



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS TRINDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Suellen Souza Fonseca

Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma
educação científica antirracista.

Florianópolis
2021

Suellen Souza Fonseca

**Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma
educação científica antirracista**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação -
em Educação Científica e Tecnológica da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de
Mestra em Educação Científica e Tecnológica.
Orientadora: Prof^ª. Mariana Brasil Ramos, Dr^ª.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza Fonseca, Suellen

Ancestralidade Afro-Brasileira na Educação Infantil :
reflexões formativas para uma educação científica
antirracista. / Suellen Souza Fonseca ; orientador,
Mariana Brasil Ramos, 2021.

211 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação das
Relações Étnico-Raciais. 3. Educação em Ciências. 4. Educação
Infantil. 5. Decolonização dos currículos. I. Brasil Ramos,
Mariana. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
III. Título.

Suellen Souza Fonseca

Ancestralidade Afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para
uma educação científica antirracista.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Maria Aparecida Rita Moreira, Pós-Dr.(a)

SED

Prof.(a) Thaís Regina de Carvalho, Dr.(a)

UFG

Prof.(a) Aldo Sena, Dr.(a)

Instituição UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Mariana Brasil Ramos, Dra

Orientadora

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que plantam ideias e colhem ações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que vieram antes de mim, o trabalho e a proteção destas e destes estão comigo.

Obrigada minha mãe Creusa Pereira de Souza pela vida e inspiração para plantar essa ideia.

Obrigada meu pai Osni Antunes Fonseca, pela vida e por me criar segundo a sua própria liberdade.

Obrigada meu amor Robson de Pinho, pelo apoio e sonho compartilhado, esta dissertação também é sua, porque você faz parte de mim.

Obrigada minha criança Marielle, porque com você a educação infantil faz muito mais sentido.

Obrigada Cris e Cida da Coordenação de Afastamento de Pós-Graduação GEDAF, pelo atendimento carinhoso durante a licença maternidade.

Obrigada Professora Livia de Oliveira Guimarães e Professor Roberth Jesus de Carvalho, por serem colegas de fala em espaços acadêmicos.

Obrigada Professora Simone Ribeiro, por ser colega de fala, interceder por mim e enxugar as minhas lágrimas quando eu precisei.

Obrigada Professora Maria Aparecida Rita Moreira, Professora Thaís Regina de Carvalho e Professor Aldo Sena pela leitura e contribuições ao trabalho.

Obrigada Professora Mariana Brasil Ramos, por acreditar no meu potencial, ajudar no que lhe era possível, silenciar e falar quando preciso.

Obrigada dono do espaço-tempo, Laroyê Exu, pelos caminhos trilhados e pelo tempo suficiente para aprender e me comunicar com sabedoria.

Fogo!...Queimaram Palmares, Nasceu Canudos. Fogo!...Queimaram Canudos, Nasceu Caldeirões. Fogo!...Queimaram Caldeirões, Nasceu Pau de Colher. Fogo!...Queimaram Pau de Colher... E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarem queimando. Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados. Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade (SANTOS, 2015).

RESUMO

Esta dissertação traz reflexões pertinentes aos meios e modos de educação científica numa perspectiva antirracista pensada através do referencial do Movimento Negro Educador e das reflexões possibilitadas por professoras da Educação Infantil. Inicialmente, apresentamos a trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) pelo aumento de pessoas negras na educação, vindo das ações afirmativas e trabalho histórico do Movimento Negro. Discutimos algumas vivências de divulgação da cultura africana, afro-brasileira e indígena para pensar a ERER na Educação em Ciências, bem como, o relato de experiência sociopoética ocorrida com profissionais de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) de Florianópolis, que apresenta um percurso de mulheres negras na liderança. Para compor os resultados, miramos a pesquisa a fim de responder como as vivências afro-brasileiras da Educação Infantil poderiam favorecer a intencionalidade antirracista na Educação em Ciências. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, com Certificado de Apresentação e Apreciação Ética nº: 28914819.3.0000.0121 e Parecer nº 3.910.99, e aconteceu com o método de grupo focal online durante à pandemia de CoVid-19. A partir de um quadro teórico de infância oxumística e exumística, através do qual, almejamos amor e liberdade no processo educativo, elencamos as categorias de análises: a) a eugenia de todo dia que revive o conceito biológico de raça na educação; b) corpos humanos livres: o afeto como método educativo; c) o método da visão e a contra-hegemonia; d) histórias, representações e cores: um estudo representativo na Educação em Ciências. Concluímos ao fim que o aumento de personagens negres, brincadeiras e histórias de origem africana, afro-brasileira e indígenas no contexto educativo aproxima o currículo formal e vivido do contexto social das crianças do NEIM. Essas vivências podem favorecer o antirracismo na Educação em Ciências quando conhecemos mais sobre quem produz e como se produz o conhecimento hegemônico, buscando em nossas falas docentes a versão da história que não foi contada, que podem romper o perfil de neutralidade acadêmica e interseccionar as pessoas cientistas, suas perguntas e métodos. Verificamos também que apesar dos estereótipos normativos advindos dos meios de comunicação de massas, o grupo do NEIM trabalha de diversas maneiras e apresenta um currículo imagético escurecido. Indicamos nesta pesquisa que assuntos como diversidades de gêneros e étnico-raciais sejam maximizados na formação inicial e continuada de educadores, pois são cruciais para a auto-reflexão sobre o racismo estrutural que revivem os estereótipos nas práticas desafetuosas de normatização. Concluímos também que as mídias de divulgação afrodiáporicas, como vídeos de contação de histórias, livros literários e informativos do núcleo são potenciais materiais para a Educação em Ciências, pois todo humano existe em certo ambiente e interage com ele, sendo necessário, no entanto, uma sensibilidade docente para identificar criticamente mensagens que reafirmam lugares de inferioridade. Finalmente, a trajetória de mulheres negras na liderança do NEIM foi de influência positiva para os currículos da instituição, mas essa superexposição por vezes pode gerar desgaste físico e emocional, o que orienta o acompanhamento psicológico de modo integrado às formações sobre ERER.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais¹. Educação em Ciências². Educação Infantil³. Decolonização dos currículos⁴. Antirracismo⁵.

ABSTRACT

This dissertation brings relevant reflections to the means and modes of scientific education in an anti-racist perspective thought through the reference of the Black Educator Movement and the reflections made possible by Kindergarten teachers. Initially, we present the trajectory of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) by the increase of black people in education, coming from the affirmative actions and historical work of the Black Movement. We discuss some experiences of dissemination of African, Afro-Brazilian and indigenous culture to think about ERER in Science Education, as well as the report of a sociopoetic experience with professionals from a Municipal Child Education Center (NEIM) in Florianópolis, which presents a path of black women in leadership. To compose the final results, we aimed the research in order to answer how Afro-Brazilian experiences in Early Childhood Education could favor the anti-racist intentionality in Science Education. The research was approved by the Ethics Committee for Research with Human Beings at UFSC, with Certificate of Presentation and Ethical Appreciation n°: 28914819.3.0000.0121 and Opinion n° 3.910.99, and took place using the online focus group method during the pandemic of Covid-19. Based on a theoretical framework of oxumistic and exhumistic childhood, through which we aim at love and freedom in the educational process, we list the categories of analysis: a) everyday eugenics that revives the biological concept of race in education; b) free human bodies: affection as an educational method; c) the method of vision and counter-hegemony; d) stories, representations and colors: a representative study in Science Education. We conclude at the end that the increase of black characters, games and stories of African, Afro-Brazilian and indigenous origin in the educational context brings the formal and lived curriculum closer to the social context of the NEIM children. These experiences can favor anti-racism in Science Education when we know more about who produces and how hegemonic knowledge is produced, seeking in our teachers' speeches the version of history that has not been told, which can break the profile of academic neutrality and intersect people scientists, their questions and methods. We also found that despite the normative stereotypes coming from the mass media, the NEIM group works in different ways and presents a darkened imagery curriculum. We indicate in this research that issues such as gender and ethnic-racial diversities are maximized in the initial and continuing education of educators, as they are crucial for self-reflection on structural racism that revive stereotypes in disaffectionate normatization practices. We also conclude that Aphrodiaporic dissemination media, such as storytelling videos, literary books and core information, are potential materials for Science Education, as every human exists in a certain environment and interacts with it, however, it is necessary to have a teaching sensitivity to critically identify messages that reaffirm places of inferiority. Finally, the trajectory of black women in the leadership of NEIM had a positive influence on the institution's curricula, but this overexposure can sometimes lead to physical and emotional strain, which guides psychological monitoring in an integrated manner with training on ERER.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations 1. Science Education 2. Child Education 3. Decolonization of curriculum 4. Anti-racism 5.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–Diagramas de branqueamento estatístico previsto com a imigração europeia.	45
Figura 2– Mandala dos valores Afro-brasileiros.	81
Figura 3–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África-Kala.....	82
Figura 4–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África-crianças1	83
Figura 5–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África-crianças2	83
Figura 6–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África-roda.....	84
Figura 7– Slides apresentados no grupo focal - Betina-capa	86
Figura 8–Slides apresentados no grupo focal - Betina-vóeneta	86
Figura 9–Informativo disponibilizado pelas professoras na página do NEIM.	89
Figura 10–Conteúdo textual do informativo – versão em Português.....	90
Figura 11–Conteúdo textual do informativo – versão em Francês.	91
Figura 12–Fragmento da obra O cabelo de Lelê – brincando de bicicleta.....	92
Figura 13–Fragmento da obra O cabelo de Lelê – com amigas.....	92
Figura 14–Slides apresentados no grupo focal – 100linguagens.	94
Figura 15–Slides apresentados no grupo focal-construção holística	95
Figura 16–Slides Apresentados no grupo focal – Espelhos de Iara	97
Figura 17–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - casas locais.....	99
Figura 18–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - Canal Jari.	99
Figura 19–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - locomoção para a escola.....	100
Figura 20–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - aula na escola.	100

Figura 21–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura no rio Amazônia – retorno para casa	101
Figura 22– Fragmento da obra Tapajós: uma aventura no rio Amazônia - mudança para um lugar seco	101
Figura 23–Representação de Oyá Iansã	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–Levantamento completo de artigos.	176
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantificação dos artigos, dissertações e teses encontrados no levantamento bibliográfico	25
Tabela 2 – Histórico de atendimento educacional por cor/raça do NEIM	73
Tabela 3 – Descrição do público atendido no NEIM José Maria (2021).....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB Câmara de Educação Básica
CNE Conselho Nacional de Educação
CP Colegiado Pleno
CTS Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
EC Ensino de Ciências
EI Educação Infantil
ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais
GEER Grupo de Estudos Étnico-Raciais
IES Instituições de Educação Superior
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MEC Ministério da Educação
MI Movimento indígena
MN Movimento Negro
MNE Movimento Negro Educador
NEIM Núcleo de Educação Infantil Municipal
NEABS Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PARFOR Programa Nacional de Formação de Professores
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD Programa Nacional do Livro Didático
PPP Plano Político Pedagógico
PPGECT Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME Secretaria Municipal de Educação
SISU Sistema de Seleção Unificada
TEN Teatro Experimental do Negro
UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina
UE Unidade de Ensino (escolas)
UE Unidade Educativa (creches e pré-escolas)
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	SOBRE-VIVÊNCIAS	15
1.1	PERGUNTA DE PESQUISA.....	23
1.2	OBJETIVOS.....	23
1.2.1	Objetivo Geral	23
1.2.2	Objetivos Específicos	24
2	EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DIÁLOGOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	24
2.1	CIÊNCIA OCIDENTAL E SABERES ORIGINÁRIOS: HISTÓRIAS DIVIDIDAS.....	40
2.2	APRENDER PARA ENSINAR.....	46
2.2.1	Movimento Negro na Educação em Ciências	46
2.2.2	Conhecimentos ancestrais	50
2.2.3	Métodos de propagação cultural na Educação Básica	57
2.3	EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMINHO ANTIRRACISTA.....	63
2.3.1	Escurecimento da Educação Infantil	67
3	DIAGRAMA DE PESQUISA: TERRITÓRIOS, QUESTIONAMENTOS E MÉTODOS	72
3.1	Modos.....	76
3.1.1	Grupo focal	78
4	O QUE OUVIMOS, LEMOS E RECONTAMOS	105
5	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	144
	APÊNDICE B – Roteiro grupo focal	147
	APÊNDICE C – Roteiro reflexão individual	148
	APÊNDICE D – Lista do levantamento completo de dissertações, teses e artigos	149

1 SOBRE-VIVÊNCIAS

Esta dissertação é uma pesquisa que ganhou forma no decorrer de três anos, idealizada inicialmente para acontecer em 24 meses, mas que foi atravessada por uma pedrapreciosa-criança chamada Marielle Souza Fonseca de Pinho, uma pandemia mundial contra o coronavírus e o mergulho completo da rotina educativa dentro do meio digital. Aqui compilamos um aporte teórico baseado no conceito do Movimento Negro como Educador, da autora **Nilma Lino Gomes**¹ (2017), que, segundo a nossa interpretação, consegue abraçar minimamente o nosso trabalho como professores no chão de salas de aulas, seja presencialmente com o contato físico de nossos corpos, ou por detrás de um monitor. Trata-se também de um saber-fazer diário cada vez mais avassalador que intersecciona as múltiplas versões de nós, quem somos e quem temos que ser para pensarmos uma educação para os Direitos Humanos (HOOKS, 2003; ROSEMBERG,[s.d]; BRASIL, 2018c).

