trindade, 2010).

A religiosidade concerne à forma como as crenças, práticas e valores religiosos são abordados e integrados no ambiente educacional. A inclusão da religiosidade na Educação Infantil é um tema complexo e sensível, que pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, desde que seja tratado de maneira respeitosa e inclusiva (Brandão; Trindade, 2010).

Deve-se reconhecer e respeitar a diversidade religiosa presente na sociedade. Isso inclui não apenas as grandes tradições religiosas, como o cristianismo, o islamismo e o judaísmo, mas também as religiões de matriz africana, as tradições indígenas e outras crenças. A valorização da diversidade religiosa ajuda as crianças a compreenderem e respeitarem as diferenças entre as pessoas (Brandão; Trindade, 2010).

A inclusão da religiosidade pode promover a tolerância e o respeito mútuo. Ao aprender sobre diferentes crenças e práticas religiosas, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda das experiências e valores dos outros, o que é fundamental para a convivência pacífica em uma sociedade plural.

Para muitas crianças, esta é uma parte importante de sua identidade e de sua vida familiar. Pode-se proporcionar um espaço seguro para que as crianças explorem e compartilhem suas experiências religiosas, ajudando-as a construir um senso de pertencimento e autoestima.

A religiosidade pode ser expressa através de diversas práticas culturais, como danças, músicas, festivais e rituais. Integrar essas práticas no currículo enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, permitindo que elas se conectem com suas raízes culturais e religiosas (Brandão; Trindade, 2010).

A Educação Infantil pode desempenhar um papel importante no combate à intolerância religiosa. Ao ensinar sobre a importância do respeito e da aceitação das



diferenças, as instituições educacionais podem ajudar a prevenir discriminações e preconceitos baseados em crenças religiosas.

Enfim, a religiosidade é um aspecto importante que pode contribuir para a formação de crianças respeitadas, tolerantes e conscientes de sua própria identidade e da diversidade ao seu redor. Ao integrar a religiosidade de maneira inclusiva e respeitosa, promove-se um ambiente de aprendizado enriquecedor e acolhedor para todas as crianças.

A memória é um aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A forma como elas lembram e processam informações está intimamente ligada às suas experiências de aprendizagem e ao ambiente em que estão inseridas

A memória das crianças se desenvolve em diferentes estágios, e as experiências de aprendizagem podem ajudar a fortalecer essa capacidade. Atividades lúdicas, como jogos de memória, contação de histórias e brincadeiras que envolvem repetição, são eficazes para estimular a memória. (Brandão e Trindade, 2010).

Nesse mesmo trabalho, as autoras Brandão e Trindade (2010) apresentam a brincadeira como uma ferramenta poderosa para a construção da memória. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também praticam a recordação de informações, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e criam conexões significativas com o mundo ao seu redor. As experiências lúdicas ajudam a fixar conteúdos e a desenvolver a memória de forma natural e prazerosa.

Na Educação Infantil, as crianças começam a construir sua identidade cultural. Através da memória coletiva, aprendem sobre suas raízes, tradições e valores. A inclusão de histórias, músicas e práticas culturais no currículo pode ajudar as crianças a se conectarem com sua herança cultural e a desenvolverem um senso de pertencimento.

Os professores podem se valer de diversas estratégias para ajudar as crianças a desenvolverem sua memória, incluindo o uso de rimas, canções, histórias repetitivas e atividades que envolvam a manipulação de objetos. Essas abordagens tornam o aprendizado mais significativo e ajudam as crianças a reter informações de maneira mais eficaz.



A Educação Infantil deve considerar as especificidades culturais das crianças. A territorialidade pode ser vista como uma forma de expressar e respeitar as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Isso inclui a valorização de práticas, tradições e modos de ser que são significativos para as crianças e suas famílias.

A exploração do espaço é uma parte fundamental do aprendizado na infância. As crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor através da interação com diferentes ambientes. A territorialidade permite que as crianças se sintam seguras para explorar, experimentar e aprender, o que é imprescindível para seu desenvolvimento.

A territorialidade também está relacionada ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Ao se familiarizar com os espaços e se sentirem confortáveis neles, as crianças podem começar a tomar decisões sobre onde brincar, como interagir e como se mover dentro do ambiente escolar, promovendo sua independência.

Portanto, a territorialidade é um conceito que abrange a relação das crianças com os espaços que habitam, influenciando seu aprendizado, socialização e desenvolvimento identitário. Criar ambientes que respeitem e valorizem essa territorialidade é fundamental para promover uma educação inclusiva e significativa (Brandão; Trindade, 2010).

O brincar é uma das principais formas de aprendizado na infância. Através de jogos e brincadeiras, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, construindo conhecimento de maneira prazerosa.

Sendo assim, a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. As atividades lúdicas permitem que as crianças expressem suas emoções, desenvolvam empatia e aprendam a trabalhar em grupo, além de estimular a criatividade e a imaginação.

A inclusão de atividades lúdicas no ambiente escolar cria um clima mais acolhedor e motivador. Quando as crianças se divertem enquanto aprendem, elas tendem a se engajar mais nas atividades, o que favorece a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades.

As brincadeiras promovem a interação entre as crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução



de conflitos. Através do brincar, as crianças aprendem a negociar, compartilhar e respeitar as diferenças.

A ludicidade permite que elas explorem e descubram o mundo ao seu redor. Atividades lúdicas incentivam a curiosidade e a investigação, fundamentais para o aprendizado, onde elas podem experimentar, testar hipóteses e aprender com os erros de forma segura e divertida.

Esse valor civilizatório afro-brasileiro também pode ser uma forma de expressar e valorizar a cultura e a identidade das crianças. Brincadeiras tradicionais, jogos e histórias podem ser utilizados para conectar as crianças com suas raízes culturais, promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade.

Permitindo a integração de diferentes conteúdos curriculares de maneira mais dinâmica e envolvente, as atividades lúdicas podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem de diversas disciplinas como matemática, linguagem, ciências e artes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Desse modo, a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois promove aprendizado, socialização e bem-estar emocional. Criar um ambiente educativo que valorize o brincar e as atividades lúdicas é básico para garantir uma educação de qualidade e significativa.

Ao abordarem a musicalidade, Brandão e Trindade (2010) enfatizam que esse valor civilizatório desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para diversas áreas de aprendizado e socialização. A música estimula áreas do cérebro relacionadas à linguagem, memória e raciocínio. Atividades musicais, como cantar, tocar instrumentos e ouvir música, ajudam a criança a desenvolver habilidades cognitivas, como a atenção, a concentração e a memória.

A musicalidade oferece às crianças uma forma de expressar suas emoções e sentimentos. Através da música, elas podem explorar diferentes estados emocionais, o que é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional e da empatia, que promove a interação. Cantar em grupo, tocar instrumentos juntos ou participar de danças coletivas ajuda a desenvolver habilidades sociais, como a cooperação, o respeito e a comunicação.



A música estimula a criatividade e a imaginação das crianças. Ao compor canções, inventar letras ou criar movimentos para dançar, elas exercitam sua capacidade de criar e inovar, habilidades essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A musicalidade é uma forma de conectar as crianças com suas culturas e tradições. Através da música, elas podem aprender sobre diferentes estilos musicais, danças e canções que fazem parte de suas heranças culturais, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Essa pode ser integrada a diversas áreas do currículo escolar, como matemática, linguagem e ciências. Por exemplo, ritmos e padrões musicais podem ser utilizados para ensinar conceitos matemáticos, enquanto letras de músicas podem ajudar no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização.

Em resumo, a musicalidade na Educação Infantil é uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Promover atividades musicais no ambiente escolar não apenas enriquece a experiência educativa, mas também ajuda a formar indivíduos mais criativos, sociais e emocionalmente equilibrados.

A cooperação e o comunitarismo são conceitos fundamentais que promovem um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo, ensinando as crianças a trabalhar em equipe, a compartilhar responsabilidades e a respeitar as opiniões dos outros. Essas habilidades sociais são essenciais para a formação de relacionamentos saudáveis e para a convivência em sociedade. (Brandão e Trindade, 2010).

A Educação Infantil alicerçada na cooperação promove o aprendizado colaborativo, onde as crianças aprendem umas com as outras. Esse tipo de interação enriquece o processo educativo, pois permite que elas compartilhem experiências, conhecimentos e habilidades, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

O comunitarismo enfatiza a importância de se construir uma comunidade escolar forte e unida. Isso envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo crianças, professores e famílias. Um ambiente



comunitário acolhedor e solidário favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças.

A cooperação e o comunitarismo promovem o respeito à diversidade, uma vez que as crianças aprendem a valorizar as diferenças entre elas. Isso é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos são respeitados e têm voz.

A Educação Infantil que enfatiza a cooperação ensina as crianças sobre a responsabilidade coletiva. Elas aprendem que suas ações impactam o grupo e que é importante cuidar do ambiente e dos colegas. Isso ajuda a desenvolver um senso de pertencimento e compromisso com a comunidade, resolvendo conflitos de maneira pacífica e construtiva. As crianças são incentivadas a dialogar, ouvir e encontrar soluções em conjunto, o que é uma habilidade valiosa para a vida.

O comunitarismo encoraja a participação ativa das crianças em decisões que afetam seu ambiente escolar. Isso pode incluir a organização de atividades, a criação de regras de convivência e a participação em projetos comunitários, promovendo um senso de agência e responsabilidade.

A cooperação e o comunitarismo são essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Criar um ambiente educativo que valorize esses princípios não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para serem cidadãos ativos e responsáveis em suas comunidades.

De acordo com as evidências apresentadas por Azoilda Trindade, os valores civilizatórios afro-brasileiros podem auxiliar a implementação da Lei 10.639(Brasil, 2003) de várias maneiras, como no reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente no Brasil. Isso é fundamental para a implementação da lei, que visa garantir que a história e a cultura afro-brasileira sejam ensinadas nas escolas.

A formação continuada de professores sobre a importância dos valores afro-brasileiros é fundamental, pois professores bem informados e sensibilizados sobre a cultura afro-brasileira podem contemplar em suas aulas conteúdos que reflitam as relações étnico-raciais e almejam a igualdade racial.

Desse modo, a inclusão dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) no currículo escolar não apenas atende à exigência da lei, mas também



enriquece o aprendizado dos alunos. Um currículo que aborda a cultura afro-brasileira de forma integrada e respeitosa contribui para a formação de uma identidade mais plural e consciente entre os estudantes.

A promoção dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação é uma forma de combater o racismo e a discriminação. Ao educar as crianças sobre a contribuição da cultura afro-brasileira para a sociedade, a escola pode ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais acolhedor e justo.

2.5 Brincando e descobrindo a África que existe em Nós

Neste capítulo, apresentamos o ensino dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil, apontando a importância de se abordar culturas diversas no ambiente escolar para promover a valorização da diversidade e o respeito às diferentes tradições. Além disso, a necessidade de se incluir práticas lúdicas que possibilitem a vivência e o conhecimento sobre a cultura africana desde a infância, na perspectiva de contribuir para a formação das crianças para o convívio em uma sociedade que se deseja equitativa.

Serão abordadas a atualidade e a relevância do ensino dos jogos e brincadeiras africanos na Educação Infantil, discutindo os aspectos como a importância de proporcionar experiências educativas que promovam a valorização das tradições africanas, a quebra de estereótipos e a promoção da igualdade racial desde a primeira infância. Também serão apresentadas informações sobre a crescente diversidade étnico-cultural das sociedades contemporâneas e a necessidade de incluir essa diversidade no contexto educativo, tornando-o mais inclusivo e plural.

Quando uma criança vem ao mundo, é pelo brinquedo, pelo jogo e pela brincadeira que ela será socializada, que será apresentada às regras e aos códigos sociais. As identidades passam a ser moldadas, construídas, e são os adultos que propiciam e/ou negam tais experiências. Os caminhos são múltiplos, passando pela cor dos objetos, pelos tipos de brinquedo e experimentações e pelas castrações corporais (Maranhão ano *apud* Pinto, Silva e Nunes, 2022, p. 65).



Partindo do trecho acima, compreende-se que os jogos e brincadeiras sempre desempenharam um papel fundamental na cultura de um povo, refletindo tradições, rituais e crenças. Além de proporcionar diversão, essas atividades também têm uma função social e educativa, transmitindo conhecimentos e valores entre as gerações.

O jogo é uma prática ancestral que assume diferentes significados em diversas culturas. Ele se manifesta como uma forma de interação social e ética, assumindo relevância em contextos culturais e históricos. Para este trabalho, o conceito de jogo será entendido como uma prática lúdica corporal que promove aprendizagens por meio de relações sociais. Essa definição leva em conta as dinâmicas de transcendência e ascendência presentes nos jogos, bem como suas origens. Historicamente, os jogos estavam profundamente ligados às práticas religiosas e, ainda hoje, muitos preservam esse caráter simbólico e sobrenatural (Maranhão, 2016).

A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa revela as inúmeras funções atribuídas aos jogos. Eles ocupam um lugar privilegiado na preparação para a vida, assumindo múltiplos papéis, como meio de comunicação, interiorização de normas, convivência, expressão de tensões e relaxamento comportamental. Além disso, os jogos podem ser ferramentas para a libertação ou o adestramento do corpo. Entre os povos africanos, os jogos sempre estiveram integrados à vida social, tais como a religião, as artes e outras manifestações culturais. (Maranhão, 2016).

O jogo é também um poderoso instrumento de ensino e aprendizado, funcionando como uma linguagem que transmite as conquistas de uma sociedade em diferentes áreas do conhecimento. Os membros mais velhos de uma comunidade, ao ensinar jogos às crianças e jovens, compartilham conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Assim, ensinar um jogo é ensinar a própria vida. (Maranhão, 2016).

O pensamento africano, apresentado por Léopold Senghor e citado por Mestre (2007) *apud* (Maranhão, 2016) sintetiza essa relação com a frase: "*Eu jogo, eu brinco, eu danço, eu sinto o outro, então eu sou*". Essa visão reflete a interação dos africanos e seus descendentes com o mundo, destacando a relação entre o "eu"



e o “outro” além dos limites da racionalidade europeia, ressaltando uma perspectiva mais ampla e humanista das vivências e práticas culturais.

O silêncio que permeia os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que alimenta o preconceito e a discriminação, inclusive dentro das escolas. As trajetórias de desconhecimento acerca do continente africano e suas contribuições, evidenciando pensamentos racistas e discriminatórios, são frutos de omissões históricas seculares que ainda moldam o imaginário coletivo da sociedade brasileira. (Maranhão, 2016).

Portanto, este estigma afeta tanto a auto-imagem do grupo negro quanto a percepção de outras pessoas fora desse grupo. Torna-se necessária à educação esforços para a valorização da identidade negra, por meio de vivências significativas e reflexões inseridas nas propostas educacionais, promovendo assim uma transformação no entendimento e no respeito às diversidades étnico-raciais.

Os jogos e brincadeiras africanas possuem origens antigas e uma grande diversidade, variando de acordo com as regiões e etnias do continente. Desde jogos de tabuleiro até atividades ao ar livre, a variedade é rica e reflete os diferentes modos de vida e ambientes naturais presentes na África. Além disso, muitos jogos têm significados simbólicos, relacionados a mitos, lendas e tradições culturais, contribuindo para a compreensão da história e espiritualidade do povo africano. Portanto, a compreensão das origens e diversidade dos jogos e brincadeiras africanos.

A introdução dessas práticas lúdicas, no ambiente escolar, contribui para a ampliação do repertório cultural dos alunos, promovendo um maior entendimento e respeito pela cultura africana, o que é fundamental em uma sociedade multicultural, trazendo à tona a riqueza e saberes vindos de África no esforço da superação dos estigmas relacionados ao período da escravidão.

A pesquisa de Silva (2020) indica que as brincadeiras africanas e afro-brasileiras são produções culturais que, ao serem ensinadas na escola, atende a Lei 10.639 (Brasil, 2003), porém a autora nos traz as intencionalidades pedagógicas ao propor as brincadeiras africanas nas aulas.

Ao incorporar brincadeiras de origem africana e afro-brasileira no ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de vivenciar e valorizar a diversidade



étnico-cultural, promovendo o respeito às diferenças e combatendo o preconceito e a discriminação, pois essas atividades proporcionam um espaço para que eles sintam-se representados e valorizados, estimulando o protagonismo e a autoestima, especialmente para os estudantes negros.

As brincadeiras tradicionais africanas envolvem movimentos corporais, músicas, danças e narrativas, proporcionando uma experiência educativa holística e enriquecedora, e carregam consigo saberes ancestrais, transmitidos de geração em geração, que podem ser resgatados e valorizados no contexto escolar, contribuindo para uma educação que valoriza as diversas culturas, estimula o respeito mútuo, combate a discriminação e celebra as diferentes identidades culturais presentes na sociedade brasileira. (Silva e Sandra Haydée Petit, 2024; Souza e Manga, 2023).

Participar dessas brincadeiras pode ajudar a desconstruir estereótipos prejudiciais e promover uma compreensão mais profunda das culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo para a luta contra o racismo e a discriminação, proporcionando uma plataforma para celebrar as riquezas culturais e históricas da população negra, impulsionando a auto-estima e o orgulho das crianças negras.

O brincar subversivo e lúdico enraizado nas raízes culturais e históricas não apenas proporciona diversão, mas também é uma ferramenta poderosa para o fortalecimento das competências sociais e emocionais dos alunos, preparando-os para lidar com desafios, interagir de forma positiva com os outros e expressar suas emoções de maneira saudável.

As brincadeiras africanas e afro-brasileiras estimulam a colaboração entre os alunos, promovendo a construção de habilidades de convivência e incentivando a comunicação efetiva. Quando o ensino envolve regras e limites, incentiva os alunos a cultivar atitudes de respeito mútuo, negociação e resolução de conflitos, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso (Souza; Manga, 2023).

O brincar oportuniza aos estudantes o aprendizado da empatia ao se colocarem no lugar dos outros, compreendendo diferentes perspectivas e fortalecendo suas competências sociais e emocionais. Oferece oportunidades para que expressem e regulem suas emoções por meio do movimento, música e ritmo, favorecendo o aprimoramento da inteligência emocional e promovendo habilidades



como cooperação, respeito e trabalho coletivo.

O brincar se torna uma forma de dialogar com a diversidade étnico-racial, estimulando discussões sobre a importância da igualdade e do respeito por todas as identidades culturais (Souza; Manga, 2023, p.1440).

Os resultados encontrados por Silva e Ugaya (2020) apontam que a prática pedagógica com elementos culturais de matrizes africanas teve um impacto significativo nos estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental. Através do ensino de jogos, brincadeiras e outros conhecimentos relacionados à cultura africana, os estudantes puderam vivenciar uma experiência transformadora.

Os depoimentos das mães dos alunos demonstram a importância desse projeto, ressaltando que foi um grande aprendizado que os alunos levarão para a vida toda. Além disso, os estudantes demonstraram interesse em (re)conhecer suas raízes africanas, o que permitiu um diálogo sobre ascendência e pertencimento étnico-racial (Silva; Ugaya, 2020).

Nessa mesma pesquisa, revelou-se que os estudantes compartilharam o que aprenderam sobre as culturas africanas com suas famílias e amigos, evidenciando a importância da troca de experiências entre a escola e a comunidade, levando à reflexão, também, sobre a importância da oralidade na cultura africana para a transmissão dos saberes.

O ensino de manifestações culturais de matrizes africanas proporcionou aos estudantes uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desconstruir estereótipos e enfrentar atitudes preconceituosas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversa (Silva; Ugaya, 2020).

O ensino desses elementos culturais permite valorizar e respeitar a riqueza e a diversidade das culturas africanas, promovendo o reconhecimento da contribuição do continente para a formação da sociedade brasileira e mundial. Para os estudantes negros, o ensino de jogos e brincadeiras africanas pode fortalecer a identidade étnico-racial, promovendo o reconhecimento e o orgulho de suas raízes africanas. Isso contribui para a construção de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento do senso de pertencimento, além de ampliar o seu repertório cultural,



enriquecendo suas experiências e possibilitando-lhes uma visão mais plural e inclusiva do mundo (Silva; Ugaya, 2020).

Nessa mesma perspectiva, Cunha (2016) traz uma abordagem lúdica e educativa, resgatando a importância do brincar na formação das crianças, explorando as ricas tradições africanas e promovendo a diversidade cultural em sala de aula.

Ora, abordar a cultura africana pelo lúdico, não significa negar as dores da Diáspora, mas afirmar o protagonismo e a sensibilidade artística desses homens e mulheres. É essa força de recriação de seu mundo que vemos na criança africana que hoje transforma lixo em brinquedo, que usa a terra como tabuleiro, que faz sua bola de panos velhos e sai a jogar futebol (Cunha, 2016, p. 17).

As brincadeiras afro-brasileiras possuem uma relação intrínseca com os valores civilizatórios afro-brasileiros que permitem aos alunos reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que é parte integrante da cultura brasileira. Isso possibilita que eles se percebam como herdeiros dessa cosmovisão africana e se sintam culturalmente próximos das crianças dos países africanos (Cunha, 2016).

A diáspora africana no Brasil propiciou a incorporação, na cultura brasileira, de uma cosmo percepção africana, de valores civilizatórios e modos de ser e de fazer que se originaram do continente africano. Os jogos e brincadeiras africanas proporcionam uma experiência intercultural e intracultural, permitindo um encontro alegre com a cultura do "outro" e um mergulho nas raízes culturais híbridas e multi coloridas do povo brasileiro.

O educador desempenha um papel fundamental ao problematizar as brincadeiras após sua realização, aproveitando os momentos de diversão para discutir temas diversos, especialmente os desdobramentos da diáspora africana no Brasil. Dessa forma, as brincadeiras se tornam uma experiência cultural profunda, permitindo aos alunos refletir sobre como a diáspora africana influenciou a cultura brasileira e contribuiu para a diversidade cultural do país (Cunha, 2016).

Portanto, ao incluir jogos e brincadeiras de diferentes culturas no currículo escolar, as instituições de ensino contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e abertos à diversidade, preparando-os para atuar de forma positiva em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.



Através da vivência de jogos e brincadeiras de outras culturas, os alunos podem desenvolver a empatia ao se colocarem no lugar de crianças de diferentes origens, ampliando sua compreensão sobre as realidades e perspectivas de vida de outras comunidades, proporcionando uma abordagem mais ampla e enriquecedora do conhecimento, estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos por novas formas de expressão e vivência (Cunha, 2016).

Ao incorporar jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros, os alunos de origens étnicas variadas têm a oportunidade de se reconhecer e se orgulhar de suas raízes culturais, contribuindo para a valorização da identidade e da ancestralidade de cada um. A inclusão de jogos e brincadeiras de origens africanas, no currículo escolar, promove a interculturalidade, favorecendo o diálogo e a troca de experiências entre alunos de origens diversas, enriquecendo o ambiente educacional e preparando os estudantes para viver em uma sociedade diversa (Cunha, 2016).

As brincadeiras populares africanas apresentam algumas características gerais, os jogos tradicionais africanos são predominantemente coletivos e altamente desafiadores, envolvendo aspectos de motricidade, cognição e trabalho em grupo com brincadeiras integradoras, promovendo a corporeidade individual e a interação entre os participantes. Os jogos coletivos colocam à prova as possibilidades corporais dos participantes, incentivando a superação de desafios físicos e a exploração das habilidades individuais e em grupo.

Os jogadores demonstram criatividade ao utilizar recursos simples, como materiais descartáveis ou do ambiente em que se encontram para a confecção de instrumentos de jogo, como bolas, tacos e aros. Isso remete à capacidade de recriar o mundo das coisas a partir de novas e criativas relações. Os jogos e brincadeiras proporcionam uma experiência intercultural e intracultural, permitindo o reconhecimento, valorização e positividade da ancestralidade africana, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre suas raízes culturais e a cultura do "outro". (Cunha, 2016).

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda



experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas.

Portanto, ao incorporar brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar, os professores podem promover uma educação mais respeitosa que valorize as diferenças. Porém, o que se pretende discutir, na presente pesquisa, são os jogos e brincadeiras propostos de maneira intencional e contextualizada e não como mera recreação e/ou atividades não planejadas.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Tipo de pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de linha metodológica qualitativa, através de uma pesquisa participante (Gil, 2017) é uma abordagem metodológica que envolve a participação ativa do pesquisador e participantes da pesquisa na construção do conhecimento. Esse método valoriza a experiência e o conhecimento dos participantes, em prol de uma abordagem mais colaborativa e participativa.

No contexto da pesquisa participante, discute-se a importância da interação entre pesquisadores e participantes, destacando a necessidade de uma abordagem mais democrática e inclusiva na produção do conhecimento científico.