No ato de nossas perspectivas educacionais, criamos histórias, modelos, artes visuais e poesias, mas que não podem ser teorizadas sem um foco mais amplo do fazer docente. Por isso, aqui trazemos algumas reflexões pertinentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004a.; 2004b.; 2009; 2015) usando métodos já existentes na ciência ocidental, como a interpretação visual para diversificar o currículo imagético (SILVA, 2019; ALVES, 2020; QUEIROZ, 2009; SILVA e FREIXO, 2019). Achamos a proposta adequada com a pesquisa, pois sabemos que na construção científica a observação induz hipóteses e o que vemos vai além da captura ocular, depende do nosso treino, da nossa experiência, do nosso conhecimento, das nossas expectativas, das nossas crenças e das nossas pressuposições teóricas. Pontos cruciais para a desconstrução de estereótipos racistas, uma vez que estes se estabeleceram principalmente a partir do séc. XIX, sustentados por critérios de classificação racial de aspecto fenotípicos que se manifestavam à observação (WIEVIORKA, 2007; DETTMAM, 2010; FRENCH, 2009). E para constar escrito, pretendemos então, corroborar com o antirracismo através do diálogo teórico com perspectivas não-brancocentradas.

Destacaremos a existência e influências de várias formas de aprender estabelecidas pelas relações humanas, como por exemplo, a prática da oralidade na conservação e

¹ Com a intenção de subverter a lógica de apagamento intelectual negre e indígena existentes em textos acadêmicos, negritamos autoras e autores que puderam ser identificados como não-brancos no decorrer da pesquisa, assim como orienta a socióloga **Ângela Figueiredo** (2020). As referências não marcadas são de autoras e autores de heteroidentificação branca, ou são pessoas que não apresentavam fotos na internet para consulta.

transmissão de conhecimentos (KI-ZERBO, 2010; HAMPATÉ BÂ, 2010; CAPUTO, 2015; SANTOS, 2015), reconhecendo-a com legítima para o processo educativo.

No decorrer do texto apresentaremos relatos de experiências nos quais o Ensino de Ciências é abordado sob um horizonte decolonial, termo que tem sido usado como oposição ao colonialismo, este, que por sua vez, refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada, domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. É importante explicitar que o colonialismo afeta o saber, quando intencionalmente ocorre o apagamento ou inferiorização de conhecimentos da resistência (QUIJANO, 2009; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017). Por isso, as reflexões contidas aqui são indicadas para profissionais da educação, das ciências da natureza ou qualquer pessoa que queira mais detalhes sobre os processos educativos promovidos pelo Movimento Negro.

Usaremos a linguagem em gênero diverso, conhecida mais amplamente como linguagem neutra ou neolinguagem, prevendo a realidade leitora e na intenção de se aproximar das pessoas envolvidas indiretamente nesta pesquisa. Pensando que os gêneros são criados e que o binarismo não serve para todas as pessoas, a marcação de gênero pode ser elástica mediante relações socioafetivas e tensões entre regulação e emancipação que levam ao autoconhecimento. Nesta dissertação, o interesse vem sobretudo, no possível horizonte emancipatório dos espaços educativos, sendo que bebês, crianças e adolescentes vestem padrões sociais estabelecidos por responsáveis, atrelados ao conjunto de ideais heterocisnormativos provenientes dos meios de comunicações. Nesta escrita entendemos que o direito de uma educação mais livre corrobora a prática de uma escrita gênero-diversa, a qual será lida quando o gênero da pessoa envolvida não for autodeclarado. Usamos o “e” ao invés do “o/a” na marcação de gênero dos adjetivos e substantivos, o que poderá transformar também palavras que os seguem envolvidas no contexto. Nos casos em que não conseguimos fugir da generalização no masculino ou usar uma linguagem de gênero-diversa, buscamos indicar os pronomes femininos à frente dos masculinos como demarcação política de visibilidade.

Parto do princípio de escrevivência da autora **Conceição Evaristo** (2020), porque entendo nossa trajetória acadêmica como parte do percurso de vida, os espaços-tempos que ocupamos e as lutas que assumimos são resultados de uma identidade não mais negada.

Então, antes de uma dissertação altamente poética e de raro valor científico, inicio este trabalho com a importância da fala e da contação das histórias até o percurso do mestrado.

Este capítulo, *sobre-vivências*², trataria da história de minha mãe, mulher negra não-retinta, **Creusa Pereira de Souza**, mas que agora pode ser contada pela história de **Mirtes Renata de Souza**, a mãe do menino **Miguel Otávio Santana da Silva**, que foi assassinado após ser abandonado por Sari Corte Real no elevador de um prédio de luxo em Recife (MEIRELES, 2020). Olhar a imagem de Miguel é como ver a mim mesma, mas a diferença é que eu sobrevivi até aqui.

Nasci e cresci em São Bento do Sul-SC, uma cidade dominada por pessoas de fenótipo branco que se declaram descendentes de alemães. A influência deles sobre mim nesta pesquisa afoga-me em múltiplos sentidos. A começar pelo ideal de beleza divulgado na festa cultural Schlachtfest que movimentava a cidade e imunda³ os currículos educativos. A miscigenação neste lugar é tida muitas vezes como sujeira sanguínea e as posições patrões-empregados se dão pelo tom de pele, tipo de cabelo e cor dos olhos. Realidade não muito diferente da dualidade de mundos experienciada em vida pelo menino Miguel e sua mãe.

As histórias que escutei de minha mãe enquanto estava com ela no trabalho me resguardaram individualidade e me permitiram ouvir o som antes de ler a palavra. Na função de diarista, ela limpava e ao mesmo tempo contava histórias, falava sobre fenômenos e animais através de contos e versos cantados. Narrativas que ela ouviu de outras bocas no decorrer dos anos, pois na sua infância negada, a fantasia também não lhe vinha por livros. Essas histórias eram um dos poucos momentos afetivos entre nós duas e, com os mesmos olhos de **Conceição Evaristo**⁴, faziam nossos dias mais felizes. Talvez o meu amor pelo ambiente natural e pelas linguagens tenha vindo dessa época. Do *enredo, desenvoltura e musicalidade dela*. No meu eu adulta hoje, como mãe negra e trabalhadora da educação, compreendo um pouco melhor sobre as energias contidas nas palavras faladas docemente naqueles momentos de aprendizado.

Ciente de que as relações racistas e misóginas presenciadas na minha infância e adolescência não eram corretas, rejeitei o futuro que lá me foi reservado. Pelo acesso a jornais que meu pai **Osni Antunes Fonseca** entregava – e ainda entrega – como jornalista, fui atrás

² Usaremos itálico como identidade de destaque visual para este texto.

³ Uso “imunda” como verbo simbolicamente em relação ao termo “inundar”

⁴ Trata-se do conto “Olhos d’água” da autora *Conceição Evaristo* (2014).

de políticas de direito, fiz o Sistema de Seleção Unificada⁵ (SISU), fui cotista no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São José-SC (IFSC-SJ) e trabalhei como bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência⁶ (PIBID). Conteí com a ajuda de muita gente, em aspectos financeiros e emocionais, conseguindo a minha permanência em São José pela Assistência Estudantil do IFSC-SJ e pelo acolhimento do meu segundo primo **José Alurindo Antunes** (tio Alurindo), a quem reservo eterno resguardo. Entre as idas e vindas de São Bento do Sul a São José, me efetivei no Estado de Santa Catarina como Professora e organizei de vez a minha vida aqui, na região da Grande Florianópolis.

Na Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva, onde trabalho com Ensino Médio na disciplina de Química, encontrei alunes lindes. Negres de diversos tons, uma grande diversidade de corpos humanos. Encontrei também um grupo muito sério, com professoras e funcionários que buscavam discussões sobre essa diversidade. Divulgavam um outro lado da história. Meu interesse cresceu ainda mais quando divulgaram a solicitação de uma responsável por um grupo de dança. Como eu gosto das artes, pelo *enredo, desenvoltura e musicalidade dela*, me candidatei como voluntária. As alunas até então responsáveis eram ótimas, ensinavam o ritmo de axé e samba, mas visivelmente precisavam de orientação e eu ainda não tinha embasamento para me posicionar. Pedi, então, para participar das discussões teóricas, uma vez que o grupo de dança era extensão de um Grupo de Estudos Étnico-Raciais (GEER) chamado Toque de Melanina.

O grupo gerido pela Prof^a Pós-Dr^a Maria **Aparecida Rita Moreira** tinha como objetivo contar o lado silenciado da história africana e afro-brasileira, conforme indicam os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígenas, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 1996, 2003, 2008). Aprendi muito. O grupo de dança foi reformulado com o ritmo de jongo, lundum, maculelê e axé. Enfrentamos vários desafios e as professoras do começo não seguiram conosco, mas as aulas e as apresentações foram modos de demarcação e naturalização cultural. As aulas eram semanais entre os turnos vespertino e noturno. O GEER

⁵ Sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatas/os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2019a).

⁶ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública (BRASIL, 2018a). Na época foi uma grande oportunidade para mim, mas ainda existem muitos modos análogos a escravidão.

ainda tinha participação ativa em eventos culturais e acadêmicos. Eu ajudava na organização de teatros, músicas, entre outras atividades. Restava ainda uma lacuna: não conseguia unir a disciplina que ministrava em sala de aula – a Química – com a demanda racial.

Mesmo o GEER sendo interracial entre discentes e servidores, conseguimos viabilizar que várias alunas negras protagonizassem o grupo Toque de Melanina e assumissem papéis de responsabilidade em relação à coordenação e ao planejamento das atividades. Isto aumentou o meu conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e destacou a história afro-indígena nas minhas práticas diárias, sem esquecer que as escolhas docentes interferem diretamente na construção identitária de discentes. Impulsionada então pelas leis e pelo desejo de costurar novas lembranças na memória dos estudantes, questioneime sobre o que de Ciências eu poderia abordar dentro da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Vale lembrar que os valores indígenas e afro-brasileiros na formação do país são responsabilidade de todo segmento educacional e que deve se fazer presente em todas as disciplinas (BRASIL, 1996, 2015).

Cresci com os chás, emplastros, massagens e simpatias da minha mãe, mas os saberes que ela adquiriu no decorrer de sua história são geralmente negligenciados pela ciência ocidentalizada e falar de conhecimentos étnicos que sobreviveram e se multiplicaram pela prática entre as gerações, não é somente tratar de experiências locais de medicina coletiva, que ainda carecem de investimentos para a regulamentação - como podemos lembrar sobre o atendimento das parteiras (HELOISA CRISTALDO, 2020). Tratar do Ensino de Ciências (EC) sob esta ótica é, sobretudo, problematizar a materialidade do capitalismo colonial que afeta até hoje o acesso à saúde pública dialógica com perspectivas humanizantes, a economia, a demarcação de terras e a formação das classes sociais, e como tudo isso funciona pela invalidação da cultura própria de grupos resistentes no tempo presente. O que deixa lacunas e silencia a existência de formas diferentes de interação no ambiente, como os sentidos de mundos das culturas Yorùbá, Bambara e Peul, Guarani, de quilombos urbanos e viventes do candomblé (HAMPATÉ BÂ, 2010; RETE, 2015; BOTELHO, 2010; CAPUTO, 2015; MUNDURUKU, 2006; JUNIOR, 2012; FLORIPA NEWS, 2019; MARTINS, 2018; ANJOS, 2016). Modos corporais/emocionais/ancestrais de biointeração da

nossa terra pindorâmica⁷ no que diz respeito ao que cabe no currículo educacional e ao que instituições julgam pertinentes de ensinar.

Aprofundando-nos cada vez mais em estudos relacionados à história das Ciências (FONSECA; RAMOS, 2019), conseguimos perceber que além de justificar práticas racistas durante séculos, as Ciências da Natureza podem ser consideradas também epistemicidas, pois instituem apenas o modo branco, eurocêntrico e masculino de produção de conhecimento (PINHEIRO, 2019; GOES, 2016; GOULD, 1991; SILVA, 2007). Como, então, pensar em propostas que contemplem cosmovisões diferentes? De se ver, sentir, estar e conhecer o mundo na Educação em Ciências? Busca-se na literatura antirracista e de valorização ancestral negra e indígena (GOMES, 2012; LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012; MUNDURUKU, 2006; SANTOS, 2015) formas de tornar o Ensino de Ciências mais dialógico na sua relação com conhecimentos não valorizados. Logo, era esse aspecto racista estrutural (ALMEIDA, 2018) que limitava o planejamento de processos não-eurocêtricos para a sala de aula. Durante as atividades culturais organizadas pelo GEER, percebia as características educativas dos corpos, pensamentos e histórias negras. Eram expressões artísticas como teatro, dança, poesia, entre outras. Queria proporcionar essas mesmas sensações nas minhas aulas de Química, principalmente pela familiaridade com algumas histórias em relação ao modo de ensinar. Os aprendizados da minha infância e os momentos com a minha mãe seguiam o que entendo pela linha de ação: a musicalidade, corporeidade e oralidade – todas, expressões excluídas das ciências da natureza.