Isso pode implicar conviver com a comunidade, partilhar seu cotidiano: “ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; ‘viver junto’ em vez de visitar (Le Boterf, 1984, p. 58 *apud* Gil, 2017, p.110).

Para Brandão (1981) a pesquisa participante tem como pressuposto a participação ativa das comunidades e grupos populares no processo de pesquisa e soluções dos problemas apontados, visando à produção de conhecimento, com o objetivo não só de resolver problemas locais, mas também de transformar os



cenários sociais das pessoas envolvidas, contribuindo assim para uma mudança social mais ampla.

[...] os conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes (Brandão, 2007, p. 61).

Portanto, a pesquisa participante visou não somente à produção do conhecimento acadêmico, mas a sua democratização, empoderando a comunidade e grupos envolvidos, almejando um bem maior que é a transformação social.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras que atuam na Educação Infantil da Rede de Ensino municipal de Santo André, região metropolitana da cidade de São Paulo, rede que atende 54044 alunos distribuídos em 65 EMEIEFs (Escola Municipal de educação Infantil e Ensino Fundamental), 6 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), 44 Creches municipais, 21 creches conveniadas, 6 Centros Públicos que atendem somente EJA, dados coletados através do site da Secretaria da Educação do município.

A EMEIEF Sylvia Orthof foi construída em 2000 pela construtora Paulicoop, inicialmente para atender à demanda do Condomínio Adriático, mas a maioria dos alunos vem de bairros vizinhos, como Vila Junqueira, Vila Luzita e Jardim Santo André. A escola foi aberta para funcionários, em fevereiro de 2001, e inaugurada oficialmente no segundo semestre do mesmo ano. (Santo André, 2024).

Em 2013, foi inscrita no Projeto Mais Cultura, que iniciou, em 2014, com atividades voltadas para a cultura indígena, mas sofreu interrupções por falta de verbas. Entre 2016 e 2018, participou de outros projetos, como o CESA Móvel e o Programa Mais Educação, oferecendo oficinas de dança, capoeira, jiu-jítsu e recreação. Esses programas contribuíram para a integração entre a escola e a



comunidade, embora tenham sido descontinuados por motivos diversos, incluindo a pandemia de COVID-19 (Santo André, 2024).

A escola homenageia a escritora Sylvia Orthof, destacada na literatura infantil e no teatro. Atualmente, atende crianças de 4 a 11 anos, dos ciclos iniciais e finais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Apesar de estar mais próxima do Condomínio Adriático, a maioria dos alunos vem da comunidade próxima denominada “Favelinha do Amor” (Santo André, 2024).

O convite para participar da pesquisa foi feito para o corpo docente da escola através de uma carta, na qual foi relatado o percurso que trouxe o pesquisador até aqui, de modo que as professoras fossem sensibilizadas tanto para o processo quanto para o tema a ser tratado (Gatti, 2005). Nessa carta-convite, foram expostas todas as inquietações do pesquisador em relação à Educação, convidando as professoras para uma discussão sobre o tema desta pesquisa.

No momento da apresentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o pesquisador tornou explícito que a participação era voluntária, destacando que as participantes poderiam desistir a qualquer momento sem que isso acarretasse consequências. As participantes foram devidamente informadas sobre como seus dados seriam utilizados, assegurando que a coleta de informações respeitaria sua privacidade e que as gravações em vídeo e áudio seriam utilizadas unicamente para fins científicos e pedagógicos.

Após o preenchimento e a assinatura do TCLE, as participantes receberam uma cópia do documento, garantindo que tivessem acesso às informações prestadas. Isso reforça a transparência do processo e a confiança entre o pesquisador e as participantes, além de assegurar que as normas éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde fossem devidamente respeitadas durante toda a pesquisa. Assim, o TCLE serve como um instrumento de proteção tanto para as participantes quanto para o pesquisador, promovendo uma investigação que respeita a dignidade e os direitos dos envolvidos.



3.3 Procedimentos para a obtenção de dados

3.3.1 Grupo focal

Para a obtenção de dados desta pesquisa utilizou-se o grupo focal como instrumento de coleta de dados, pois é uma técnica de investigação cujo objetivo é obter informações a partir da interação entre os participantes, de acordo com o foco desse trabalho que é a formação de professores(as). Por ser esta uma técnica caracterizada pelo respeito ao princípio da não diretividade, permite que os participantes expressem suas opiniões e experiências de forma livre e espontânea (Bernardete Angelina Gatti, 2005; Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021).

Os participantes são incentivados a discutir e compartilhar suas experiências de forma aberta e dinâmica, permitindo a obtenção de percepções valiosas e perspectivas diversas. Dessa forma, o grupo focal se apresenta como uma técnica para a compreensão de fenômenos sociais, comportamentais e culturais.

Para a realização de um grupo focal são necessários alguns cuidados metodológicos, a saber: elaboração do roteiro de perguntas; preparação do ambiente, a escolha dos participantes, habilidades do moderador, a duração do grupo focal, o número de participantes e o observador crítico.(Gatti, 2005)

O roteiro de perguntas em um grupo focal é uma ferramenta crucial que deve ser elaborado com cuidado e reflexão, visando não apenas atingir os objetivos da pesquisa, mas também estimular discussões significativas entre os participantes. Embora o roteiro de perguntas tenha servido como um guia para as discussões, foi necessário que o moderador mantivesse a flexibilidade durante as interações, devido a novos tópicos e questões surgiram e que foi necessário o preparo do moderador para adaptar o roteiro conforme necessário. Essa abordagem não só permitiu que o grupo explorasse as questões emergentes de interesse, mas também ajudou a capturar informações mais relevantes e contextualizadas que não foram previstas inicialmente.

A preparação do ambiente e a disponibilização dos recursos necessários são fundamentais para criar um espaço onde os participantes se sintam confortáveis e motivados a compartilhar suas opiniões. Um ambiente bem preparado contribui



significativamente para a qualidade das discussões e para a obtenção de dados durante o grupo focal. (Gatti, 2005).

Para a preparação do ambiente e recursos necessários para um grupo focal, é fundamental escolher um local tranquilo, silencioso e confortável para a realização da discussão, sendo necessário que o espaço seja adequado para acomodar todos os participantes, oferecendo assentos confortáveis e boa iluminação. Além disso, é importante garantir que haja recursos audiovisuais disponíveis, como projetor, tela e sistema de som, caso necessário. Também é indispensável providenciar materiais de escrita, como canetas, lápis e papel, para que os participantes possam tomar notas durante a discussão. A organização do ambiente antes da chegada dos participantes é crucial para garantir que a sessão ocorra de forma fluida e produtiva.

Visando garantir esses elementos reservei a sala de informática da unidade escolar para o primeiro encontro e uma sala de aula para o segundo encontro, ambas foram preparadas com cadeiras, ventilação e iluminação para tornar o ambiente mais agradável para os participantes. Foi organizado com antecedência o material utilizado para as gravações dos encontros que foram a Tela Interativa com acesso a internet, o aparelho de celular com o aplicativo de gravação de voz, dois microfones que captaram os sons para a tela interativa e outro para o gravador de voz. O moderador é uma figura fundamental na realização de um grupo focal, ele é responsável por facilitar a interação entre os participantes, promovendo um ambiente de diálogo aberto, encorajando a participação de todos, garantindo que as vozes de diferentes indivíduos sejam ouvidas, sem impor suas próprias opiniões ou direcionar a discussão de forma tendenciosa. (Gatti, 2005).

Gatti (2005) apresentou a necessidade de alguns cuidados com a escolha dos participantes, tais com o número de participantes em cada grupo foi cuidadosamente planejado de acordo com os objetivos da pesquisa e a diversidade necessária para cobrir diferentes aspectos do tema em estudo. Na presente pesquisa por mais que os grupos tenham sido formados de acordo com o horário de trabalho das professoras, foi garantido a homogeneidade e heterogeneidade dos participantes, proporcionando uma variedade de perspectivas nas discussões, garantia essa obtida através da variedade de faixa etária, de experiência na docência, de tempo de trabalho na rede de Santo André, de formação inicial e continuada. Foi importante



que os participantes não recebessem informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa antes das discussões, para evitar que chegassem com ideias pré-definidas, garantindo assim discussões mais espontâneas e autênticas. Esses cuidados visam promover um ambiente propício para a coleta de dados e garantir a qualidade e autenticidade das informações obtidas durante os grupos focais.

Durante a condução do grupo focal, foi fundamental que o moderador seguisse o roteiro previamente elaborado, buscou conduzir a discussão de forma a garantir que todos os participantes tivessem as mesmas oportunidades de expressar suas opiniões, em alguns momentos específicos foi necessário a realização de indagações diretas a algumas das professoras para incentivar a participação do mesmo nas discussões.

O papel do moderador foi manter o foco e a ordem, incentivando a participação de todos, evitando interferências e atitudes tendenciosas e controlando o tempo para que todas as questões propostas fossem discutidas.

Foi importante também que o moderador soubesse lidar com os conflitos que surgiram no grupo, mantendo um ambiente de respeito e colaboração entre os participantes. Além disso, é necessário que o moderador esteja atento à linguagem corporal e verbal dos participantes, buscando interpretar as nuances das respostas e estimulando a discussão de forma aberta e produtiva.

Outro aspecto que necessitou de atenção na realização dos grupos focais é a figura do observador crítico, que desempenha um papel fundamental em um grupo focal, sendo responsável por garantir uma análise mais aprofundada e reflexiva das interações que ocorrem durante o processo de discussão.

Ele é responsável por identificar nuances que poderiam passar despercebidas, como o tom de voz, as expressões faciais, as mudanças de postura, os momentos de silêncio e a forma como os participantes interagem entre si. Ele deve, portanto, estar atento não apenas ao conteúdo verbal das falas, mas também aos aspectos não verbais, que muitas vezes revelam emoções, tensões ou conflitos que não são explicitamente mencionados. (Gatti, 2005).

Para não interferir nos resultados das discussões, o observador crítico deve adotar uma postura ética e respeitosa, evitando interferir diretamente no andamento do grupo focal. Sua tarefa é observar, registrar e interpretar, deixando que o



moderador conduza o debate e que os participantes se sintam livres para expressar suas opiniões. Essa distância permite que o observador analise a situação com um olhar mais objetivo e contribua com reflexões que enriquecem a análise posterior.

No momento da sistematização dos dados, o papel do observador crítico torna-se ainda mais evidente, oferecendo uma visão complementar à do moderador, trazendo contribuições sobre os comportamentos e as interações que ocorreram no grupo. Esses registros e interpretações ajudaram a contextualizar as falas dos participantes e a compreender o impacto do ambiente e da dinâmica grupal durante as reuniões.

Portanto, o observador crítico é uma peça indispensável em grupos focais, pois sua presença permite um aprofundamento da análise, contribuindo para uma compreensão mais ampla e detalhada dos fenômenos estudados. Sua atuação reflete o equilíbrio entre descrição, rigor analítico e sensibilidade às sutilezas que emergiram durante as discussões nos grupos focais (Gatti, 2005).

Nesta pesquisa, o papel de observadora crítica durante os grupos focais, foi desempenhado por uma professora que atua na escola, porém não fazia parte dos grupos de professores(as) participantes da pesquisa, tem formação em Pedagogia Licenciatura Plena, é especialista em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Neurociência aplicada à educação e Mestre em Educação na linha de pesquisa Formação Docente pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul).

Durante a condução do grupo focal foi importante que o moderador mantivesse o foco nos objetivos, estimulando a participação de todos os presentes e registrando as informações relevantes. A etapa de análise e interpretação dos dados exigiu a sistematização das informações coletadas, identificação de padrões e tendências, e interpretação dos resultados à luz dos objetivos iniciais. Por fim, a elaboração do relatório final requereu a organização dos dados coletados e a apresentação das principais conclusões e recomendações derivadas dos grupos focais.

Em resumo, a realização dos grupos focais se configurou como uma etapa essencial para a coleta de dados neste estudo, permitindo uma rica troca de experiências e opiniões entre os participantes. A participação dos docentes, aliada ao planejamento metodológico, a construção de um ambiente adequado para



discussões, garantiram que as interações fossem produtivas e significativas. Ao abordar temas relevantes, como a implementação da educação antirracista e a Lei 10.639 e os valores civilizatórios afro-brasileiros, os grupos focais não apenas proporcionaram uma plataforma para compartilhar desafios e reflexões, mas também fomentaram um diálogo colaborativo fundamentando práticas educacionais futuras, além de colaborar com dados relevantes para esta pesquisa.

3.3.2 A formação dos grupos focais

A seleção dos participantes é uma etapa crítica que deve ser realizada com atenção aos critérios de relevância, homogeneidade, heterogeneidade e adesão voluntária. Esses fatores são fundamentais para garantir que as discussões em grupos focais sejam produtivas e que as informações obtidas sejam relevantes para a pesquisa (Gatti, 2005).

Os participantes da pesquisa compartilham algumas características em comum, sendo todos professores e professoras da mesma unidade escolar na rede de Santo André, atuando na Educação Infantil. Eles têm idades que variam entre trinta e dois e cinquenta e quatro anos, e possuem um tempo de experiência na docência bastante diversificado. Enquanto algumas professoras contam com mais de vinte anos de atuação em sala de aula, outras ingressaram na profissão e na área da Educação Infantil há pouco mais de um ano. Essas diferenças de experiência entre os participantes proporcionaram perspectivas variadas sobre a Educação Infantil e sobre as questões relacionadas às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para o levantamento de dados, foram realizados dois encontros, um antes e outro depois após a formação organizada para essas as professoras e que será detalhada mais à frente. Todos os grupos focais foram gravados em vídeo e áudio previamente consentidos pelas professoras participantes.



Visando facilitar a realização do grupo focal e atendendo a demandas dos horários disponíveis das professoras participantes, que na maioria dos casos acumulam cargos ou na mesma rede de educação, ou em outras redes de ensino, foram divididos em dois grupos de acordo com o horário de trabalho delas. Ao todo foram realizados dois encontros presenciais (inicial e final) com as professoras do período da manhã e dois encontros com as professoras do período da tarde.

O primeiro encontro dos grupos focais foi realizado no dia treze de novembro de 2024. Inicialmente realizei um levantamento sobre os conhecimentos prévios que os professores e professoras já possuíam sobre a temática da educação antirracista e a Lei 10.639 (Brasil, 2003). As participantes foram incentivadas a compartilhar suas percepções e experiências relacionadas à implementação dessa legislação em suas práticas educativas. O intuito era entender de que forma a lei estava sendo colocada em prática na unidade escolar, bem como identificar lacunas no seu cumprimento. Durante as discussões, foi ressaltada a importância da representatividade e do ensino da história e cultura afro-brasileira, permitindo que os educadores refletissem sobre a relevância de integrar esses conteúdos ao currículo para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e crítico.

O segundo encontro aconteceu no dia dezoito de dezembro de 2024, cujo foco foi na ação de formação continuada e seu papel crucial na elaboração de um plano de ação voltado para a unidade escolar. As professoras discutiram sobre as estratégias e abordagens que poderiam ser adotadas para efetivar a Lei 10.639 (Brasil, 2003) na prática cotidiana. Além disso, foi abordado como o recurso educacional produto desta pesquisa a "Caixa de Afetos" pode ser uma ferramenta facilitadora para auxiliar as professoras na implementação dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. As participantes discutiram como essa abordagem poderia ser adaptada às suas realidades escolares específicas, promovendo assim uma prática mais consciente e comprometida com a educação antirracista.

Os vídeos e áudios dos encontros foram registrados utilizando uma TV interativa conectada à *Internet* e logada no aplicativo *Google Meet*, permitindo que as reuniões fossem gravadas como eventos virtuais.

Essa abordagem facilitou a transcrição das discussões e garantiu que

nenhum detalhe fosse perdido. Paralelamente, os áudios de todas as reuniões também foram gravados por meio de um aplicativo de gravação instalado em um telefone celular, como uma medida adicional de segurança e respaldo para o registro das informações discutidas.

Figura 4 - Fotos dos Grupos Focais



Fonte: Acervo do autor



3.4 PERCURSO FORMATIVO: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na busca de articular o produto desta pesquisa com a formação de professores(as), após a realização do primeiro grupo focal, iniciaram-se as formações com os professores(as) e professoras da EMEIEF Sylvia Orthof. Aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2024, aproveitando e potencializando momentos de reuniões semanais que os (as) professores(as)(as) possuem dentro de sua carga horária semanal de trabalho.

A formação teve como objetivo capacitar professores(as) para trabalhar temas relacionados à cultura afro-brasileira, à identidade negra e ao combate ao racismo, promovendo uma educação antirracista. Com uma duração total de oito horas, a formação foi organizada em quatro encontros de duas horas cada, abordando de maneira progressiva aspectos históricos, culturais, identitários e práticos.

No primeiro encontro, que aconteceu dia 14 de novembro, os professores(as) foram recebidos com uma dinâmica de integração, na qual compartilharam suas percepções iniciais sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Em seguida, foram apresentados os fundamentos históricos e sociais da educação afro-brasileira, com destaque para a Lei 10.639 (Brasil, 2003) que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Durante essa etapa, discutiu-se a importância da representatividade negra na educação, a construção da identidade negra e o papel transformador da escola no combate ao racismo.

No início da formação, apresentei o samba-enredo como uma forma de sensibilizar o grupo e abrir espaço para as discussões sobre os saberes e contribuições produzidos em África. Conhecimentos que, ao longo do tempo, foram invisibilizados, apagados ou desvalorizados em comparação aos saberes oriundos do norte global. Esse samba-enredo, em especial, foi uma importante fonte de inspiração para que eu me aprofundasse nas pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a educação antirracista. Ele esteve presente não apenas durante a formação oferecida às professoras, mas também foi um elemento simbólico e significativo na defesa da minha dissertação. Abaixo, compartilho um



trecho do samba-enredo “É Coisa de Preto³”, apresentado pela G.R.E.S. Tom Maior no carnaval de 2020⁴.

Oh meu Brasil, Brasil
Não vim pra ser escravo nem servil
Sou filho dessa pátria mãe gentil
Que traz a esperança no olhar
Oh meu país
Que tanto sustentei em meus braços
Espelha tua grandeza num abraço
Revela o meu dom de encantar
Não é esmola teu reconhecimento
O meu talento é mais que samba e carnaval
Na luz da ribalta
Retinta beleza se fez imortal
A negra inspiração é poesia
A arte de criar é quem me guia
Floresce de um baobá
Um pensamento de amor
Herança que a mordança não calou
A negra inspiração é poesia
A arte de criar é quem me guia
Floresce de um baobá
Um pensamento de amor
Herança que a mordança não calou
Se a vida deixou cicatrizes
Ideais são raízes do meu jeito de viver
Faço da minha negritude
Um legado de atitude, inspiração pra vencer
Lutar, é preciso lutar por igualdade
Liberdade, fazer da resistência uma nova verdade
Soprando a poeira da história
A nobreza em meus olhos brilhou
É o dia da nossa vitória
Conquistada sem favor
Um guerreiro da cor
Herdeiro de Palmares
Sou Tom Maior, a voz da liberdade
A minha força pra calar o preconceito
É coisa de pele, é coisa de preto
Um guerreiro da cor
Herdeiro de Palmares
Sou Tom Maior, a voz da liberdade
A minha força pra calar o preconceito
É coisa de pele, é coisa de preto

³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-maior/2020-e-coisa-de-preto/>. Acesso em: 17/04/2025

⁴ Disponível em: https://youtu.be/BPKecsoqNuo?si=7ZjdOP3FA_gzEn8u. Acesso em: 17/04/2025



O segundo encontro foi realizado no 19 dia dezoito de novembro e focou nos valores civilizatórios afro-brasileiros e na proposição de abordar esses valores na Educação Infantil. Por meio de uma leitura orientada, as participantes conheceram esses valores e refletiram sobre como integrá-los nas práticas pedagógicas do dia a dia. Houve uma discussão em grupo sobre a representatividade negra nas escolas, abordando questões como as referências culturais presentes no currículo e a percepção de identidade pelos alunos.

Ao final, foi realizada uma reflexão coletiva, em que os participantes compartilharam novos aprendizados sobre a cultura afro-brasileira e sua relevância na formação educacional.

O terceiro e quarto encontro foram realizados nos dias treze e quatorze de dezembro dedicamos às práticas pedagógicas e à construção de um plano de ação para promover a igualdade racial no ambiente escolar. No terceiro encontro, foi realizada uma introdução às práticas antirracistas no cotidiano escolar, discutindo-se o papel do educador antirracista e a aplicação dos valores afro-brasileiros no currículo. Entre os temas abordados estavam: identidade negra e autoestima, tradições culturais afro-brasileiras e estratégias para identificar e combater o racismo em sala de aula.

Nesse terceiro encontro apresentamos e discutimos com as professoras várias maneiras para a inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil, desde a escolha cuidadosa de materiais pedagógicos até a implementação de atividades práticas que envolvam as crianças de forma lúdica e crítica.

- Literatura: incorporação de livros e histórias que abordem a cultura afro-brasileira enriquecendo a compreensão das crianças sobre sua própria identidade e a diversidade da sociedade; trazer autoras/res negras/os e suas obras;
- Música: aprender a cantar e tocar instrumentos tradicionais, como atabaques e berimbaus; ou ouvir e dançar músicas de diferentes ritmos como o samba, o maracatu e a capoeira. A professora pode realizar uma roda de música onde as crianças aprendem sobre a origem de cada ritmo e suas influências culturais;



- Culinária: ao investigar os ingredientes e falar sobre a origem dos pratos, as crianças aprendem sobre a história e a cultura de diferentes regiões do Brasil. Podem também discutir a importância da mandioca e do dendê na gastronomia afro-brasileira;
- Arte: confecção Pintura de máscaras e africanas ou confecção de colares de sementes. Apresentar imagens de arte africana e afro-brasileira e, em seguida, as crianças podem criar suas próprias obras usando materiais recicláveis e naturais, promovendo a valorização do patrimônio cultural;
- Sessões de "ciranda da identidade": promover discussões sobre identidade e diversidade onde cada criança pode compartilhar algo sobre sua cultura ou família. Criar um mural onde as crianças colocam fotos e histórias familiares, discutindo as diversas origens presentes na sala de aula, promovendo empatia e respeito mútuo;
- Fomentar parcerias com instituições que trabalham com a cultura afro-brasileira. Organizar uma visita a um museu ou um espaço cultural que promova a história e a cultura afro-brasileira. Profissionais do espaço podem realizar uma oficina para as crianças, envolvendo-as em atividades práticas que reforcem o aprendizado sobre a cultura.

A inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil deve ser abordada de maneira multidisciplinar e lúdica, considerando a importância da vivência direta e do aprendizado por meio da interação. Ao fazer isso, contribuímos para formar crianças mais conscientes, respeitosas e valorizadoras da diversidade cultural que compõem a sociedade brasileira. Implementando essas práticas, educadores podem ajudar a construir uma cultura escolar que valoriza a inclusão, o respeito e a igualdade.

No quarto encontro, o grupo de professoras discutiu um plano de ação pedagógico com propostas concretas para integrar os valores civilizatórios afro-brasileiros na rotina escolar. Exemplos de ações incluíram a realização de eventos culturais temáticos, diálogos com a comunidade escolar e a criação de atividades específicas para a Educação Infantil.



Uma parte significativa deste encontro foi dedicada à apresentação da Caixa de Afetos, um produto educacional contendo jogos e brincadeiras que promovem os valores afro-brasileiros. As professoras exploraram o conteúdo da Caixa, discutiram formas de utilizá-la e sugeriram novos elementos para adaptá-la às suas realidades escolares.

O quarto encontro foi sem dúvidas o mais especial, pois além da participação das professoras, pois como foi realizado num dia de Reunião Pedagógica, outros atores como a equipe da cozinha, os AIEs (Assistentes de Inclusão Escolar) que atuam na unidade escolar participaram da formação e trouxeram suas percepções e contribuições.

Ao final da ação de formação continuada, foi realizada uma avaliação dos conteúdos e dinâmicas trabalhadas, seguida de uma reflexão coletiva sobre como implementar os conhecimentos adquiridos na prática docente. As participantes receberam cada uma a sua Caixa de Afetos com os recursos pedagógicos iniciais para que pudessem acrescentar outros de acordo com a sua as necessidades dos seus contextos escolares.

Figura 5 - Fotos com as participantes da formação continuada



Fonte: Acervo do autor, 2024.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados em grupos focais é um processo que envolve a identificação de padrões, a contextualização das informações e a geração de percepções novas e significativas. A flexibilidade e a atenção às dinâmicas de grupo são fundamentais para garantir que a análise seja rica e informativa, contribuindo para o entendimento do tema em estudo (Gatti, 2005).