Em uma palestra sobre os desafios para a implementação da ERER⁸, o pesquisador **Deivison Nkosi** comenta que o eurocentrismo racista idealizado por Immanuel Kant traz a razão unicamente para a mente branca, induzindo a negres o corpo com impulsividade de

⁷ Antes da invasão colonial a expressão Tupi-Guarani “Pindorama” (Terra das Palmeiras) era usado para designar todas as regiões e territórios da hoje chamados de América do Sul. Antônio Bispos dos Santos, (*Nêgo Bispo*), ativista e morador do Quilombo Saco-Curtume, em São João do Piauí/PI, utiliza a expressão *afro-pindorâmica* para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de decolonização da linguagem e do pensamento, valorizando a diáspora africana e nativa brasileira de modo conjunto (SANTOS, 2015).

Trazemos a perspectiva como revisionismo histórico nacional, pois achamos salutar tratar de questões étnico-raciais sob feixe real da sociedade brasileira, conceitos de outros grupos Latino-Americanos muitas vezes não nos representam.

⁸ O primeiro encontro do evento “Formação Fanca” ocorreu dia 17 de setembro de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Organizado pelas Professoras e alunas do departamento de Artes Cênicas. O palestrante **Deivison Mendes Faustino**, que usa o pseudônimo *Nkosi*, como resistência ao nome de imposição pós-período escravocrata, trouxe a não-aplicação da ERER na Educação Básica e em Cursos Superiores, bem como, apresentou sua ampla pesquisa na filosofia de **Frantz Fanon**. Um destaque especial do evento foram as apresentações de **Roberta Lira**, arteducadora e ativista da Cultura Afro-brasileira que nos educou com sua arte e presença negra.

emoções, mas irracional (informação verbal, 2018)⁹. Assim sendo, entendemos que esses são padrões de características racistas e que eles devem ser questionados e superados no EC.

Logo, proporcionar a EREER no EC diz respeito a *ser, ouvir e sentir*, que aqui pode ser interpretado como autoria de conhecimento, quando pensamos que são as pessoas negras e indígenas que adquiriram os seus saberes predominantemente pela oralidade dos mais velhos, carregando os sentidos de mundo de sua cultura. Mas que também foi usado como base estruturante desta pesquisa, pois apresentamos de modo não hierárquico a importância da escuta no processo de aprendizado, a aceitação e mediação dos diversos sentimentos que possam surgir quando se buscam avanços da EREER, e que com isso, defendemos a hipótese, de que os educandos se constituam como humanos de uma maneira mais livre. Epistemologias outras, epistemologias nossas, pois segundo **Maria de Lourdes Siqueira**, os “fundamentos da ancestralidade africana são eruditos, são transcendentais, são fundadores de civilização, mas é muito difícil articular essas convicções com pressupostos teóricos que negam essa realidade” (2002, p. 82) – como por exemplo, as ciências ocidentais que possuem uma única história paternal, ou seja, tem seus fundadores oficiais em homens brancos europeus que são ainda hoje intitulados pais daquelas áreas do conhecimento.

Considerando que “a educação como prática de libertação não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora em sala de aula” (**HOOKS**, 2013, p.197), essa dissertação busca possibilidades de construir e ensinar uma ciência que se desloque de posições hegemônicas, conforme as Diretrizes da EREER. O termo ancestralidade refere-se ao fato de que existem perspectivas não sentidas no EC, dado o legado nefasto da escravização de mentes, que foi somente possível pela materialidade dos corpos. Neste sentido, acreditamos ser salutar à Educação em Ciências o reconhecimento de outros modos de conhecer e os processos educativos que os significam.

Durante o percurso do mestrado, as leituras e vivências sobre o tema foram concomitantes à busca por um campo de estudo. Minha intenção era de me aproximar de algum estabelecimento educativo formal que fosse ativo na luta antirracista, de espaços educacionais que entendessem a complexidade teórica e social desta luta, com vista a compreender quais elementos destes espaços poderiam contribuir para se pensar um ensino de ciências antirracista. Diante dos espaços encontrados e das análises positivas com relação a

⁹ Trazemos relatos orais como indicativos de ruptura metodológica quanto a divulgação de conhecimento. Por meio da escuta e transcrição, pretendemos ampliar a potência educadora não somente de pesquisadoras/res, mas também de militantes sociais que não são acadêmicos, mas que estão na linha de frente defendendo direitos e territórios.

algumas práxis na Educação Infantil (EI), como a consciência dos *campos de experiências* nos processos educativos, presentes para consulta na BNCC da EI¹⁰ (BRASIL, 2018c).

A EI, dever do Estado regulamentada na Constituição Federal de 1988 e normatizada pela LDB/96, apresenta subjetividades características da faixa etária, que aqui são identificadas no pressuposto de aprendizado através do diálogo. A primeira distinção está no entendimento de que não se ensinam conceitos na EI¹¹, aspirando antecipação de conteúdo. Conforme aponta Rocha (2001), quando a criança passa a ser alune, como no Ensino Fundamental e Ensino Médio, por vezes, o foco do ensino e da aprendizagem tem em vista a aquisição de conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se põs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo. Percepção mutante que torna a aproximação com professoras/res da EI ainda mais relevante. A atenção da Pedagogia da Infância está centrada nas relações educativas entre adules/as/os-crianças, crianças-crianças e adules/as/os-adules/as/os. Os planejamentos diários devem ser motivados pelo perfil de cada criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais: “sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31) – o que nos parece sugestivo como perspectiva anti epistemicida

A título de nos familiarizarmos com a etapa, a Resolução n° 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Neste documento, a EI é retratada como a primeira etapa da educação básica, ofertada por instituições não-domésticas chamadas de creches ou pré-escolas. A EI cuida e educa crianças entre 0 a 5 anos, ou crianças que completem 6 anos após 31 de março. Seu currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Na defesa dessa perspectiva, orientam-se que as experiências pedagógicas sejam mediadas para que, entre outras providências, haja:

O conhecimento da criança e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (2) O favorecimento da imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (3) Experiências narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (4)

¹⁰ São considerados campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018 c).

¹¹ Principal justificativa para o termo “Educação Infantil”, e não “Ensino infantil”, como tratado o “Ensino Fundamental e Ensino Médio” (CERISARA 1999).

Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; (4) Incentivo à curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (5) O conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (6) A interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009, p. 04, grifo nosso).

Sendo assim, a abrangência do cuidar e educar quando pensadas segundo estas DCN contribuem para o conhecimento de diversos meios de expressão e compreensão, o que nos parece coincidente com as propostas da EREER regulamentadas, pois:

A história e a cultura afro-brasileira e indígena integram a base nacional comum, constituída por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2015, p. 4).

Versões cruciais para que a criança, como sujeito-histórico e de direitos tenha durante o seu desenvolvimento a construção de si mesma, numa identidade pessoal e coletiva advinda das trocas, garantida. Que sejam capazes de reduzir os preconceitos, valorizar as diferenças e mediar a consciência com relação ao mundo natural, pois o modo de ser de cada criança está intimamente relacionado à sua classe social, origem étnico-racial, gênero e cultura (BRASIL, 2010a). Esses pressupostos foram essenciais para pensarmos os sujeitos dessa pesquisa, no desejo de novos caminhos para a educação em ciências, reconstruindo-a para o antirracismo e para processos coletivos da diversidade.

Assim, propomos abaixo a questão e objetivos desta investigação:

1.1 PERGUNTA DE PESQUISA

Como as vivências afro-brasileiras da Educação Infantil podem contribuir para uma Educação intencionalmente Antirracista em Ciências da Natureza?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Discutir a trajetória do Ensino de Ciências para o antirracismo, amparado pelas trocas de experiências sobre Educação para Relações Étnico-Raciais a crianças.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as intencionalidades educativas voltadas à diversidade que sejam sensíveis aos modos e sentidos de características ancestrais negras;
- Caracterizar a representação humano-natureza existentes em materiais de enfoque étnico-racial para a diáspora das crianças;
- Enunciar sobre o antirracismo no Ensino de Ciências a partir dos processos educativos relatados;
- Ampliar o campo de estudos afrocentrados com as propostas construídas no coletivo.

2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DIÁLOGOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Cientes de como a ciência ocidental foi influente e influenciada pela sociedade no objetivo de negar a existência de *sentidos, vozes e corpos* não-brancos, apresentamos aqui um levantamento bibliográfico realizado no período de 2018 a 2019¹², com trabalhos que ousaram propor enlaces entre a ERER e o EC. Para esta revisão, teses, dissertações e artigos foram consultados, partindo-se da ERER como pressuposto indispensável.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes¹³, 163 trabalhos foram encontrados, sendo 18 com a busca do termo “Educação para as relações étnicorraciais e ensino de ciências na educação básica” (16 dissertações e 02 teses). Outros 145 trabalhos com o termo “Educação para as relações étnico-raciais e ensino de ciências na educação básica” (129 dissertações e 16 teses).

Nas pesquisas em artigos de revistas qualis A1 na área de Ensino (2008-2018), com uso das palavras-chave africanidades, étnico-racial, raça, etnia, feminismo negro, relações étnicas, equidade social, antirracista, empoderamento, ensino e ciências, branquitude, negritude, afro-descendente, afro-brasileiro, representatividade, cotas raciais, diferenças, Lei 10.639, Lei 11. 645, quilombolas e literatura infantil, encontramos 64 resultados, sendo 04

¹² O levantamento foi realizado no início do curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica e pode ser verificado no apêndice D.

¹³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

sobre o EC¹⁴. Além disso, fizemos a busca nos registros do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs) (2005-2017) usando as mesmas palavras-chaves e compilamos 17 artigos que traziam a ERER.

Os trabalhos foram categorizados em: falas sobre crenças religiosas; sobre Ciências da Natureza; sobre formação de professores e sobre análise de livros (paradidáticos, didáticos e literários) na ERER e outros. Os trabalhos que se encaixavam em mais de uma categoria foram contados novamente e a classificação pode ser vista na Tabela 1.

Tabela 1–Quantificação dos artigos, dissertações e teses encontrados no levantamento bibliográfico

<i>Falas sobre as Crenças Religiosas</i>			<i>Falas sobre as Ciências da Natureza</i>			<i>Falas sobre formação de professores</i>			<i>Falas sobre paradidáticos e literários na ERER</i>			<i>Outros¹⁵</i>		
A	D	T	A	D	T	A	D	T	A	D	T	A	D	T
4	3	0	19	9	4	18	49	5	10	15	1	45	91	7

Fonte: Registro da autora

Os trabalhos que apresentaremos retratam assuntos sobre o *ser e pensar*¹⁶ e as relações entre o *ser humano-natureza* aproximados à diversidade étnico-racial, e foram selecionados porque ajudam-nos a pensar a condição atual das políticas de ERER frente às

¹⁴ Visto a conjuntura atual sobre o estruturalismo racista dos saberes considerados válidos para o EC e do caráter mudante deste trabalho, uma informação importante sobre o “não consultado” que merece reflexão, trata-se de que revistas de autoras/es predominantemente negras, significativos para este levantamento bibliográfico, muitas vezes ainda não atingiram avaliação de acordo com as produções. Um exemplo vem da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, que possui atualmente o Qualis B4 na área Ensino e por isso não compôs este repertório.

¹⁵ Aqui foram quantificados os trabalhos fora do escopo, ou que incorporavam mais assuntos de forma transversal, a saber, os textos eram sobre currículo, políticas públicas, identitários e históricos.

¹⁶ As religiões foram pontos preponderantes para supostamente justificar a inferiorização de pessoas no período de colonização, hoje são dimensões privilegiadas para entender as diferentes maneiras de sentir, viver e pensar na nossa sociedade, por isso, trazemos uma bifurcação de sentido que se fundem para derrubar a falácia de identidade humana universal, pois o que pensamos e sentimos em relação ao meio ambiente, muda quando nos afastamos de referenciais reguladores e isso se manifesta interna e extremamente, advindo de mudanças como o autoconhecimento, valores de interesses coletivos, fidelidade entre o que a pessoa pensa e o que sai da boca, cabelos, roupas e símbolos corporais, representantes de quem somos ou gostaríamos de ser (SANTOS, 2015; CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO... 2021).

disputas epistemológicas no meio social, como por exemplo, a negação de registros históricos sem a “fotografia do saber” para a compressão europeia na objetificação em livro¹⁷ e o afrossentido que compreende o mundo como um complexo organizado: mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana (HAMPATÉ BÂ, 2010). Buscando entender como essas tensões são abordadas/apresentadas (ou não) na educação, principalmente com vista a reduzir preconceitos.

Falas sobre as Crenças Religiosas

Compreendemos que estudar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, está interseccionado aos saberes espirituais locais, porque de fato, essa separação não possui lógica, quando queremos investigar as interações reais da sociedade, principalmente se tratando de tradições afro-brasileiras que atribuem um sentido espiritual para tudo. Sendo assim, apresentamos alguns trabalhos que resgatam a importância das religiões de matriz africana e suas potencialidades para a educação. E para começar, precisamos contextualizar que a atual onda conservadora que critica o trabalho docente, com destaque para o movimento Escola Sem Partido¹⁸, defende que o ensino deve ser orientado no respeito ao cristianismo como crença prévia do público discente (BAGDONAS; AZEVEDO, 2017). Todavia, percebe-se que no respeito das crenças prévias, esse discurso não contempla as perspectivas da diáspora original indígena e/ou negra que se mostravam politeístas por característica. **Erisvaldo Pereira dos Santos** (2017) exemplifica que a cultura e religiosidade afro-brasileira durante anos foi limitada às margens do folclore. O paradigma da modernidade levou à ideia de que as expressões de matriz africana, tais como Candomblé, Macumba, Umbanda, Batuque, Xangô e Terecô estivessem fora da realidade atual. Ainda, ele comenta que na década de 1990, adolescentes da Comunidade Negra dos Arturos, em Contagem-MG, não

¹⁷ Para o Mestre mulçumano **Tierno Bokar**, “a escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

¹⁸ O Movimento Escola Sem Partido vem de um conjunto de projetos de leis que marginalizam o trabalho docente no meio moral, para minimizar a formação crítica da população em relação ao meio econômico. Com características neoliberais, ele partiu com força da bancada evangélica nos centros de poder e proíbe entre outros: o diálogo educativo sobre gênero; orientação sexual; diversidade/diferença; teorias não-bíblicas para o surgimento do mundo e a discussão sobre acontecimentos políticos. Tais posições negam o direito de acesso que crianças e adolescentes possuem em relação à identificação de abusos; momentos marcantes da história do país, como a ditadura militar; a naturalização das diversas formações familiares; a formação de pensamento para equidade socioeconômica e até ousam depreciar o trabalho dos movimentos sociais (BAGDONAS e AZEVEDO, 2017; MOURA, 2019; FONTES; ROCHA, 2019).

queriam mais apresentar o Congado na escola na semana do folclore. A razão eram os preconceitos e as brigas que aconteciam após aquele tipo de atividade. Diante do ocorrido, os pais eram chamados, mas o preconceito cultural, real motivo da desavença, era silenciado.

O autor salienta também, a importância de naturalizar obras como o *O compadre de Ogum*¹⁹, de Jorge Amado, e problematizar o sincretismo ligado ao satanismo, uma vez que são estereótipos ocidentais da cultura racista. Sobre esse processo de difamação, Giarola (2019) comenta que na origem cristã europeia, os deuses pagãos eram caracterizados como negros, a exemplo de Anúbis, do Antigo Egito. Isso explica por que, na Idade Média, o diabo era constantemente representado pela expressão “Le grand nègre” (“O grande negro”), relacionando a cor preta com malignidade.

Da mesma forma, **Erisvaldo Pereira dos Santos** (2017) orienta que nos centros educativos temos que questionar ainda, a constante representação corporal de deusas/es de origem grega diante da negação de deusas/es das religiões de matriz africana. Pensando o EC, é importante destacar que, historicamente, os arquétipos dessas divindades são relacionadas a espécies existentes e fenômenos da natureza – ou seja, há uma possibilidade de discussão da temática no âmbito das aulas de ciências.

Kelly Russo e Alessandra Almeida (2016) fizeram um estudo nos terreiros de candomblé na cidade do Rio de Janeiro. Em entrevista, uma das Íyalorisá²⁰ (lê-se yalorixás), comenta que trabalhava como inspetora escolar e relatou que mesmo sendo íntima à instituição, nunca havia sido convidada a conversar sobre sua filosofia. Além disso, as pesquisadoras denunciam a falta de material didático não-cristão sobre as religiões de origem africana, ratificando os questionamentos sociais sobre quem consegue publicar no nosso país.

Em contraposição aos relatos sobre limitações, **Stela Guedes Caputo** (2015) fez um trabalho inspirador sobre a apropriação da linguagem Yorùbá no terreiro de candomblé Kétu Ilé Àṣẹ Omi Laare Ìyá Saba, na Baixada Fluminense-RJ. Um espaço-tempo educativo que nos convida a recordar como aprender é natural quando as vivências são significativas e as subjetividades respeitadas, independentemente da idade carnal. Em entrevista com a pesquisadora, um dos candomblecistas relata se apropriar da língua “ouvindo, olhando, escrevendo no caderno, lendo, estudando” (p.780). Quando um jovem de nove anos é questionado sobre a sua habilidade autodidata, ele relata que não aprende sozinho: “As

¹⁹ Ògún — Gum: guerra — pronúncia correta ÔGUM — Orixá guerreiro da tecnologia, do ferro e da metalurgia.

²⁰ Sacerdotisa do Candomblé Ketu, cuidadora dos orixás, mãe de santo (RUSSO; ALMEIDA, 2016; ANJOS, 2016).

peças vão cantando e a gente aprende” (CAPUTO, 2015, p. 780). Conhecer sobre a linguagem Yorùbá é significativo para pensar a EREER no EC, pois nessa cultura negra, determinadas palavras, quando pronunciadas na entonação e ritmo certo, possuem a capacidade de ativar propriedades ocultas de plantas e materiais imóveis.

Falas sobre as Ciências da Natureza

De uma maneira geral, para as filosofias africanas o “universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 173). Assim, a nomenclatura por área de conhecimento, que utilizamos para designar partes do saber no currículo oficial - como “ciências da natureza”-, não comporta na prática a interculturalidade proposta pelo pensamento anticolonial. E as filosofias africanas, têm um modo próprio para explicar o conjunto das manifestações da vida na terra:

Na África, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 184).

Sobre o modo de “classificar os seres”, destacamos os conhecimentos da savana, particularmente nas tradições bambara e peul, que dividem as existências na Terra em três grupos:

Na parte inferior da escala, os seres inanimados, os chamados seres “mudos”, cuja linguagem é considerada oculta, uma vez que é incompreensível ou inaudível para o comum dos mortais. Essa classe de seres inclui tudo o que se encontra na superfície da terra (areia, água, etc.) ou que habita o seu interior (minerais, metais, etc.). Dentre os inanimados mudos, encontramos os inanimados sólidos, líquidos e gasosos (literalmente, “fumegantes”). (2) No grau médio, os “animados imóveis”, seres vivos que não se deslocam. Essa é a classe dos vegetais, que podem se estender ou se desdobrar, no espaço, mas cujo pé não pode mover -se. Dentre os animados imóveis, encontramos as plantas rasteiras, as trepadeiras e as verticais, estas últimas constituindo a classe superior. (3) Finalmente, os “animados móveis”, que compreendem todos os animais, inclusive o homem. Os animados móveis incluem os animais terrestres (com e sem ossos), os animais aquáticos e os animais voadores. Tudo o que existe pode, portanto, ser incluído em uma dessas categorias. De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores. Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica -se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: ‘As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa’, dizem as tradições bambara e peul (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 184).

Ainda que parta de uma crença criacionista, essa bem diferente das versões ocidentais monogenista e poligenista²¹, a lógica africana enriquece os conceitos aceitos quando pensamos que o corpo físico é composto por água, sais minerais, compostos orgânicos e que a vivência no mundo é mediada pelas reações químicas. Exemplificando sobre a diferença afrossentida, o professor e doutor Babalorixá **Sidnei Nogueira de Sângo** afirma, que o projeto humanista europeu mais desumanizou do que humanizou, pois segundo ele o projeto diz: “olha, nós somos superiores, nós não somos natureza... Não somos natureza, e vem o capitalismo e diz, nós somos consumidores da natureza, ela existe para nos servir” (CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO..., 2021).

Portanto, mesmo sendo baixo o número de pesquisadoras/es que discutem raça e etnia no EC por meios de um deslocamento epistêmico, a importância social do tema tem mobilizado de maneira crescente a produção no meio acadêmico, principalmente pelo aumento de pessoas negras nas universidades (GOMES, 2017). Para a formação em ensino de Química, podemos destacar o trabalho de **Anna Maria Canavarro Benite** que tem dedicado suas pesquisas à reflexão sobre a raça/gênero na ciência e o protagonismo da população negra na história nacional (BENITE, 2018; SANTOS e BENITE, 2018).

No ensino de Biologia, o professor e pesquisador **Douglas Verrangia da Silva** também tem dedicado suas atividades à formação e aplicabilidade da Lei 10.639/03, dialogando sobre o papel do EC na luta antirracista e valorização de conhecimentos diaspóricos (VERRANGIA e SILVA, 2010). Em pesquisa com docentes, ele reforça a necessidade de pontos de vistas alternativos que mostrem a dimensão política da atividade científica, engajando-se de maneira explícita no combate ao racismo ou qualquer outro tipo de discriminação. Destaca ainda, a urgência de se discutir o caráter ocidental e, quase exclusivamente, eurocêntrico do conhecimento científico em formações iniciais e continuadas de professoras/es (VERRANGIA, 2016).

Sobre esse caráter ocidental, **Antônio Alvino** (2017) traz em sua dissertação reflexões significativas que evidenciam o histórico de expropriações tecnológicas e ecológicas do continente africano, bem como, o silêncio proposital do intelecto negro e indígena por

²¹ As teorias monogenistas defendiam que as pessoas negras eram criação do Deus cristão, conforme o consta no livro do Gênesis, mas com características diferentes das pessoas brancas e por isso, inferiores. Péssimo, da mesma maneira, as teorias poligenista atribuíam outras origens para a existência das pessoas negras, a saber, a autoria do próprio diabo na concepção católica (GIAROLA (2019).

dominadores. Com a ajuda do coletivo Ciata²² e bolsistas do PIBID, o pesquisador fez uma sequência didática para decolonizar o saber (QUIJANO, 2009) no ensino. Os planos foram executados em 32 horas/aulas, fazendo menção africana e afro-brasileira na contextualização de assuntos de Química, conforme segue:

(1) Estudo da Religiosidade, origem e produção do sabão; (2) Valores civilizatórios afro-brasileiros: ancestralidade, oralidade, ludicidade, circularidade e o óleo de dendê – síntese do Biodiesel e (3) A Ideologia do Branqueamento: História do Ciclo do Café no Brasil e a extração da cafeína a partir de produtos naturais (ALVINO, 2017, p. 41).

Na produção de sabão, o pesquisador destacou a utilização de solução aquosa de hidróxido de potássio, partindo das cinzas de madeira como matéria-prima, relacionando prática de produção e utilização do sabão a conhecimentos negros, uma vez que eram as pessoas escravizadas que preparavam e mantinham a limpeza dos espaços. Além da reação de saponificação, o grupo também comentou sobre termoquímica em reações exotérmicas e a tensão-superficial da água. Apesar de compreendermos a manifestação de Sàngó²³ (lê-se Xangô) nas mudanças físico-químicas e de liberação de calor, a dissertação não traz esse ponto sobre a religiosidade.

Sobre a síntese do biodiesel, o pesquisador aborda a reação de transesterificação com óleos, comentando sobre possibilidade de usar o óleo de dendê para a produção industrial, contextualiza que a existência da palmeira de palma é uma influência africana no Brasil e usa das discussões sobre biocombustível para desconstruir o mito do combustível limpo.

No Candomblé, o dendê tem várias utilidades, porque é ingrediente de pratos culinários, reagente na produção de sabão, de velas, em ornamentos, lubrifica ferramentas sagradas e amacia o couro dos atabaques. Contudo, sua principal relação é com os Orixás "quentes e aguerridos" como Èṣù (lê-se Êxú)²⁴ e Ògún (lê-se Ôgum)²⁵. Possuidor de um

²² O Coletivo Ciata foi criado em 2009 e é constituído por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras negres, inseridos no Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), situado no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Ciências – NUPEC, anexo do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás – IQ/UFG. O Coletivo promove encontros entre estudantes de graduação, pós-graduação, professores do ensino básico e professores formadores, com o intuito de buscar alternativas que possam contribuir para a melhoria do Ensino de Química (ALVINO, 2017, p 38).

²³ SÀNGÓ — pronúncia correta XANGÔ — Orixá da justiça, do poder e do trovão (calor). Rei de Oió. Xangô significa “aquele que se destaca pela força e revela seus segredos”, o fogo que aquece o nosso sangue e que faz o coração bater (combustão da glicose) é Xangô (CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO... 2021).

²⁴ Também conhecido por *Eleguá, Lebara e Bara*, é um Orixá fundamental, é Èṣù que faz o contato entre o *Orum* (equivalente ao mundo celestial dos orixás e ancestrais) e o *Ayiê* (mundo físico, terreno, de quem cultua). É mensageiro entre es Orixás, e por isso, possui o poder de abrir

aroma característico e cor vermelha que representa o movimento, o azeite tem a relevante função de ser propulsora energética do dinamismo e da vitalidade. É ofertado principalmente para a calma e o apaziguamento (CANDOMBLE, 2014).

Por último, a extração da cafeína a partir do chá preto proporcionou discussões sobre as imposições de alteração ambiental, exercidas pelos colonizadores; métodos de extração de produtos naturais; e a polaridade dos solventes. Como contextualização do momento histórico durante o ciclo de café, o pesquisador apresentou a ideologia do branqueamento que tinha grande apoio na época e veio com a finalidade de acabar com as pessoas negras no país.