Na etapa de análise e interpretação dos dados, os pesquisadores devem transcrever e codificar as informações coletadas durante o grupo focal. Deste modo, busquei identificar padrões e temas frequentes, realizando uma análise minuciosa



para compreender as perspectivas e opiniões dos participantes. Além disso, foi fundamental realizar a triangulação dos dados, confrontando as informações obtidas com outras fontes de pesquisa.

Ao interpretar os dados, os pesquisadores devem buscar significados mais abrangentes, considerando o contexto social, cultural e histórico que possa influenciar as percepções dos participantes. A análise e interpretação dos dados constituem uma fase fundamental para a compreensão aprofundada dos resultados e a construção de percepções relevantes para a pesquisa.

A análise de dados nos grupos focais, segundo (Gatti, 2005), envolve várias etapas e requer um cuidado especial por parte do pesquisador. O primeiro passo é organizar o material coletado, que pode incluir anotações de relatores e do moderador, além de gravações em áudio e vídeo que precisam ser transcritas. Essa organização é fundamental para garantir que todas as informações relevantes sejam consideradas na análise.

Portanto o pesquisador deve ouvir ou rever várias vezes o material gravado para garantir uma transcrição fiel. Isso permite que ele faça agrupamentos em relação aos sentidos e valores percebidos nas falas dos participantes. Para assim proceder à análise de sentidos, elaborar categorias a partir das falas ou classificá-las em categorias previamente escolhidas. É importante captar as conexões e tendências existentes nas interações do grupo, incluindo consensos, dissensos e silêncios.

A análise deve ir além de descrições superficiais, buscando entender os valores morais, sociais, culturais e as crenças que permeiam as interações. As sequências de falas são importantes para essas interpretações, pois ajudam a fundamentar as inferências do pesquisador.

Para analisar os dados obtidos com os grupos focais, recorri à análise temática, que é uma técnica de análise qualitativa que envolve a identificação, análise e relato de padrões dentro de um conjunto de dados. O conceito central da análise temática é que ela permite organizar e descrever os dados de forma rica e detalhada, além de interpretar diferentes aspectos do fenômeno em estudo.

A análise temática é um método qualitativo que permite identificar padrões de significado em dados, como entrevistas ou textos. O processo, conforme descrito por



Braun e Clarke (2006) *apud* (Rosa Mackedanz, 2021), envolve seis fases que são: a familiarização com os dados em que o pesquisador imerge nos dados para entender seus significados; geração dos códigos iniciais, quando eles são criados para destacar características relevantes do conteúdo; busca por temas em que os códigos são agrupados; a revisão dos temas em que estes são refinados para garantir sua relevância; a definição e denominação dos temas, fase esta em que eles são nomeados para facilitar a compreensão e, por fim, a produção do relatório final que deve ser escrito de forma coerente e apresentar as evidências dos temas nos dados. Essas fases são flexíveis e podem ser aplicadas em diversas pesquisas qualitativas, destacando a versatilidade da análise temática.

Vale dizer que, para Minayo (1992), a análise de significados, a presença de determinados temas revela estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento, explícitos ou subjacentes, no discurso. Apresentando assim três etapas necessárias para a realização da análise temática.

A pré-análise envolve a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa, a leitura fluente do material. O pesquisador deve se familiarizar com o conteúdo e elaborar indicadores para orientar a interpretação final.

A segunda etapa é a exploração do material que consiste em uma operação classificatória que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto. Nesta fase, o pesquisador realiza a categorização e a codificação do material, buscando expressões ou palavras significativas.

Na última etapa, o tratamento dos resultados obtidos em interpretação, etapa em que os resultados brutos são submetidos a operações estatísticas e o analista propõe inferências e interpretações, interrelacionando-as com o quadro teórico inicial ou explorando novas dimensões teóricas. (Minayo, 1992).

As três etapas da análise consistiram em pré-análise com a leitura fluente do material transcrito e organização dos dados, a exploração do material com a codificação das falas com base nas unidades de registro, identificando temas recorrentes, finalizando com o tratamento dos resultados com a interpretação dos temas à luz do contexto social e das referências teóricas da pesquisa.

A etapa de pré-análise foi iniciada assistindo e ouvindo as gravações dos



grupos focais, anotando onde estavam os trechos mais relevantes e que estavam alinhados com os objetivos da pesquisa. Após essa seleção inicial, foi necessário revisitar a hipótese e os objetivos estabelecidos no início do estudo, assegurando que eles permanecessem claros e pertinentes ao longo do processo.

Durante a etapa de análise e interpretação dos dados, procedi com a transcrição e codificação das informações coletadas a partir dos grupos focais. Este processo envolveu a conversão das gravações em texto, assegurando que todas as nuances das contribuições dos participantes fossem capturadas. Após a transcrição, identifiquei padrões e temas recorrentes nas falas, o que me permitiu realizar uma análise minuciosa dos dados. Essa análise detalhada foi direcionada à compreensão das diversas perspectivas e opiniões expressas pelos participantes, permitindo uma exploração rica e abrangente das percepções que surgiram nas discussões. Esse esforço visou não apenas registrar as ideias apresentadas, mas também interpretar o contexto e as implicações subjacentes que influenciavam as opiniões dos educadores sobre a temática abordada.

A seguir, realizei uma leitura flutuante do material selecionado, que consiste em uma leitura atenta e exploratória, permitindo uma familiarização com o conteúdo em questão. Esse tipo de leitura não busca a compreensão profunda imediata, mas sim uma apreensão geral dos temas, conceitos e questões que emergem dos documentos. Durante essa fase, anotei algumas observações e reflexões que me guiaram nas próximas etapas.

Durante a interpretação, busquei significados mais amplos, considerando o contexto social, cultural e histórico que influenciava as percepções dos participantes. A análise e a interpretação dos dados foram etapas cruciais para alcançar uma compreensão aprofundada dos resultados, permitindo construir relações relevantes e contextualizadas para os objetivos da pesquisa.



4 REDES: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista emerge como uma necessidade premente em um contexto social no qual as desigualdades raciais persistem e se manifestam de diversas formas nas instituições educacionais. Neste cenário, a Caixa de Afetos surgiu como uma estratégia inovadora, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, mas também a construção de um ambiente escolar que valoriza a afetividade, o respeito e a empatia entre os alunos.

Neste capítulo, propomos, a partir dos dados emergidos, uma análise e discussão sobre como as interações afetivas moldam as práticas pedagógicas e influenciam a formação de identidades plurais e respeitadas nas escolas.

Através da imersão nas narrativas das educadoras, destacamos os desafios enfrentados na implementação das diretrizes da Lei 10.639 (Brasil, 2003), discutindo como a falta de apoio institucional e formação adequada pode comprometer a eficácia dessa legislação.

4.1 Caixa de Afetos como produto educacional coletivo

Durante as conversas com a minha orientadora, discutiu-se a possibilidade de oferecer um material às professoras durante a formação. Inicialmente, pensou-se em uma caixinha com sementes, mas essa ideia evoluiu para a criação de um presente que pudesse ser relevante no dia a dia das professoras em sua atuação pedagógica. Desse modo, iniciaram-se as discussões sobre que elementos iriam compor esta caixa.

Assim, surgiu a Caixa de Afetos, como um recurso educacional pensado para impactar positivamente as professoras e, conseqüentemente, seus alunos, proporcionando experiências significativas dentro e fora da sala de aula. Ela representa um material em que as experiências, as memórias e a ludicidade se entrelaçam como redes, construindo um vetor de resistência e afirmação da identidade.

O recurso educacional (figura 6) é constituído por uma caixa de MDF cujo símbolo utilizado na sua tampa é o Adinkra Nea onnim no sua, ohu, que em tradução livre significa "aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem".

Figura 6 - Caixa de Afeto com o Adinkra Nea onnim no sua, ohu

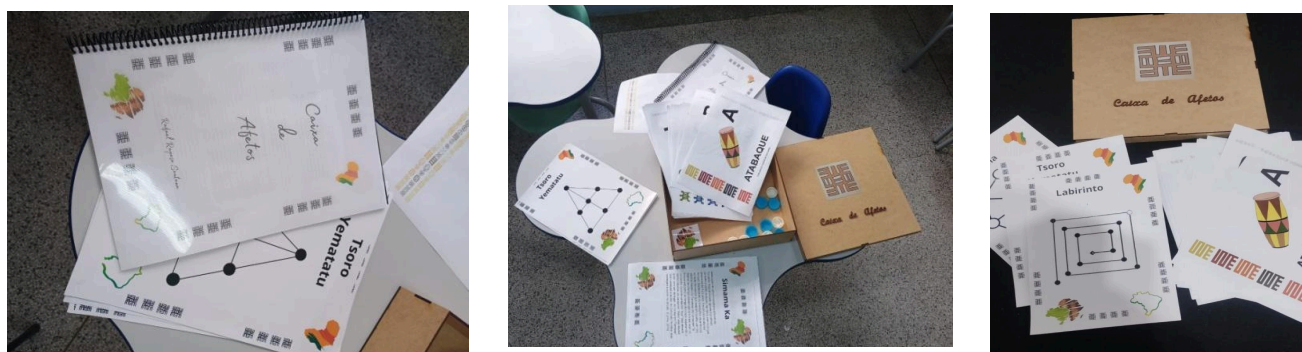


Fonte: Acervo do autor, 2024.

Esse Adinkra simboliza a busca contínua pelo conhecimento, ou seja, por uma educação que acontece ao longo da vida, posto que ela nunca se encontra terminada. Por que foram escolhidos os símbolos adinkras, na decoração da caixa e no jogo que a compõe? Compreende-se que ao brincar, jogar e conhecer os símbolos Adinkras, os estudantes e a comunidade escolar podem ampliar seu conhecimento sobre a cultura africana, sua riqueza e diversidade, promovendo assim uma maior valorização e compreensão da herança cultural africana (Dias, 2023).

Dentro da Caixa, temos os tabuleiros de jogos Shisima, o Tsoro Yematatu e o Labirinto (figura 7), saquinhos para o jogo Buraquinha e outros, bolinhas de gude para o jogo Carambola, pedrinhas para o jogo Matacuzana e outros jogos, uma apostila que traz a descrição dos jogos, o país de origem e as regras; além disso, no material escrito, existem algumas músicas e contos africanos.

Figura 7 - Jogos de tabuleiros de origem africana



Fonte: Acervo do autor, 2024.

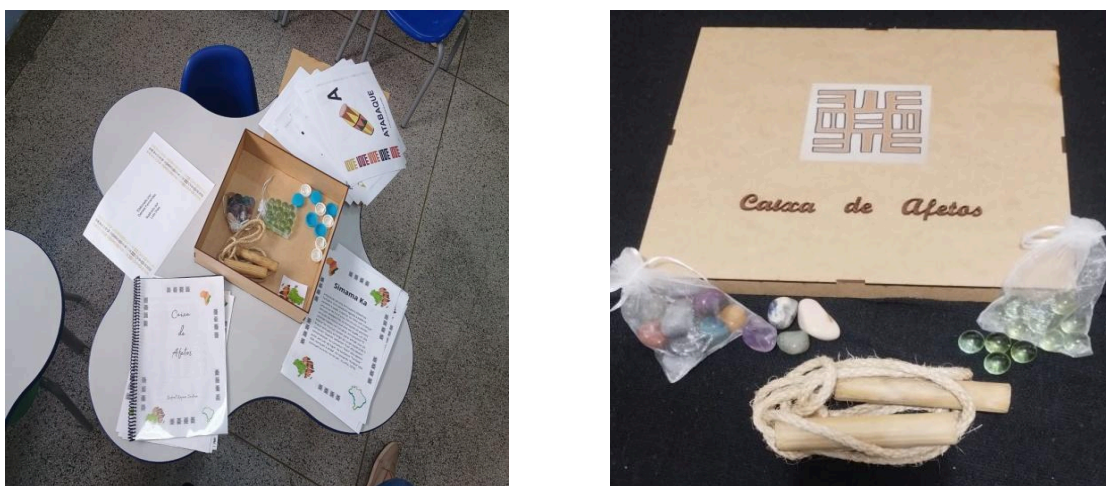
Qual a relação da Caixa de Afetos e os valores civilizatórios? Pensou-se nesse produto de maneira fluída. Assim como Azoilda Trindade descreve os valores civilizatórios em sua mandala, cada elemento, cada brincadeira contida no produto educacional pode trabalhar ao mesmo tempo mais de um valor civilizatório, de acordo com a intencionalidade do professor. Por exemplo, numa contação de história podem estar presentes a ancestralidade, a oralidade, a circularidade e o mesmo acontecer com os demais elementos presentes na caixa ou nos elementos que ainda estão por compor o produto.