Da mesma maneira, a pesquisa de **Marysson Camargo** (2018) também teve auxílio do Coletivo Ciata, dissertando sobre a influência deste, na formação de professores de Química. Para tanto, Camargo fala sobre a disciplina optativa *Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências/Química* que o grupo oferece no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás. Destaca ainda que outros componentes do curso são potentes para esse deslocamento de sentidos, como os Estágios de Licenciatura (1, 2, 3, 4) e a Instrumentação para Ensino de Química. Segundo ele, planejar e executar aulas de Química que (re)conheçam o perfil real da sociedade, exige de docentes o conhecimento de assuntos que foram suprimidos na sua formação inicial, mas que pontuam enfrentamentos através das desigualdades no meio escolar.

Em busca de alguns conhecimentos suprimidos, ele apresenta a ancestralidade relacionado ao óleo de dendê no biodiesel e na metalúrgica africana. Sobre o segundo tema, o pesquisador divulga informações sobre fornos tradicionais de redução do ferro em Burkina Fasso. Ele descreve os materiais e os procedimentos utilizados, sendo que os fornos eram feitos com material cerâmico refratário, no qual eram misturadas porções variáveis de carvão vegetal e minério de ferro que, na presença de oxigênio atmosférico, eram queimados chegando a temperaturas altas, mas menores que a temperatura de fusão do ferro (temperatura

caminhos em busca de contato (ANJOS, 2016). Ele é a boca do universo, quem está em todas as posições: em frente, atrás, lado direito, lado esquerdo, em cima, embaixo, do lado de dentro e do lado de fora, possui o tempo e o espaço. Assim como nossos ancestrais estão na materialidade de nossos corpos pela informação genética, Èṣù nos habita pela magia das palavras, que pode ser formadora, ou seja, gerar amizades, concluir negócios, curar poeticamente ou destruidora, comentários cínicos, discussões, desinformação em fake news, entre outros (CARVALHO, 2014; CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO... 2021).

²⁵ Ògún-Gum: guerra, é o Orixá guerreiro da tecnologia e da metalurgia. “Ògún está relacionado com o ferro do nosso corpo e precisa estar equilibrado, nem demais e nem de menos, se tiver de menos dá anemia e se tiver demais também vai dar problema” (CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO... 2021). A relação de energia para o movimento se aproxima desse pensamento, quando lembramos que o ferro é um elemento do sangue importante na captura de oxigênio.

na qual ocorre a mudança de estado físico sólido-líquido). O produto desse processo era uma esponja de ferro metálico e aço com outras impurezas com o ferro: “no contexto da África Ocidental há mais de cinco milênios o ser humano passou a deliberadamente fabricar utensílios de ferro a partir do beneficiamento de minérios correlato” (p. 81).

O trabalho de **Patrícia Moreira** e colaboradores (2011) por outro lado, resgata a ancestralidade sobre as ciências das plantas, correlacionando saberes científicos ocidentais na contextualização com a molécula de cafeína presente na planta noz-de-cola. Orientam que o trabalho docente informe a noz-de-cola como componente da diáspora Iorubá e torne natural a sua presença como herança africana. De acordo com elas e eles, num entendimento da nossa sociedade como pluricultural e no discurso de educar para a igualdade de acesso e direitos, a escola assume o papel de formar a nação. Assim, “as diferenças têm que ser dimensionadas no currículo comum” (MOREIRA, *et al.* 2011, p. 86). Tanto as diferenças, quanto as possíveis correlações.

Outra proposta para o Ensino de Química, vem de Danilo Kato e Beatriz Felício-Schneider (2017) com as questões denominadas sociocientíficas, provenientes do Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), conhecidas por positivar o processo de ensino-aprendizagem ao tratar temas que dividem a sociedade em posicionamentos antagônicos. Caracterizam-se pelo potencial dialógico entre o grupo, na consonância com os argumentos apresentados, que no caso do trabalho citado estavam relacionadas às moléculas do cabelo e a interpretação estética de bom ou ruim: “Cabelo ruim não existe, quimicamente falando” (KATO e FELICIO-SCHNEIDER, 2017, p. 6).

Na referida intervenção, as questões partiram dos conceitos ocidentais sobre as moléculas do cabelo, contrapondo o julgamento de valor proteico e o padrão eurocêntrico de estética. A pesquisa ocorreu por observação participante num curso pré-vestibular popular noturno. A ênfase da aula se deu em discussões libertadoras sobre os estereótipos sociais dos corpos negres e a funcionalidade não seletiva das proteínas. Em relato, uma das alunas comenta:

Eu to bastante envolvida porque eu era essa pessoa que..., eu tinha vergonha do meu cabelo, eu tentava esconder o meu cabelo com chapinha, com formol, o que fosse, e eu achava que meu cabelo era ruim. E hoje, com as coisas que eu vejo aqui no [nome do cursinho], eu vejo que é a minha ancestralidade, a minha raiz. E eu sou muito feliz com meu cabelo. Isso fez muito bem pra minha identidade, pra minha vaidade (KATO e FELICIO-SCHNEIDER, 2017, p. 7).

É importante ressaltar que tanto a criação dos modelos moleculares, quanto as hierarquias fenotípicas, são informações construídas e aceitas socialmente. Assim como na

classificação entre proteínas boas ou ruins, o conceito de belo e feio para cabelos diferentes não se aplica.

Falas sobre formação de professores

Compreendemos que todos os trabalhos apresentados até aqui foram formativos, todavia, a consciente necessidade de se buscar na educação, referências não eurocêntricas para explicar o mundo e a sociedade, reflete crescentemente no número de publicações especificamente sobre esse tema, por isso destacamos alguns textos que trazem mais detalhes desta realidade.

Pensando no processo de mudança para o entendimento e vivência da EREER no EC, os cursos de Formação Inicial (FI) e Formação Continuada (FC) são suportes básicos. Mesmo tendo disponível nas unidades de ensino/educativas cartilhas e materiais de apoio pedagógico para algumas desconstruções racistas e divulgação afro-brasileira e indígenas²⁶, esses materiais sozinhos não são capazes de sanar os preconceitos advindos da complexa relação étnico-racial do país. Conforme apontam Bundgens e Carvalho (2015); **Camargo** (2018) e **Verrangia** (2016) é necessário (re)pensar o preparo docente para que o trabalho em sala de aula seja direcionado ao dever ético perante a redução das desigualdades. As relações étnico-raciais precisam ser problematizadas, desconstruídas e (re)apresentadas de uma forma positiva, no viés da visibilidade dos *corpos*, das *crenças* e na valorização dos conhecimentos que deste sistema se nutriram historicamente, entendendo a diversidade como fator ativo e essencial para a humanidade da América Latina.

A pesquisa de **Elizabeth Alves** (2018) por exemplo, procurou saber quais eram as percepções de professoras de uma creche em Sorocaba- SP, interessada nas implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações raciais para a sua formação e prática pedagógica das professoras. Em seu texto aborda o movimento de luta por creches, entrelaçado ao movimento de mulheres periféricas, e o percurso do Movimento Negro à criação da educação infantil.

Segundo a pesquisadora, dialogar sobre a EREER no sistema educacional, mostra a compreensão do lugar de fala docente e sensibiliza o entendimento de que suas perspectivas

²⁶ Lembramos que cada instituição apresenta uma particularidade própria, que pode vir a dificultar o acesso aos materiais, como falta de divulgação ou de profissional responsável pela organização de empréstimos. Da mesma forma, o recebimento de materiais pode não contemplar insumos necessários para expressões artísticas, lúdicas e de uso pessoal. No momento pandêmico a maior dificuldade está sendo o acesso tecnológico para atividades remotas.

implicarão na vida de diferentes alunas/es/os. A pesquisa concluiu que as dificuldades encontradas para tratar a temática racial na creche, estão na escassez de materiais, falta de formação na reunião pedagógica e na complexidade em efetivar práticas após o término do curso. Segundo a pesquisadora:

[...] cabe a atuação política de exigir os materiais, pôr a temática na pauta da reunião pedagógica, para que se possa disputar na compra de materiais, pois os pequenos estão na fase do visual, do concreto, do tato, da audição, por isso, necessitamos de bonecas e bonecos negros, de literatura especializada na área afro-brasileira, de instrumentos e de outros materiais que contribuam para esse educar nesse panorama (ALVES, 2018).

Lembramos ainda, que “a luta antirracista é tarefa de toda/o e qualquer educadora/or, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004b, p. 7).

Nessa linha de pensamento, **Maria Camila Lima Brito de Jesus** (2017) ao pesquisar as conexões estabelecidas entre as trajetórias de vida de licenciadas negras, de uma turma do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática em 2015 de uma universidade pública de Sergipe, e as suas opiniões acerca da inserção da EREER em suas práticas pedagógicas, destaca a importância do PIBID como política pública na formação e permanência destas na universidade. Entretanto, “as narrativas das mestrandas explicitaram que, no que diz respeito à EREER, há uma lacuna tanto no PIBID quanto nas atividades curriculares dos respectivos cursos” (JESUS, 2017, p.64). Das cinco discentes entrevistadas, apenas duas conheciam as políticas para a EREER. Em suas falas, entendiam que as políticas contribuíam para a inserção da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, mas houve silenciamentos sobre questões como racismo, preconceito e discriminação.

Os apontamentos citados, assemelham-se às informações de **Eliete Godoy** (2017) que analisou o currículo de Instituições de Educação Superior (IES) para o curso de Pedagogia, realizados em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em São Paulo-SP, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Ela mostrou que mesmo com as disciplinas de EREER, o modelo adotado na formação inicial é mediado por currículos conservadores e pouco acessíveis às mudanças, principalmente ao aprofundamento do debate sobre a cultura africana e afro-brasileira. Aponta também que a falta de referências indígenas nessas discussões, revela pelo não-dito, o quanto as formações iniciais ainda precisam reconhecer a multiplicidade de histórias na construção do país.

Em levantamento sobre as produções na formação de professores para as relações étnico-raciais (2003-2014), **Wilma de Nazaré Baía Coelho** (2018) evidencia que em teses e dissertações os temas emergentes são as estratégias de formação; docência e diversidade e multiculturalismo. Nos artigos, por sua vez, os temas são as estratégias de formação; inter/multiculturalismo; propostas de recursos e docência e diversidade. Segundo Coelho, nas teses e dissertações o silêncio ainda aparece como “uma lacuna que compromete o encaminhamento de uma compreensão adequada relacionada à temática” (p .107). O registro indica que o maior desafio apresentado sobre as formações consiste em não ser possível integrar e assistir sem incluir. A inclusão exige que o olhar de estranhamento à temática seja superado, tornando os encontros mais frequentes a fim de avançar a ERER pela interação constante.

Fazendo uma leitura pelo componente das Ciência da Natureza, podemos supor que esse silêncio é ainda maior, já que o racismo científico é tido muitas vezes como coisa do passado e a grade curricular propagada hegemonicamente como neutra.

Sobre a formação continuada, Karina Dias (2011) analisou cursos de formação de professores da rede municipal de Florianópolis no período de 1994-2010²⁷ em sua dissertação. A pesquisadora levantou os registros das formações ministradas durante o período de interesse, e num segundo momento, acompanhou pela observação participante um dos cursos ofertados com recorte étnico-racial. A pesquisa objetivou a compreensão das finalidades e os elementos teórico-metodológicos na interpretação de leis e matrizes curriculares relacionadas à ERER.

Os resultados da época apontaram que os cursos não atingiam número considerável de profissionais, tendo descontinuidades quanto à oferta de formação. Atualmente, essa disponibilidade é maior, principalmente pela ação de integração entre o ativismo popular com os coletivos universitários, entre os quais podemos citar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-NEABs (DIAS, 2011).

Ainda no que diz respeito aos NEABs, o trabalho de Gioconda Ghiggi (2018) traz contribuições significativas por meio da categorização das monografias do curso de Especialização do NEAB, da Universidade Federal do Paraná, entre 2011 e 2015. Segundo ela, “seja na formação inicial ou na continuada, os NEABs são fundamentais na articulação e

²⁷ A análise antecede a Lei 10.639/03, pois trabalha com a Lei Municipal nº 4.446 de 1994 que determinava a inclusão de conteúdos históricos e culturais afro-brasileiros nos currículos escolares em Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 1994).

implementação de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços acadêmicos, movimentos sociais e comunidade” (p. 296). Ela compartilha em sua pesquisa o levantamento de 100 documentos, com 08 produções relacionadas à Educação Infantil, reforçando a importância de personagens negres para valorização identitária das crianças negras e para que as crianças brancas aprendam sobre o respeito na existência das várias culturas, compreendendo modos diferentes de se relacionar com o ambiente.

De acordo com **Ivanilda Amado Cardoso, Fernanda Veira Santos e Tatiana Rodrigues** (2017), os NEABS universitários são atores importantes quando se trata da formação continuada, pois são os principais articuladores entre as Secretarias Municipais e Estaduais. A crescente representatividade negra e indígena no meio educacional também vem estimulando o processo, sendo tema de vários trabalhos de influência docente. Em pesquisa sobre teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre 2003 e 2015, por exemplo, as pesquisadoras demonstram que apesar do curso não ser referência na questão racial, existe um índice relevante de pesquisas sobre o tema que são vinculadas a docentes do NEAB.

Essa sensibilização de integrantes do NEABs por temas que venham a reduzir as desigualdades pôde ser sentida com **Douglas Verrangia da Silva** (2018)²⁸ que integra o NEAB-UFSCar, que contribuiu para a formação inicial e continuada de docentes do EC, enfatizando em sua apresentação as várias interpretações do termo *geneticamente mestiço*. Problematizou o uso da expressão na prática de camuflar problemas sociais advindos de padrões hegemônicos não questionados e o fato de que não se falar das diferentes identidades, que atinge diretamente a autodeclaração de alunes²⁹ (informação verbal). Pensamos que esse foi um momento muito importante para a reflexão sobre a ação docente e as relações em espaços educacionais, como a não imposição comportamental dos gêneros e a aceitação respeitosa das diferenças fenotípicas, no pressuposto que estas se iniciam pelo reconhecimento da presença e interferência ativa dos discentes na seleção curricular.

Falas sobre livros didáticos e paradidáticos na ERER

²⁸ A palestra *A Biologia molecular e seus impactos sociais: implicações para uma educação crítica na era do DNA* foi ministrada ao público do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) no ano de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

²⁹ Trata-se aqui do mito da democracia racial atribuído à obra *Casa-Grande Senzala* de Gilberto Freyre (1933). Apesar do autor não usar o termo diretamente, ele foi defensor de uma suposta relação democrática entre a diversidade étnica brasileira. A luta antirracista depende, inicialmente, da compreensão desses diferentes tratamentos.

Pensando nos materiais destinados à Educação Básica, os livros paradidáticos são nitidamente recursos de referências, e como consequência, relatos de experiências, críticas de histórias e desenvolvimento de modelos educacionais acabam por mencionar uma, ou um conjunto de obras. A produção de livros que traz a temática étnico-racial, teve aumento considerável depois de 2003, advindo do reflexo da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). No entanto, o racismo estrutural advindo da colonização de pensamento³⁰ e o silêncio dos diversos modos de *ser* e *pensar* podem induzir visões distorcidas do material literário e reafirmar estereótipos, destacando a necessidade de preparo docente durante cada mediação.

É o que conclui a publicação de Jully Buendgens e Diana Carvalho (2016) que trouxeram discussões sobre o preconceito e as diferenças em 14 obras destinada ao Ensino Fundamental pelo Programa Nacional Livro Didático³¹ (PNLD) de 2013. No texto as autoras apresentam um breve histórico da literatura para a infância e comentam que a partir da modernidade as crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniaturas, para a aceitação de uma fase específica do desenvolvimento humano. Na área literária, os autores começaram a entender a necessidade de uma literatura especializada, sobretudo, com a ideologia de civilidade e uma nova moral, o que fez tradicionalmente as histórias não abrirem espaço para interrogações, choques de verdades ou desafios da diversidade. E por isso, responsabilizam a burguesia pela maior parte dos preconceitos, criados da necessidade de coesão da sociedade burguesa desde sua origem, a qual, diferentemente de outros regimes da Antiguidade ou do feudalismo clássico, sempre foi mais instável. Por isso a necessidade de veicular diferentes tipos de preconceitos de grupos, tais como os nacionais, raciais e étnicos.

Na análise dos livros do PNLD-2013, as autoras afirmam que as obras que tratam das diferenças possuem a sua trama na vida cotidiana, onde geralmente os problemas advindos do preconceito começam, segundo elas, isso tenciona a relação do indivíduo e sociedade. As diferenças encontradas nas obras foram relacionadas às características comportamentais, deficiência, condições sociais, cor da pele e etnia. Os personagens são marcados em sua

³⁰ Expressão usada para retratar o ponto de vista dominante, ou seja, é o legado proveniente da cultura invasora que marginaliza os que não estão na cultura idealizada, e esse discurso hegemônico é tão convincente, que os próprios colonizados são levados a almejamem a pensar, viver e parecer da mesma forma que seus colonizadores (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017).

³¹ O Programa Nacional Livro Didático é desenvolvido pelo Ministério da Educação e se destina a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Atende de maneira gratuita, sistemática e regular escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. Cobre também as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018b).

maioria como meninas brancas, com estereótipo de heroínas e natureza humana, que diante dos desafios causados, em tese pelas diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam³². As autoras relatam que os livros contribuem para a criação de sentidos diferentes sobre o preconceito. Contudo, acrescentam que para superar os ideais modernistas com as histórias analisadas:

É necessário discutir as diferenças humanas tendo como ponto de partida sua dimensão histórica, considerando que elas são objetivadas nos processos desiguais da produção da existência humana. Enquanto as discussões não forem pautadas nesses termos, ou seja, enquanto se falar das diferenças de forma superficial, explicadas pelas dessemelhanças (diferenças) individuais, servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atende às necessidades de uma ordem social injusta e desigual e as reforça (BUENDGENS e CARVALHO, 2016, p. 609).

Em 2013, Dagoberto Arena e **Naiane Rufino** analisaram os protagonistas negros do acervo do Programa Nacional Biblioteca Escolar³³ (PNBE) de 2010, em diálogo com a experiência vivenciada com estudantes do primeiro e quinto anos do fundamental. O estudo inicial foi feito primeiramente nos *sites* das respectivas editoras, onde estão disponíveis as sinopses e algumas imagens dos personagens principais. Dos 100 livros encontrados, apenas oito possuíam personagens negres como protagonistas³⁴, o que afeta diretamente os valores de leitores na formação identitária.

Conversando com estudantes do fundamental sobre exemplares existentes na biblioteca da escola, as trocas com as crianças possibilitaram evidenciar que: há um desconhecimento em relação à existências de princesas africanas, como a princesa Abena, do livro *O casamento da princesa* (Sisto, 2009), a história fala de amor e tradições em uma

³² As obras analisadas são: *A economia de Maria* (ANDRADE, 2010); *A joaninha que perdeu as pintinhas* (PAES, 2010); *A rainha da bateria* (VILA, 2009); *Frederico Godofredo* (LEÃO, 2010); *Histórias de avô e avó* (NESTROVSKI, 1998); *Irmãos gêmeos* (YOO, 2008); *Lilás, uma menina diferente* (WHITCOMB, 2011); *Minha família é colorida* (MARTINS, 2011); *O silencioso mundo de Flor* (FRANÇA, 2011); *Por que somos de cores diferentes?* (GIL, 2006); *Pretinho, meu boneco querido* (FURTADO, 2008); *Quem é Glória?* (COSTTA, 2011); *Rupi! O menino das cavernas* (BUSH, 1997); *Sofia, a andorinha* (TABOADA, 2011). E foram selecionadas por meio da análise dos resumos presente no material produzido pelo PNLD e enviado aos professores junto com os acervos (BUENDGENS; CARVALHO, 2015).

³³ O Programa Nacional Biblioteca Escolar é desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 1997 e tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Atende de forma gratuita instituições cadastradas no Censo Escolar, contemplando de modo alternado todos os segmentos da educação básica (BRASIL, 2018c).

³⁴ Os livros com protagonistas negres *Contos ao redor da fogueira* (BARBOSA, 2009); *Azur e Asmar* (OCELOT, 2007); *Histórias de Ananse* (BADOE, 2006); *Nina África* (GOMES. E.; HOLANDA; GOMES. C. e VENEZA, 2009); *Valentina* (VASSALLO, 2007); *Betina* (GOMES, 2009); *O casamento da princesa* (SISTO, 2009); *A caixa de lápis de cor* (VENEZA, 2008).

comunidade Ashanti; perceberam também um fortalecimento de privilégios brancos e negação da negritude em *Azur e Asmar* (Ocelot, 2007), que conta a história de dois meninos de etnias diferentes, sendo Azur apresentado pelo autor como branco e rico, e Asmar como “moreno”, convivendo no mesmo ambiente que o primeiro por ser filho da babá; e de igual atenção, além de naturalizar o privilégio branco, ocorre uma inferiorização com referências escravagistas em *A caixa de lápis de cor* (VENEZA, 2008) a narrativa unicamente visual apresenta um menino descalço de trabalha de engraxate que depois de atender um senhor branco, recebe uma caixa de lápis de cor como pagamento ao invés de dinheiro.

Dado o exposto, Arena e **Rufino** (2013) concluem que alguns livros ainda trazem as crianças negras em contextos de dor e pobreza, o que causa um distanciamento em relação à identidade, isso, unido ao baixo número de amostras (8/100) pode vir a reproduzir a ideologia do branqueamento, que divulga a ideia e o sentimento de que pessoas brancas seriam mais humanas e inteligentes, no julgamento de dizer o que é bom para todes/as/os.

Ponto apresentado também, na dissertação de **Mario Olavo Silva Lopes** (2016), que analisou as representações étnico-raciais em livros didáticos de Ciências da Natureza para Ensino Fundamental e Ensino Médio (Química, Física, Biologia) aprovados pelo PNLD³⁵ de 2014. Lopes verifica a gigante diferença de existências indígenas, negras e brancas quando divulgadas no livro didático como produtoras de conhecimento científico e tecnológico. Alerta que o objeto de captura educativa está disponível e deve ser usado segundo o planejamento dos profissionais, o que cabe também problematizar os corpos e o locus do fazer ciência e tecnologia.

Na defesa de outra perspectiva com livros paradidáticos, **Eliane Debus** (2012) apresentou dois livros que argumenta serem promissores para mediação da ERER na interação educativa: *A caixa dos segredos* (Barbosa, 2010) e *Meu tataravô era africano* (**Martins**; Telles, 2009). O primeiro livro relata a vida de Malã em quatro fases distintas: o menino negro de religião islâmica aprendeu português com os padres, mas foi sequestrado para o regime escravo no Brasil. A história relata as condições da travessia, o trabalho como descascador de batatas, sua venda e participações ativas em movimentos revolucionários da resistência negra. Segundo Debus, a história se apresenta como um bom recurso para discussões étnico-raciais brasileiras, considerando que, entre outros motivos, desconstrói a

³⁵ As coleções analisadas de Ensino Fundamental foram: *Projeto Telaris – Ciências* da editora Ática; *Companhia das Ciências* e *Jornadas.cie*, ambas da editora Saraiva; *Ciências da Natureza* do IBEP; *Para Viver Juntos – Ciências* da edições SM e *Projeto Araribá* da Moderna. Do Ensino Médio as coleções foram: *Biologia*; *Física* e *Química* todos da Edições SM.

falsa ideia de conformismo social e homogeneidade africana. O segundo livro, *Meu tataravô era africano* (Martins; Telles, 2009) relata a necessidade que há em se conhecer o próprio passado, analisando condições antigas da violência escravocrata e relacionando-as com as atuais condições de vida da população negra.

Por fim, após análise de publicações sobre ERER foi possível verificar que os recursos literários possibilitam momentos de mudança nessa realidade, mas que ainda carecem de preparo docente para identificar histórias e ilustrações depreciativas e otimizar diálogos com aqueles exemplares considerados bons. Realidade que precisa ter maior participação da comunidade de ensino, pois com o ativismo social coloca nas práticas docentes as tensões dialéticas entre regulação-emancipação sociorracial, exigindo-nos a procura constante pelas versões suprimidas do discurso científico, numa desalienação e revolução processual. Neste sentido, apontamos que existe um baixo número de pesquisas sobre o EC que entrelace o sistema de crença e a diversidade étnico-racial das escolas. Por consequência, tais entendimentos acabam considerados folclóricos e irracionais, excluídos do currículo educativo formal, juntamente com seus atores e atrizes.

Mesmo que a construção da ciência ocidental tenha sido historicamente excludente em relação à diversidade, a entendemos como uma construção humana, tão parcial e influenciável como qualquer outra área do conhecimento. Norteada e “evoluída” conforme os preceitos sociais e filosóficos de grupos específicos, que viam em sua própria cultura a perfeição racional e a falsa validação como dominantes, a ciência ocidental validou o epistemicídio de conhecimentos não-brancos durante séculos. No próximo capítulo, apresentamos algumas falas históricas que são lembradas como um convite ao questionamento, denúncias de um racismo científico, estruturado socialmente pela retroalimentação contínua advinda da dominação. Denunciamos algumas versões da antiga concepção de raça, justamente para pensar a urgência de uma mudança prática, de entender o sistema de crenças e a influência do fazer científico.

2.1 CIÊNCIA OCIDENTAL E SABERES ORIGINÁRIOS: HISTÓRIAS DIVIDIDAS

Trazemos inicialmente o filósofo Sócrates que intencionalmente dizia que a formação de uma sociedade estável exigiria a aceitação dos indivíduos na posição habitualmente conferida e que, de acordo com o mérito, seriam classificados como governantes, auxiliares ou artesãos. No trecho seguinte ele argumenta também sobre o uso de deus como forma de justificar esta visão:

Falarei aos cidadãos: Sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuem a capacidade de comando e em vossa composição entrou ouro, e por isso sois merecedores das maiores honras; outros foram feitos de pratas para serem auxiliares; outros finalmente, Deus os fez de latão e ferro para serem lavradores e artesãos, e a espécie em geral será perpetuada através de seus filhos... Um oráculo diz que, quando um homem de latão ou ferro receber a custódia do estado, este será destruído (GOULD, 1991, p. 03).