O objetivo é que esse material forneça aos professores(as) da EMEIEF Sylvia Orthof subsídios para um trabalho que integre a cultura africana e afro-brasileira e a educação antirracista ao currículo da cidade, propiciando atitudes de respeito a diversidades culturais, de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Devemos assumir a responsabilidade de registrar e compartilhar nossas experiências com o mundo, buscando a filosofia da nossa roda, uma roda de trabalhos multiculturais, conscientes, críticos e criativos. Dessa forma, pode-se relatar essas vivências e práticas, ultrapassando os limites da escola para compartilhar nossas ações com outros grupos, contribuindo assim para o fortalecimento da complexa rede de produção de conhecimentos da humanidade (Trindade, 2013).

E com esse mesmo intuito de Azoilda Trindade que imaginamos a Caixa de Afetos em que cada professora, cada criança que brinque com seus elementos, mantenha essa constante transformação, e que cada um que lhe ponha as mãos, deixe algo de seu, um brinquedo, um livro, uma frase, um ensinamento, uma memória, uma pedra, uma folha ou mesmo um pensamento bom que circule por todos nós.

Figura 8 - Elementos Caixa de Afetos



Fonte: Acervo do autor, 2024.

A escolha pelos elementos da Caixa de Afetos (figura 8) se deu a partir em estudos, pesquisas e outras proposições que abordam jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, como também, nas semelhanças que possuem com algumas brincadeiras já familiares às crianças, o que pode incentivar uma reflexão sobre as razões dessas similaridades.

A Caixa de Afetos, dentro da ação de formação continuada, buscou contribuir na reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais e as culturas afro-brasileiras, enfatizando a importância do brincar como uma forma de expressão e construção de identidade.

O brincar é um elemento vital que ativa nossa corporeidade, nossa subjetividade e nossa energia criativa. Através deste material, as crianças são convidadas a experienciar, expressar e expandir suas identidades, em um ambiente



que valoriza a diversidade étnico-racial, promovendo um aprendizado que vai além do convencional.

4.2 CIRCULARIDADE E COLETIVIDADE: TROCANDO CONHECIMENTO E SE JUNTANDO PARA MUDANÇAS EFETIVAS

Para desenhar o percurso de análise, retomou-se o objetivo principal e os objetivos específicos desta pesquisa para dialogar com os dados obtidos com a pesquisa.

Partiu-se do objetivo geral que era compreender quais os impactos de um curso de formação continuada pautada numa educação antirracista e como esta pode auxiliar os professores(as) de Educação Infantil para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) na escola.

Os dados foram obtidos a partir de discussões em grupos focais com professores(as) e professoras antes e depois de participarem de um curso de formação continuada. As conversas abordaram primeiramente a importância da formação continuada para a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), as estratégias pedagógicas desenvolvidas e os desafios enfrentados na prática educativa.

O relato de que muitas professoras não tiveram um aprofundamento significativo sobre as relações étnico-raciais durante suas graduações, especialmente aquelas que fizeram seus cursos antes dos anos dois mil, reflete um histórico de invisibilização da temática na formação inicial de educadores. Essa lacuna tem raízes estruturais e históricas no sistema educacional brasileiro e apresenta implicações importantes.

Durante as discussões sobre a abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial, a fala de dois participantes chamou a atenção:

Mas eu vou acalantar vocês. Eu terminei a minha primeira graduação em 2014, que foi a matemática, e a segunda, as duas são licenciaturas, e a segunda, pedagogia, em 2022. Eu não tenho memória de nenhuma das duas de ter sido abordado, na pedagogia, eu tenho certeza que foi. A gente tinha uma disciplina pra isso. Na matemática, eu não tenho memória



nenhuma disso. Mas não tem algo marcante que eu possa falar pra você, assim, foi, foi explorado, a gente fez um trabalho prático, igual eu tenho de outras disciplinas. Entendeu? Então, como as disciplinas de alfabetização, as disciplinas de numeramento, que ficaram na minha memória. Então, foi abordado, teve uma disciplina, teve, mas não é algo que ficou, assim, na minha memória (Professor 7).

Não, porque eu terminei, eu terminei a minha graduação, eu terminei em 2001, não se pensava nem, não existia, não sei se existia, não se pensava (Professor 8)

Mas eu saí crua. Eu falo assim, como eu faço uma sondagem? Como eu faço uma sequência didática? Não tenho a menor ideia. Né aí a gente se constroi aonde? Dentro de sala de aula. Aí quando a gente fala da questão da étnica racial, é a formação que pega. Então, como é que eu vou discutir? (Professor 10)

A fala dos participantes acima demonstra que mesmo com uma diferença de 20 anos entre a conclusão dos cursos de Pedagogia, a abordagem das relações étnico-raciais não existiram ou foram superficiais. Respaldado nas contribuições de Gomes *et al.* (2018) que defendem que os docentes têm o direito a uma formação sistemática e que esta esteja alinhada com as realidades sociais e culturais contemporâneas, fica a seguinte indagação: será que as relações étnico-raciais ainda não se tornaram contemporâneas para serem abordadas nos cursos de graduação?

Diante dos aspectos apontados anteriormente, as professoras indicam que a formação continuada foi e é crucial para ampliar seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais. A formação proporcionou ferramentas e estratégias que permitiram aos professores(as) integrar esses temas no cotidiano escolar, indo além do mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra. Desta maneira, o que as discussões nos apresentaram vão ao encontro do que dispõe Trindade (1994) ao abordar as questões das formações de professores(as).

A formação levou as professoras a refletirem sobre suas próprias práticas e preconceitos. A discussão sobre a Caixa de Afetos exemplificou como eles podem utilizar objetos e histórias para promover diálogos sobre identidade e diversidade, contribuindo para a construção de uma educação antirracista.

Nas afirmações abaixo, nota-se a importância da formação continuada como também o relato de como as ações relacionadas às relações étnico-raciais e



educação antirracista ocorrem durante um período específico do ano.

É importante também porque a gente tem que ter a noção de não ser trabalhada só em novembro, esse tema, mas sim durante todo o ano, já começar em fevereiro com esses aprendizados. Porque as crianças já vêm de casa também com as falas delas. A gente também tem que pôr isso em prática na sala de aula desde o começo do ano (Professor 4).

As professoras relataram que a formação contribuiu para o desenvolvimento da empatia entre os alunos. Ao compartilhar experiências e histórias de diferentes culturas, os alunos aprendem a respeitar e valorizar as diferenças.

A formação continuada fundamentada na Lei 10.639 (Brasil, 2003) e na perspectiva da educação das relações étnico-raciais mostrou-se necessária para capacitar os(os) professores(as) da Educação Infantil a promover uma educação antirracista. As discussões nos grupos focais evidenciam que, embora haja desafios a superar, a formação contribuiu significativamente para a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, o desenvolvimento de estratégias inclusivas e a promoção do respeito à diversidade. Para que a efetivação da lei seja plena, é fundamental que haja um investimento contínuo em formação e recursos pedagógicos que apoiem as professoras nessa jornada.

Eu acho que falta. Veio a lei, mas os currículos ainda não se adequaram. Começou, é que nem... Começando, aqui em Santo André, ainda não tive nenhuma formação (...) Mas assim, é muito distante (Professor 8).

Acaba sendo uma vez por ano. Uma discussão para cumprir (Professor 9). Exatamente. Fica aquela coisa só para cumprir. E eu acho que falta uma questão de organização mesmo, um currículo mesmo (Professor 8).

Também. Que é o que a gente conhece, né? Falando um pouquinho daqui do Santo André, né? Há um certo tempo. Nós já tivemos, sim, alguns movimentos um pouco mais fortes do que nós temos atualmente, né? Em cumprimento à lei, agora a gente tem uma... Não é uma secretaria, mas é como se fosse uma secretaria que vai cuidar dessas questões curriculares, né? Foi eleito agora, no final mesmo do mandato do prefeito, cumprindo a lei, né? Por conta que nós não tínhamos mesmo essas questões meio que demarcadas dentro do currículo, né? Nós temos a lei, né? E todo mundo sabe, todo mundo sabe que precisa trabalhar (Professor 8).



As colocações acima permitem pensar que mesmo passados 21 anos, quase 22 da homologação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), ainda estamos discutindo maneiras para sua implementação, ao invés de estarmos discutindo, por exemplo, quais os benefícios que esta legislação trouxe para a educação brasileira. Isso mostra o quão distante ainda estamos e o quanto que ainda precisamos caminhar para que as contribuições de Trindade (2013), de que a verdadeira riqueza social reside na aceitação da multiplicidade de saberes e na valorização da diversidade cultural, integrando diferentes formas de conhecimento, torne-se realidade

Neste outro recorte da fala de um dos participantes, pode-se notar como a ausência de apoio e formação adequada para os professoras interferem na implementação das diretrizes da Lei 10.639 (Brasil, 2003): “a secretaria não fez nada pela gente, a gente nunca teve uma formação voltada para isso, né? Com o material para aplicação” (Professor 6).

É possível estabelecer uma associação significativa entre as afirmações do professor acima com as discussões de Benedito *et al.* (2023) que aborda a necessidade de investimento financeiro das secretarias municipais de educação em formações específicas sobre as temáticas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira para as professoras. Ele menciona que a falta de recursos e de uma estrutura adequada impede os docentes de abordar esses conteúdos de maneira significativa, o que se alinha com a frustração expressa pelo Professor 6.

Sobre o objetivo específico de investigar a percepção das professoras e professoras sobre a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no ambiente escolar, as informações trazidas pelos pesquisados apresentam alguns aspectos.L

As professoras expressaram uma compreensão geral da Lei 10.639 (Brasil, 2003) como uma ferramenta fundamental para a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas. Muitas reconheceram que a lei não é apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade de enriquecer o currículo escolar com a história e cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de uma identidade mais plural entre os alunos. Porém, em suas falas, foi possível verificar que não conseguem atuar efetivamente na implementação desta legislação por diversos motivos como a falta de formação, materiais didáticos que auxiliem nesse percurso e de apoio



institucional.

A maioria das participantes destacou a importância de abordar as relações étnico-raciais de forma crítica e reflexiva. As professoras mencionaram que a educação deve ir além do ensino de conteúdos, promovendo discussões sobre preconceito, discriminação e a valorização da diversidade cultural. Essa abordagem é vista como fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

As professoras compartilharam experiências de práticas pedagógicas que têm sido implementadas em suas salas de aula. Muitas vezes, essas práticas envolvem a utilização de histórias, músicas e atividades lúdicas que refletem a cultura afro-brasileira, porém segundo elas essas práticas não são organizadas e pautadas em um planejamento, acontecem de modo esporádico durante o ano.

A formação continuada foi considerada um espaço importante para a reflexão crítica sobre as próprias práticas e preconceitos das professoras muitas relataram que, ao discutir temas relacionados à identidade e à cultura, começaram a perceber suas próprias visões e atitudes em relação às questões étnico-raciais, o que contribuiu para um ensino mais consciente e antirracista.

As discussões nos grupos focais revelaram que as professoras e professores antes da formação ofertada tinham uma compreensão superficial da importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e da educação das relações étnico-raciais. Deste modo, a formação continuada se mostrou um elemento crucial para fortalecer essa compreensão e para desenvolver práticas pedagógicas que atendam a essa demanda.

Conhecer como o referencial teórico dos valores civilizatórios afro-brasileiros proposto por Azoilda Trindade pode auxiliar na formação das professoras na efetivação da lei 10639 (Brasil, 2003). Esse é outro objetivo específico da pesquisa. Nesse sentido, o trecho da discussão abaixo sobre a importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, a fala do professor sobre a afetividade, tema tão presente em Azoilda Trindade e que inspirou a “Caixa de Afetos”.

Acho que é, com certeza. Acho que a questão da afetividade que está naquela segunda área, ela já está presente muito no infantil. Então, na



educação infantil, acho que tudo começa da afetividade que você tem com o aluno. Essa questão de trazer ele para você através do afeto, isso você acaba trabalhando os valores que os demais alunos estão na árvore ali, né? E aí você já ajuda muito, porque o afeto é a base de tudo, né? Então você consegue trabalhar as questões, sim. (Professor 6)

Ao realizar a análise dos dados obtidos dialogando com outro objetivo específico que era de circular o referencial teórico dos valores civilizatórios afro-brasileiros proposto por Azoilda Trindade entre o grupo participante das formações propostas, percebeu-se que as professoras demonstraram um conhecimento variado sobre o referencial teórico. Alguns participantes relataram já ter estudado suas obras e reconheceram a importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação. Outros, no entanto, expressaram a necessidade de uma maior divulgação e aprofundamento sobre o tema, indicando que o conhecimento com o referencial ainda é limitado.