A presença conservadora e monoteísta na tradição do pensamento ocidental se fez presente em vários momentos históricos, com algumas diferenças, mas sempre culminando na hierarquização de grupos partindo de valores teoricamente inatos. Um dos efeitos mais devastadores dessas propostas foi a classificação de pessoas através da medição de diversas características – entre elas uma suposta inteligência – arbitrariamente vinculadas à cor da pele e a outras expressões fenotípicas. Comprovando a interferência social nas pesquisas científicas por exemplo, Gould (1991) apresenta uma série de produções iniciadas a partir do século XVIII com as escolas monogenista e poligenista na Europa e nos Estados Unidos.

Na concepção *monogenista*, toda a humanidade seria fruto de um único Adão/Eva, havendo diferenças entre as raças por degeneração da perfeição do paraíso, ou seja, por mudanças no clima. Essa degeneração seria menor em lugares onde nasciam pessoas de pele branca e maior onde nasciam pessoas negras. O pensamento monogenista pode ser verificado em diversas falas da época, como em Buffon, considerado o maior naturalista francês do século XVIII que dizia: “o clima mais temperado, localiza-se entre 40 e 50 graus de latitude e produz homens mais harmoniosos e belos [...]” (BUFFON *apud* GOULD, 1991, p. 27).

Immanuel Kant (1724- 1804) afirmava que o sublime e o belo, como traços que exprimem sentimentos, estavam no continente europeu, ao passo que os negros do continente africano não possuíam, por natureza, nenhum sentimento que se elevasse acima do ridículo. Por sua vez, Auguste Comte, sociólogo que teve grande influência na epistemologia brasileira – a qual transmuta-se cada vez mais pela resistência –, também considerou as condições climáticas responsáveis pela evolução das espécies. Atribuiu à Europa condições físicas, químicas e biológicas essenciais para formação de aparelhos cerebrais superiores (IMMANOEL KANT, 2021; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016).

Buscando a mesma supremacia branca, a proposta *poligenista* defendia a existência de mais de um Adão/Eva. Assim sendo, afirmava-se que as pessoas negras seriam uma nova forma de vida, não integrada à igualdade social, pois teriam uma origem diferente.

Embora sem formular argumentos científicos para a defesa poligenista, por forte apego religioso, Louis Agassiz (1807-1873), taxonomista suíço, sustentou o discurso contra a

miscigenação de pessoas baseado unicamente em argumentos estereotipados da cultura caucásica. Em um dos seus relatos sobre nativos americanos, negros e asiáticos, ele alega que segundo “visto”, os primeiros eram indomáveis, corajosos e orgulhosos; os segundos, preguiçosos, submissos e manhosos; enquanto os últimos eram apenas covardes (FONSECA; MOREIRA, 2019). Agassiz também usou de sua influência para a negação da formação social nos países africanos, usurpando a civilização egípcia como se fosse branca:

[...] O compacto continente africano exhibe uma população que tem estado em constante contato com a raça branca que gozou do benefício do exemplo da civilização egípcia, da civilização fenícia, da civilização romana, da civilização árabe... e, no entanto, nesse continente jamais existiu uma sociedade organizada de homens negros [...] (AGASSIZ, 1850, p.144 apud GOULD, 1991, p.35).

Sabe-se que no continente africano existiram – e existem – inúmeras formas de organizações sociais, porém a pura negação do Egito como uma civilização negra, comprovadamente formada por migrações da Etiópia (Munanga, 2009), é uma forma extremamente pretensiosa de interpretação. Tal negação transcende a omissão dos popularizados como bárbaros para apreciar as organizações inegavelmente poderosas que cambiaram os ensinamentos pela interação política. O poder hegemônico em torno das relações entre negros e brancos resultou constantemente na omissão ou embranquecimento de populações intelectualizadas.

Como reflexo da chave poligenista no Brasil, Nina Rodrigues (1862-1906) médico legista, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo e etnólogo, recusara “um lugar para o negro” na sociedade nacional na medida em que sua suposta inferioridade biológica ameaçaria a identificação do país com os padrões civilizados do homem branco ocidental (MAIO, 2015, p. 623). Um trecho de jornal com propagação poligenista aqui no país, pode ser lido no jornal *A Pátria Mineira*, de São João del-Rei, publicado no dia 26 de setembro de 1889 conforme segue:

No tempo de adão, satanás quis também criar um homem com o auxílio de um punhado de barro, conforme deus fizera. Foi bem sucedido em sua obra. Porém, tudo quanto satanás tocava, tornava-se preto. Por conseguinte, o homem criado por ele era negro como a noite mais tenebrosa. Vendo isto, mestre satanás quis limpá-lo. Imediatamente, levou-o ao rio Jordão, afim de o lavar; mas as águas deste rio se retiraram, logo e a palma das mãos e a planta dos pés somente do primeiro negro mergulharam no lodo, o que explica sua alvura negativa. Furioso, o diabo aplicou um terrível e imenso murro no nariz de sua criatura, que o achatou desapidadamente. O desgraçado pediu misericórdia e, como não tinha culpa de sua infelicidade, satan compreendeu que não tinha andado bem, enfurecendo-se contra ele então, acariciando-o, passou-lhe a mão pelos cabelos; mas sua mão que era muito quente, desempenhou logo as funções de um ferro de frizar cabelos! (A PÁTRIA MINEIRA, 1889, p.3).

Outra opressão decorreu do *darwinismo social*. A obra do britânico Charles Darwin *A origem das espécies por meio da seleção natural (1859)* apresentava ao mundo uma *visão de seleção contínua dos mais adaptados*. A elite dominante – e supostamente intelectual – que fazia uso do trabalho escravo extrapolou sua teoria para o campo social de apenas alguns milhares de anos. O resultado foi a ideia que brancos, indígenas e negros estariam em fases evolutivas diferentes. Os chamados índios e negros caminhavam à extinção. Certamente, essa distorção veio como estopim para massacrar os ditos condenados que estariam na concepção preconceituosa, familiarizados com a violência das guerras (DOMINGUES *et al.* 2003; FONSECA; MOREIRA, 2019).

Sobre os males de origem da América Latina, Manoel Bomfim (2008) compara os invasores europeus com parasitas, sendo a instituição capitalista escravocrata, alimentada pelo fluxo contínuo de mercado colônia-metrópoles e ideais separatistas, onde:

Correntes de aventureiros, caçadores de índios, negociantes de escravos, mercadores de toda espécie, atravessavam continuamente esses povos dos sertões e dos recôncavos, agitando-os, pervertendo-os, provocando conflitos, mantendo-os num estado de instabilidade e irritação permanentes. Nas cidades, a instabilidade ainda é mais acentuada. Ali se encontravam: as autoridades – o fisco, a tropa, tudo estrangeiro e hostil à colônia, todos ansiosos de enriquecer e ver chegar o dia de voltar; os comerciantes, intermediários, representantes de privilégios e monopólios, tão ligados, eles, à metrópole como os próprios funcionários, tão hostis à população nativa como os outros, tão instáveis e passageiros como os enviados diretos da coroa. Esse mundo de estrangeiros se completa pela onda de aventureiros, sem pouso fixo e sem mister determinado, ora no sertão, ora na cidade, ora ao mar, ora na metrópole, e que rouba, mata, compra, vende, intriga, depreda – parasita, em suma, à mercê do momento (BOMFIM, 2008 p.104).

Ainda com interesse sobre o racismo científico, outra influência do caráter evolutivo para inferiorizar seres humanos veio do zoólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919) com a teoria da *recapitulação*. Esta assume que cada indivíduo tem a sua própria escala evolutiva, manifestando-a com as passagens da vida. Para os defensores escravocratas, o adulto branco seria o estado mais evoluído de um mesmo ancestral comum, os negros, que, por sua vez, mesmo adultos, estariam em um estado inferior, infantil, ingênuo (GOULD, 1991)³⁶.

A infantilização de raças humanas por determinismo biológico estruturou-se de fato na omissão resultante das divergências de estruturas mentais. Os povos africanos tradicionais

³⁶ Podemos verificar nesse conceito da ciência ocidental marcos originários do pensamento adultocêntrico, uma das maiores opressões modernas em torno das crianças e suas infâncias, sendo elas consideradas inferiores, incompletas e nunca protagonistas da própria história (SANTIAGO, 2015; SILVA, 2016).

e os conhecimentos indígenas daqui do Brasil eram – são – transmitidos pela *oralidade*³⁷ em grande parte. **Joseph Ki-Zerbo** em seu primeiro livro da coleção *História geral da África (2010)* define o conceito de tradição oral como um testemunho transmitido pela fala, no qual suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão. Para nossa ancestralidade afro-pindorâmica, o som e as vozes ensinam relações com pessoas e com o meio ambiente e é concebido pela vivência, não necessariamente pela leitura, como nos parâmetros ocidentais. Entretanto, as sociedades invasoras que adotavam a escrita como estrutura mental deixavam – deixam – à tradição somente as memórias menos importantes. Esse fato “levou durante muito tempo os historiadores a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança” (**KI-ZERBO**, 2010, p. 146).

Em outras palavras, como podemos compreender atualmente, os historiadores brancos europeus, na limitação de crenças racializadas e adultocêntricas, frequentemente inferiorizavam o lúdico presente nas ações educativas tradicionais negras. Algo que deve se fazer presente quando refletimos sobre como os conhecimentos são transmitidos nas relações interpessoais (**NOGUERA; ALVES**, 2019).

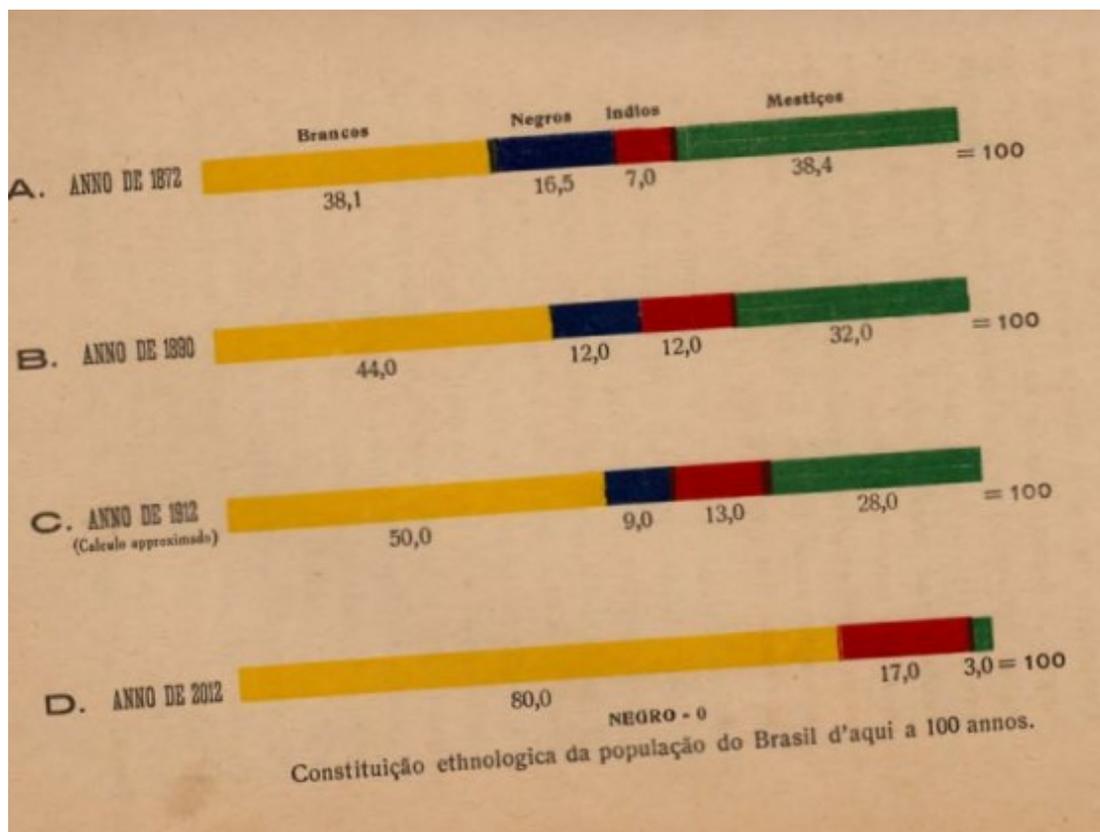
Um evento que trouxe muitas informações sobre a concepção de raça na sociedade intelectual brasileira de 1911, foi o Congresso Universal das Raças que aconteceu em Londres, mas que contou com a participação dos médicos e antropólogos brasileiros Edgar Roquette Pinto e João Baptista de Lacerda que se tornaram importantes nomes da política eugênica.