As professoras concordaram que os valores civilizatórios afro-brasileiros são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade cultural. Eles destacaram que esses valores, como a oralidade, a musicalidade e a ludicidade, podem enriquecer o currículo escolar e proporcionar uma formação mais completa e contextualizada para os alunos.

Neste sentido, os resultados corroboram com os estudos de Trindade (2005) que afirma que incorporação desses valores no currículo escolar permite a desconstrução de estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo em que estimula um ambiente de respeito e tolerância. Além disso, proporciona espaço para o diálogo e a reflexão sobre as diferentes culturas, formando crianças mais críticas e empáticas.

Durante as discussões, muitas professoras compartilharam experiências de como têm integrado os valores civilizatórios afro-brasileiros em suas práticas pedagógicas. Relataram o uso de contos, músicas e atividades que refletem a cultura afro-brasileira, enfatizando a importância de conectar esses conteúdos com a realidade dos alunos. Essa abordagem pode gerar um maior interesse e engajamento dos estudantes nas aulas.

A formação continuada foi considerada um espaço importante para a reflexão crítica sobre a própria prática docente. as professoras relataram que, ao discutir os



valores civilizatórios afro-brasileiros, tiveram a percepção de suas próprias visões e preconceitos, o que contribuiu para um ensino mais consciente e inclusivo. Essa reflexão corrobora com os estudos de (Costa; Souza, 2020) em que ambos destacam a importância da reflexão crítica por parte das professoras sobre suas próprias visões e preconceito, considerando um aspecto visto como fundamental para a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural.

As discussões revelaram que, embora haja um reconhecimento da importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade, ainda existem desafios significativos na sua implementação destas propostas nas práticas pedagógicas. as professoras demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o referencial teórico e em integrá-lo de forma mais efetiva em suas aulas.

Continuando a análise de acordo com o terceiro objetivo específico, que foi avaliar se a formação continuada ofertou subsídios para que professores(as) e professoras atuem na perspectiva da educação antirracista. Durante as discussões, evidenciou-se que a formação continuada de professores(as) é um componente necessário para a promoção de uma educação antirracista, que valorize a diversidade cultural e combata preconceitos. A seguir, as opiniões das professoras sobre a formação continuada que receberam, bem como sobre o material Caixa de Afetos, utilizado durante as atividades formativas.

as professoras relataram que a formação continuada foi fundamental para ampliar sua compreensão sobre a educação antirracista. Muitos destacaram que as discussões sobre racismo, identidade e diversidade cultural foram enriquecedoras e proporcionaram uma nova perspectiva sobre suas práticas pedagógicas .

Algumas das professoras mencionaram que, antes da formação, sentiam-se inseguras em abordar temas relacionados à raça e etnia em sala de aula. Após a formação, eles se sentiram mais preparados e confiantes para discutir esses assuntos com os alunos, reconhecendo a importância de se criar um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A Caixa de Afetos foi recebida de forma positiva pelas professoras Eles relataram que o material é uma ferramenta valiosa para trabalhar questões de afetividade e empatia em sala de aula. A ideia de utilizar objetos e atividades que



promovam a conexão emocional entre os alunos foi considerada inovadora e eficaz.

Professoras mencionaram que a Caixa de Afetos permite explorar a diversidade cultural de maneira lúdica e interativa, facilitando a discussão sobre temas como identidade, pertencimento e respeito às diferenças. Essa abordagem foi vista como uma forma de fortalecer os laços entre os alunos e promover um ambiente de acolhimento.

Ao mencionar o alfabetário africano, que é um dos elementos presentes na Caixa de Afetos, o professor 3 relatou:

E o alfabeto é uma coisa que você vai usar durante o ano inteiro né! Então já ajuda assim um pouquinho, e fora que, assim, sistematicamente, talvez a gente não saiba contar como que a gente trabalha isso no dia a dia de uma maneira sistemática.

Ao analisar essa frase, foi possível perceber dois pontos que se pode compreender como antagônicos, o primeiro que foi o entusiasmo em implementar esse material e o segundo quando fala que ele pode estar presente no cotidiano durante todo o ano e não esporadicamente como acontece atualmente, como outras falas também reforçaram.

As professoras sugeriram que a formação continuada incluía mais exemplos práticos de como aplicar os conceitos discutidos em sala de aula, além de promover um espaço para troca de experiências entre as professoras. Elas acreditam que isso poderia fortalecer a rede de apoio e colaboração entre os profissionais.

A formação e o uso da Caixa de Afetos levaram muitas professoras a refletirem sobre suas próprias práticas e preconceitos. Essa reflexão foi considerada fundamental para a construção de uma educação antirracista, pois permite que as professoras se tornem mais conscientes de suas ações e de seu impacto na formação dos alunos.

Fanon (2008) oferece uma análise profunda sobre como a identidade negra é moldada pela experiência do colonialismo e do racismo e destaca a importância de entender as relações de poder que influenciam a construção da identidade. Desse modo, a articulação da Caixa de Afetos e a formação continuada, ao abordar essas questões, permite que as professoras compreendam melhor as dinâmicas de poder



presentes em suas salas de aula e como essas dinâmicas afetam a aprendizagem e a inclusão dos alunos.

As professoras expressaram um compromisso renovado em trabalhar pela inclusão e pelo respeito à diversidade, reconhecendo que a educação antirracista é uma responsabilidade coletiva que deve ser incorporada no cotidiano escolar. E nesse sentido apresentaram algumas contribuições para o produto educacional como a criação e compartilhamento de uma pasta no Google drive para ser compartilhada e alimentada por todos com livros, vídeos e outros referenciais que auxiliem para uma educação antirracista.

Outra ideia foi de um projeto em que a Caixa de Afetos fosse entregue a cada fim de semana para uma criança, para que essa leve para casa e brinque com a sua família. A inclusão da comunidade escolar e das famílias nas discussões e na implementação dos valores civilizatórios afro-brasileiros pode reforçar a efetividade da lei.

Em síntese, através das discussões realizadas pelos grupos focais, constatou-se que a formação continuada oferecida aos professores(as), em conjunto com o produto educacional Caixa de Afetos, mostra-se relevante por fornecer subsídios para a atuação na perspectiva da educação antirracista. as professoras relataram um aumento na confiança e na capacidade de abordar questões raciais em sala de aula, além de reconhecerem a importância da afetividade na construção de um ambiente escolar acolhedor.

Em conformidade com a pesquisa conduzida por Benedito *et al.* (2023), durante as discussões, foi possível destacar alguns desafios para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), entre eles estão o apoio institucional. Que as escolas e as secretarias de educação ofereçam suporte contínuo aos professores(as) na implementação de práticas antirracistas, promovendo um ambiente de diálogo e colaboração. As formações continuadas devem incluir mais atividades práticas e exemplos concretos de como aplicar os conceitos discutidos, facilitando a transição do conhecimento teórico para a prática pedagógica. É necessária a criação de espaços para que as professoras compartilhem suas experiências e desafios na implementação da educação antirracista, fortalecendo uma rede de apoio na promoção de um aprendizado coletivo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a relevância da formação continuada de professores(as) na implementação de uma educação antirracista, conforme preconizado pela Lei 10.639 (Brasil, 2003). Através da análise e discussões dos dados levantados por meio dos grupos focais foi possível identificar que a formação ofertada ampliou o conhecimento das professoras sobre a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais e os incentivou a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

O objetivo geral de investigar a formação inicial de professores(as) e a eficácia das abordagens sobre diversidade nas práticas educacionais foi substancialmente alcançado. Através das falas dos professores(as), ficou evidenciado que, apesar das diretrizes existentes e da inclusão de disciplinas voltadas para essas temáticas, muitos educadores ainda relatam experiências pouco marcantes e uma carência de aprofundamento nas questões das relações étnico-raciais e educação antirracista.

Os objetivos específicos, que incluíam a identificação das experiências e percepções dos docentes sobre a formação recebida, bem como a avaliação da relevância da inclusão de conteúdos étnico-raciais nos currículos, também foram contemplados. Os resultados demonstraram que a formação continuada é política educacional fundamental para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova diálogos sobre identidade e inclusão. A utilização de recursos educacionais como a Caixa de Afetos se mostrou efetiva na facilitação de discussões significativas, contribuindo para a formação de uma consciência crítica do corpo docente.

A pesquisa também mostrou a importância de políticas públicas que garantam a continuidade e a efetividade de programas de formação voltados para a educação antirracista, promovendo uma transformação real nas práticas educativas.

A superação do racismo institucional é um passo fundamental para que possamos alcançar efetivamente uma educação antirracista que seja transformadora e inclusiva.



Para que essa mudança ocorra, é necessário um compromisso coletivo que envolva não apenas os educadores, mas também gestores, alunos e toda a comunidade escolar. É imperativo que as instituições de ensino adotem políticas consistentes e efetivas que promovam a diversidade étnico-racial e combatam práticas discriminatórias enraizadas na sociedade brasileira.

A formação contínua dos educadores, a construção de currículos que respeitem e integrem as culturas afro-brasileiras e africanas e o investimento em materiais didáticos pertinentes são ações indispensáveis nessa jornada. Ao desafiar e dismantelar as estruturas racistas que historicamente permeiam o sistema educacional, podemos criar um ambiente onde todos os estudantes sejam valorizados em sua singularidade, possibilitando uma convivência mais justa e igualitária. Assim, a educação antirracista não será apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso diário com a construção de uma sociedade que respeita a diferença em todas as suas formas, bem como a diversidade étnico-racial que constitui o nosso país.

Deste modo, com base na pesquisa realizada fica compreendemos que a Prefeitura de Santo André deve intensificar e priorizar urgentemente a formação continuada de professores, especialmente no que tange à educação antirracista e à implementação da Lei 10.639, que requer a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. É imperativo que o governo municipal restabeleça espaços de formação regulares e consistentes, permitindo que os educadores adquiram conhecimentos e competências necessárias para abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e informada. Além disso, a administração deve garantir a disponibilização de materiais didáticos adequados e recursos que promovam um ambiente educacional inclusivo, desafiando estruturas opressoras e ampliando a sensibilização sobre a diversidade cultural. Essa responsabilidade não apenas atende a um imperativo legal, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os estudantes são reconhecidos e valorizados em sua singularidade.



Apesar dos avanços alcançados por esta pesquisa para o entendimento da implementação da educação antirracista, existem áreas que podem ser aprimoradas para fortalecer os resultados e ampliar seu impacto.

Primeiramente, a inclusão de um grupo mais diversificado de educadores abrangendo diferentes regiões da cidade e variados contextos socioeconômicos, poderia enriquecer os dados coletados e proporcionar uma compreensão mais ampla das realidades enfrentadas nas escolas do município de Santo André.

Outro aspecto seria a utilização de métodos de obtenção de dados mais variados como questionários, entrevistas e observações em sala de aula, poderiam oferecer uma perspectiva mais aprofundada das práticas pedagógicas e das percepções dos docentes.

Mais um ponto que poderia ser melhorado, seria um acompanhamento longitudinal que permitisse observar as mudanças nas práticas e atitudes ao longo do tempo, possibilitando uma avaliação mais precisa do impacto das formações continuadas. Outra direção interessante seria a análise do papel das políticas públicas e como elas influenciam a formação inicial e continuada dos professores(as) em relação à educação das relações étnico-raciais e educação antirracista.

Além disso, uma investigação sobre a percepção dos alunos em relação à formação docente e à integração das temáticas de diversidade em sala de aula poderia fornecer dados valiosos para o aprimoramento das formações, bem como, das práticas pedagógicas promovidas na escola.

Em suma, a formação continuada de professores(as) é um passo fundamental para a efetivação de uma educação que respeite e valorize as diferenças, a diversidade, promovendo um ambiente escolar inclusivo e antirracista, indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para o campo da educação e também para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual as diferenças sejam reconhecidas, compreendidas e respeitadas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

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

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARAÚJO, Leonor Franco. **A Lei 10.639 e sua maior idade: há o que se comemorar?** Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

ARROYO, Miguel. **Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente**. Trabalho e Educação, v. 12, n. 1, p. 51-61, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

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

BONFANTE, Vanessa. **Educação antirracista na creche: práticas e formação docente**. 2021. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (Orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa**



participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, v. 6, n. 1, p. 53-62, 2007.

CALADO, Maria da Glória. **Desafios interseccionais compartilhados: categorias de opressão e encontros formativos transdisciplinares em escolas paulistanas.** Revista Extraprensa, v. 15, n. Especial, p. 622-637, 2022.

CAMPOS CORRÊA, Avani Maria; DE OLIVEIRA, Guilherme; DE OLIVEIRA, Anny Carolina. **O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos.** Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021.

COSTA, Thiago Batista; DE SOUSA, Cláudio Aparecido. **Educação popular e identidade negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres.** Revista Cocar, v. 14, n. 30, p. 01-20, 2020.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DIAS, Renata Francisco; CORREA, Lajara Janaína Lopes. **Adinkras: um projeto de valorização da cultura negra na escola.** E-Mosaicos, v. 12, n. 30, p. 01-20, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Uirá de Siqueira. **Por uma Educação Física Escolar “COM” a Educação Infantil: um autoestudo.** Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, 2021. 280 f.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** São Paulo: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino et al. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** São Paulo: Autêntica, 2018.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo; LOPES, Edineia Tavares. **20 anos da Lei**



10.639/03: pensar uma educação das relações étnico-raciais para além do capital. Boletim Dataluta, v. 16, n. 182, 2023.

MARANHÃO, Fabiano. **Relações étnico-raciais no contexto da educação física brasileira.** In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08.** Curitiba: CRV, 2016. p. 69-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 1992. p. 269-269.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINTO, Helen Santos; DA SILVA, Luciana Soares; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras.** São Paulo: Aziza Editora, 2022.

RAMOS, Angela Maria Parreiras et al. **Azoilda Loretto da Trindade - Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais - O Legado de Zó.** Revista Aú, v. 1, n. 01, p. 57-62, 2016.

RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. **Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas.** Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, 2008.

RODRIGUES, Tatiana; CARDOSO, Ivanilda. **A importância de promover um ensino contra o racismo.** Geledés, 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-importancia-de-promover-um-ensino-contra-o-racismo/?gclid=Cj0KCQjwyYKUBhDJARIsAMj9IkF40ef0INSRZkupgfdCAhV-GnURAZ_veXOhu3tSuWV_dJpvC5ctzSEaApX6EALw_wcB. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular: Texto introdutório com as principais ideias acerca da concepção norteadora da proposta curricular.** Santo André: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. **EMEIEF Sylvia Orthof. Projeto Político Pedagógico.** Santo André, 2024.

SARAIVA, Camila Fernanda et al. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André,** 2009.



SILVA, Gisele Rose. **Azoilda Loretto da Trindade: O baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2020. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Maria Ap. da. **Formação de professores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Samuel Moraes; PETIT, Sandra Haydée. **Tecendo brincadeiras africanas e afro-brasileiras na escola: uma proposta pedagógica para implementação da lei Nº 10.639/2003**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências Educação, v. 9, n. 7, p. 1435-1445, 2023.

SILVA, Suzi Dornelas Rocha; DE SOUZA UGAYA, Andresa. **A África pra gente**. MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 4, n. 2, p. 100-112, 2020.

SILVA, Suzi Dornelas e Rocha; UGAYA, Andresa de Souza. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física**. 2020. Dissertação de Mestrado, UNESP, São Paulo, 2020.

SOUSA, Cláudio Aparecido. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública**. Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu São Paulo, 2021. 210 f.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; MANGA, Elizabete Essamai. **Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como elemento formador na educação escolar**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 10, p. 472-487, 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Proposta Pedagógica, p. 30, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O impacto do racismo na educação**. Revista Salto Para o Futuro (TV Escola), ano XXI, Boletim 5 – Edição Especial, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola/MEC, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Educação - Diversidade - Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. Revista Fórum Identidades, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Petrópolis: DP, 2014.



APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Iris Aparecida de Sousa Leite diretora da EMEIEF Sylvia Orthof pertencente a Rede Municipal de Ensino de Santo André, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil**” a ser conduzido pelo mestrando Rafael Raposo Santana, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo de Bauru, sob a orientação da Prof^a Dr^a Andresa de Souza Ugaya, junto a esta instituição.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, e tendo esta instituição condições para o desenvolvimento desse Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Assinatura do Diretor da Unidade escolar

Santo André, 03 de outubro de 2024.



APÊNDICE B - Carta convite para os/as professores/as

Carta às/aos meus/minhas amigos (as) professores(as)

Você deve estar se perguntando: "Que estranho receber uma carta em plena era da internet e dos diversos aplicativos de mensagens!" Pois é, fui incentivado por minha orientadora no mestrado a seguir por esse caminho, e prontamente aceitei o desafio de escrever esta carta para vocês. Confesso que nem me lembro da última vez que escrevi uma carta, e acredito que muitos de vocês também não devam se recordar da última que receberam. Mas, aqui estamos.

Escrevo para compartilhar um pouco sobre a jornada que me trouxe até aqui. Iniciei minha carreira na Educação em 2018, e desde então, sempre tive um forte interesse em temas como racismo, preconceito e cotas raciais. Na escola, algumas situações chamaram minha atenção. Vi, por exemplo, muitos alunos negros sendo expostos em conselhos de ciclos, enquanto alunos brancos, de cabelos lisos, eram elogiados diariamente pela tia da merenda, chamados de "lindos". Também ouvi professores comentando que estavam cansados de abordar temas relacionados à cultura africana, e outros, mesmo bem-intencionados, reforçando estereótipos ao dizer frases como: "Olha que negra linda!"

Com o tempo, ouvi falar da Lei 10.639/03, que, até então, eu não conhecia muito bem. Minha primeira reação foi pensar: "Se é uma lei, todos os professores devem cumpri-la." No entanto, logo percebi que a realidade era diferente. Muitos professores não aplicavam a lei; alguns a abordavam apenas em um mês específico do ano; outros cumpriam por acreditar na importância do tema, enquanto alguns o faziam apenas por obrigação.

Inicialmente, julguei os professores que não seguiam a lei, apontando o dedo. Porém, como diz o ditado, quando você aponta um dedo para alguém, três estão voltados para você. Foi então que me questionei: "E eu, o que faço em minhas aulas?" Percebi, naquele momento, as minhas próprias falhas. Brincar de "Amarelinha Africana" definitivamente não era suficiente. Como professor ainda inexperiente, busquei formações para qualificar minhas aulas, sempre com a Lei 10.639/03 em mente, esperando que, em algum momento, surgisse uma formação específica sobre sua aplicação. Contudo, já se passaram seis anos e essa expectativa continua sem ser atendida.

Foi então que comecei a entender melhor o lado dos professores: como exigir o cumprimento de uma lei, se não há formação adequada para isso? Essa reflexão me motivou a aprofundar meu entendimento sobre a complexidade da formação docente e a



necessidade de uma educação antirracista que realmente implemente a Lei 10.639 nas escolas.

Escrevo esta carta para compartilhar minhas inquietações e reflexões com vocês. Juntos, podemos discutir formas de construir uma educação mais justa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, e que preparemos nossos alunos para um mundo melhor.

Por tudo que contei acima, hoje me encontro no curso de mestrado o Programa de Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e minha pesquisa tem como foco a formação de professores, educação antirracista e os valores civilizatórios africanos. E venho por meio desta carta convidar você meu/minha caro(a) amigo(a) professor(a) pedir a sua ajuda, para participar da minha pesquisa, contar suas experiências, seus anseios, suas ideias, suas dúvidas, pois entendo que estamos todos num processo constante de formação e que essa pertence a cada um de nós e que todos temos algo a aprender ou para compartilhar, desde que tenhamos um objetivo comum que é uma escola democrática e multicultural.

Trata-se de uma pesquisa de linha metodológica qualitativa, através de uma pesquisa participante, que segundo Gil (2017) é uma abordagem metodológica que envolve a participação ativa dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa no processo de coleta de dados e na construção do conhecimento. Para a obtenção de dados nesta pesquisa utilizaremos o grupo focal (Gatti, 2005) como instrumento de levantamento de dados que é uma técnica de investigação cujo objetivo é obter informações a partir da interação entre os participantes, de acordo com o foco desse trabalho que é a formação de professores, que será realizado no mês de novembro de 2024.

Com afeto,

Rafael Raposo Santana

Posso contar com a sua ajuda?

Sim

Não



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada **“VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil”**, conduzida pela professor-pesquisador **Rafael Raposo Santana**, sob a orientação da **Profa. Dra. Andresa Ugaya**, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo investigar e compreender como a Lei 10.639 (Brasil/2003) está sendo efetivada na rede de Santo André, analisando se a formação continuada dos professores faz-se presente e subsidiam os professores na efetivação de uma educação antirracista.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário para uso exclusivo da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

A participação neste estudo não envolve nenhum tipo de pagamento, não havendo qualquer ressarcimento para os(as) participantes. Os riscos que o(a) professor(a) pode incluir: emocionar-se ao falar sobre suas experiências, sentir-se constrangida com alguma pergunta, cansar-se da sua participação.

Esclareço, ainda, que o(a) professor(a) poderá deixar de colaborar nesta pesquisa a qualquer momento que desejar ou mesmo não responder a questões que julgar inconvenientes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor-pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua



identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas.

Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

Consentimento pós-informado

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____,
portador (a), do RG _____,
aceito participar da pesquisa “VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil.”
Santo André, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Professor-pesquisador

Assinatura do Participante

Assinatura da orientadora responsável

Pesquisadora responsável: **Rafael Raposo Santana**

Dados para contato: fone (11) 988913264; e-mail: rafael.raposo@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Andresa Ugaya**

Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/ Faculdade de Ciências.



APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: um caminho possível para a educação antirracista na Educação Infantil.”. O Objetivo dessa pesquisa é compreender quais os impactos de um curso de formação continuada, fundamentado nos valores civilizatórios propostos por Azoilda Trindade e na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e antirracista, pode contribuir para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) na escola.

As gravações em vídeo e áudio serão realizadas na escola durante os grupos focais que serão organizados com horário previamente agendado. Portanto, a sua imagem estará nos vídeos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores/as e demais interessados(as) possam assistir.

Sobre os riscos, essa pesquisa poderá eventualmente causar momentos de timidez aos participantes, desconforto durante a entrevista, momentos de alegria ou tristeza com o resgate das lembranças. Caso o participante apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações, ou qualquer outro tipo de desconforto, haverá o cuidado de interromper a entrevista para evitar qualquer constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção, sendo providenciadas as adequações necessárias.

Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora/pesquisadora Rafael Raposo Santana, sob a orientação da Prof^a Dr^a Andresa de Souza Ugaya, ou pelo telefone (11) 98307-3664.

Você autoriza o uso das suas imagens e áudios das filmagens?

() Sim () Não



APÊNDICE E - Roteiro de perguntas do grupo focal inicial

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

- 1) Como você se auto declara em relação à cor/raça:
() Branco () Preto () Indígena () Pardo () Amarelo
- 2) Há quanto tempo você se formou? No seu curso de graduação foram abordados temas relacionados às relações étnico-raciais, racismo?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Rede de Ensino Municipal de Santo André?
- 4) Você conhece a Lei 10.639 (Brasil/2003)?
- 5) Como você contempla o ensino da história e cultura de matriz africana em seu planejamento?
- 6) Você compreende como necessário o ensino da história e cultura de matrizes africanas para a formação das crianças?
- 7) Você entende ter o conhecimento necessário para a discussão dessa temática em suas aulas?
- 8) Já participou de alguma formação continuada na Rede de Santo André que abordasse a cultura africana? Quais?
- 9) Qual a importância da formação dos professores sobre a cultura africana para a efetivação da Lei 10.639 (Brasil/2003)?



APÊNDICE F - Roteiro de perguntas do grupo focal final

- 1) Qual sua opinião sobre o curso ofertado?
- 2) Já conhecia a Lei 10.639 (Brasil/2003)?
- 3) Você entende que a Lei 10.639 (Brasil/2003), na forma como foi discutida nessa formação, era contemplada na sua unidade escolar?
- 4) Formações como essas podem auxiliar os professores a trabalhar esses conteúdos na escola?
- 5) Em que esse tipo de formação impacta na sua prática pedagógica?
- 6) Qual sugestão, opinião ou crítica você tem sobre essa formação?