Sendo que, por meio de dados estatísticos de 1872 a 1890, Lacerda apresenta os diagramas de Edgar Roquette Pinto (figura 1), onde a miscigenação foi apresentada como solução natural que colocava o Brasil na posição de exemplo a ser seguido por países segregacionistas para embranquecer a sociedade, e assim caminhar para a civilização do país, as previsões indicavam a extinção da população negra em 100 anos. Um comentário importante é que o número de indígenas não aumentava por conservação cultural do grupo

³⁷ Cabe informar que documentos escritos existiam em países africanos invadidos, mas de formas diversas, desconhecidas pelos europeus invasores. Algumas nações escreviam (escrevem) em tramas dos fios, outras em grafismos dos tecidos, mas esses sistemas ainda são pouco divulgados. Tal qual a revolta dos Malês aqui no Brasil (1835) que foi organizada por negros e negros alfabetizados em árabe. Conquanto, além do registro físico em materiais específicos, existia (existe) uma preocupação importante da vivência. A oralidade na diáspora foi (é) imprescindível como forma de manter vivo epistemologias originárias (relato da historiadora Zâmbia Ozório dos Santos, cedido por aplicativo de mensagem, 2018). Grupos indígenas brasileiros também registram mensagens através de grafismos em cestos, na pele e instrumentos musicais.

originário, mas por considerar inter-relações com mestiços, que também destinavam ao desaparecimento (LACERDA, 1911; ROQUETTE PINTO; 2021).

Figura 1–Diagramas de branqueamento estatístico previsto com a imigração europeia.



Fonte: Lacerda (1911).

Dado o exposto, fica nítido que o discurso científico é historicamente racista e epistemicida de saberes não-brancos. Ele foi responsável por instaurar no consciente coletivo uma colonização de pensamento, ditada através de homens brancos europeus. Defensores de uma (des)corporização tida como racional, de um único deus e de um conhecimento transmitido pela escrita. Romper com esses padrões é uma atitude emergencial para uma educação que favoreça a ERER, segundo a qual, deve-se partir do respeito do ser, viver e pensar (BRASIL, 2004b).

2.2 APRENDER PARA ENSINAR

No pressuposto de que alguns limites sobre educação e diversidade foram estruturados pela história hegemônica da ciência ocidental, os cursos formadores em Ciências da Natureza infelizmente carregam esse marco curricular, sendo o deslocamento epistêmico uma necessidade urgente.

Neste momento, trazemos para a discussão algumas informações que são geralmente suprimidas nas formações em ciências, mas que são essenciais para se pensar concepções não-eurocêntricas de nos relacionarmos com o ambiente, bem como as suas divulgações na prática docente. Para tanto, apresentaremos um breve relato sobre o Movimento Negro (MN), caracterizando-o como mobilização social que, além de tratar das pessoas subjugadas e excluídas dos processos de validação de conhecimento, vê na constante e crescente representação corporal a luta por direitos. Posteriormente, discursamos sobre modos e sentidos que consideramos aqui ancestrais na diversidade étnico-racial, mas que são omitidos no ensino de ciências por causa do racismo e epistemicídio. Então, trazemos os métodos identificados para a divulgação cultural na educação básica, ou seja, como os conhecimentos afro-brasileiros são apresentados ao público final.

2.2.1 Movimento Negro na Educação em Ciências

Sobre as concentrações negras que historicamente exerceram forças contrárias à concepção racial, faz-se um recorte para a mobilização do Movimento Negro (MN) em sua contribuição na preservação cultural e ensinamentos na diáspora. Apesar de ser uma sigla no singular, o MN não representa uma única definição ou um único segmento de atuação. São ações múltiplas em diversas regiões que variam de acordo com as características e as necessidades negras locais. Elas vêm de uma ampla e complexa teia de posicionamentos políticos que podem divergir entre pensamentos diferentes.

Alguns fatos marcantes compartilhados por **Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** (2000) tratam da luta pela visibilidade negra e por direitos negados. Segundo eles, um ato emblemático ocorreu em 1931, organizado pela então Frente Negra Brasileira, que protestou solicitando tratamento igualitário entre negras/os e brancas/os na sociedade. Agiram em forma de atores coletivos na cidade de São Paulo, contabilizando cerca de 100.000 militantes.

No decorrer dos anos de 1940, os protestos raciais se organizaram em torno do *Teatro Experimental do Negro (TEN)*, criado por Abdias do Nascimento. O ativista negro teorizador do *Quilombismo*³⁸ foi vice-presidente nacional do PDT, deputado federal e senador por este mesmo partido. Um intelectual artístico de grande influência que orientou sua carreira em defesa das ações afirmativas. Sobre o TEN, afirma que se tratava:

De um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita, claramente enfrentava a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação (NASCIMENTO, 2019, p. 69).

O sociólogo **Alberto Guerreiro Ramos**, forte influenciador do trabalho da Unesco no Brasil, também foi colaborador do TEN e diferentemente dos cientistas eugênicos que almejavam o desaparecimento da população negra em 1911, Ramos afirmava que:

‘O problema do negro’ exige que se parta a um só tempo de sua condição autêntica e de sua própria experiência, vivência efetiva, traduzida pela expressão *niger sum*, ou seja: ‘sou negro, identifico como meu o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo a sua cor à suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal’ - eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 213).

A crítica do autor estendia-se também aos padrões acadêmicos paulistas que eram institucionalizados por parâmetros estrangeiros de uma sociologia etnocêntrica e alienada que corroborava com a identificação exótica das/dos negras/os como objeto de pesquisa.

A convicção do sociólogo em uma ciência engajada foi reforçada diante das discussões acerca das desigualdades raciais, das práticas psicossociais de elevação da autoestima, dos esforços em reunir intelectuais brancos e negros numa frente antirracista e as contendas travadas no campo intelectual (MAIO, 2015, p. 627).

O autor defendia que a grupoterapia proporcionada às atrizes e aos atores pelo teatro era a oportunidade de enfrentar temores e ressentimentos, eliminando as concepções distorcidas/autodepreciativas incorporadas desde a infância: “Tratava-se da transposição para o palco, de situações de preconceito e conflito concretas, tais como presenciadas pelo indivíduo” (MAIO, 2015, p. 611).

As ações do TEN exerceram papéis importantes na identificação racial afro-brasileira, mostraram que os espaços negros são diversos e que as histórias periféricas podem se transformar em canais de contato para mudança social. Como resultado da época,

³⁸ Trata-se da reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo. No pensamento de Abdias Nascimento, o conceito quilombismo reconstrói no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas que leva em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (CIDINHA DA SILVA, 2019).

comentamos ainda a carta constitucional de 1946 que tinha o objetivo de reinstaurar o estado democrático no país. Entre as mudanças emergidas estavam o direito à liberdade de pensamento e expressão religiosa sem censura (GONÇALVES e SILVA, 2010). Desde o início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras que tinham como objetivo combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização identitária.

Outras pautas para a educação popular antirracista trazidas pelo MN mostravam a necessidade de comunicação escrita em português (GONÇALVES e SILVA, 2010). Contudo, a (re)construção da afirmação negra nos centros educacionais demanda concomitantemente o conhecimento não-branco da própria história, alinhada às denúncias de manipulações que hierarquizam as culturas e saberes de modo hegemônico. Por esse motivo, indicada pelo MN, **Petronilha Silva** ajudou a elaborar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Colegiado Pleno (CNE/CP) nº 003/2004 (BRASIL, 2004a). O documento regulamentou a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004b). Um fato em destaque foi a implementação do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A data homenageia a resistência de **Zumbi dos Palmares** nas batalhas coloniais e é feriado em 832 cidades do país, mas a proposta ainda precisa ser legislada no Congresso Federal para entrar no calendário nacional.

As articulações do MN brasileiro estabeleceram a estrutura educacional em busca de um país democrático que fosse pensado e apresentado sob a perspectiva da população predominante que, mesmo miscigenada, assume uma raça, tem cores e passado. Uma população que, acima de tudo, busca uma educação justa e de qualidade para todes, pois a redução de preconceitos e divulgação de conhecimentos é uma vitória coletiva.

Segundo **Nilma Lino Gomes** (2017), fazem parte do MN as mais diversas formas de organizações e articulações des negres politicamente posicionardes na luta contra o racismo que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Quando em mesa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2018³⁹, a pesquisadora e educadora comenta que o Movimento Negro do século XXI, assume o conceito como ator político *educador*. Grupos religiosos, artísticos, políticos, acadêmicos e culturais são

³⁹ Mesa sobre Pedagogia Decolonial no II Seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=1426s>, Acesso 22 out. 2018.

educadores quando neles se apresenta, em ações de “forma explícita, a postura política de combate ao racismo” (TV UERJ, 2018). Nilma comenta a presença negra como *corpo racional e emocional ativo* entre as relações étnico-raciais e reconhece suas múltiplas atividades com educadoras, propondo as experiências como propagadoras culturais:

Não queremos nos prender a uma vasta discussão conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado como movimento negro. Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2017, p. 23).

Segundo ela, mesmo para quem não se reporta diretamente ao conceito MN, as vivências são bifurcações de uma organização maior vinda da negritude⁴⁰. As atividades variadas geram reflexões que “educam a sociedade e (re)educam a si mesmos” (TV UERJ, 2018), pois exercitam de modo crítico a análise de melhoria estratégica diante das dificuldades.

O Movimento Negro Educador (MNE) constrói um legado político-epistemológico da luta. As intervenções pedagógicas atuam principalmente nas práticas de convívio e são orientadas pelas limitações identificadas em momentos passados. Nessa caminhada educativa e (re)educativa, a pesquisadora indica três tipos de saberes identificados como: os saberes identitários, saberes políticos e estéticos-corpóreos (TV UERJ, 2018; GOMES, 2017).

Os “saberes identitários” estão principalmente relacionados às políticas de ações afirmativas, pois “discutem a identidade negra tematizada de um outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal, é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos [...]” (GOMES, 2017, p. 70-71).

Os “saberes políticos” estão relacionados à participação direta de integrantes do MN em mudanças institucionais que garantam a aplicabilidade das políticas de ações afirmativas:

Se antes vários profissionais e intelectuais se recusavam a debater e discutir sobre raça, racismo e relações étnico-raciais, essa postura passa a ser cada vez mais questionada. Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e aqueles que têm competência e *expertise* sobre o assunto. Agora os intelectuais, os pesquisadores e os ativistas do MN são chamados

⁴⁰ Para **Petrônio Domingues** (2005), negritude tem uma definição dinâmica. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana.

a opinar. Os saberes políticos construídos e sistematizados pelo Movimento Negro entram em ação, dialogando com outros saberes e ignorâncias (GOMES, 2017, p. 77).

Os saberes “estéticos-corpóreos” tratam da autoestima e do aumento da representatividade negra em espaços antes não ocupados. Segundo a autora, a partir do ano 2000 ocorreu uma politização corporal negra diferente daquelas sentidas nas décadas 1970-80. A crescente presença negra como público no mercado de consumo, nos espaços acadêmicos, em núcleos e associações de pesquisadores, no governo, etc, está promovendo, ainda que cercada por perigos capitalistas, a superação da visão exótica e erótica. Partindo do princípio da “ecologia do corpo” e do gosto estético, a expressão *beleza negra* carrega um sentido simbólico e político nas artes, produz uma outra lógica na mesma tensão com a branquitude, a qual se configura pelo seu oposto: a negritude (GOMES, 2017).

De maneira geral, os saberes apresentados até aqui destacam os avanços em torno da pressão social sobre o conceito de raça, problematizando e discutindo de maneira emancipatória sua ressignificação com a busca de equidades. Propondo diferentes entendimentos para o conhecimento científico, pois conforme aponta a autora:

O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza (GOMES, 2017, p. 58-59).

Logo, a existência da EREER e os questionamentos científicos que aqui sugerimos, só existem pela luta histórica do MN no âmbito educativo e por (re)conhecimento. Foi através do aprendizado com o Movimento Negro Educador do GEER Toque de Melanina que esta pesquisa se fez significativa para mim.

2.2.2 Conhecimentos ancestrais

Considerando o percurso de negação dos saberes negros/indígenas resultantes das várias questões já apresentadas anteriormente, a defesa de um ensino de ciências que esteja preocupado com a EREER precisa inicialmente ouvir as histórias não contadas pelas ciências que estão de algum modo integradas à nossa sociedade. Entender que esses saberes só existem atualmente porque resistiram ao passar do tempo e que se hoje influenciam a formação de identidade é porque apresentaram – apresentam – a confirmação necessária para manutenção dos modos de vida. Obviamente, este trabalho não tem a pretensão de envolver toda a

diversidade étnico-racial ativa na construção nacional, mas sim trazer algumas relações humano-natureza para divulgar alguns modos não-ocidentais de coexistir no ambiente. Acharmos interessante apresentar essas discussões porque são perspectivas geralmente negligenciadas na produção científica, mas que geram opressões no meio educacional e precisam ser conhecidas melhor como propostas de reconhecimento epistemológico.

Previamente, cabe escurecer⁴¹ que a decolonização de pensamento demanda o entendimento de métodos excedentes ao escrito. A estudiosa do saber Kemético Lúcia Helena Galvão, afirma que para o contexto tradicional egípcio quando as pessoas buscavam escrever o conhecimento, era por que já não confiavam mais na memória e estavam com medo de distorcer os conhecimentos, mesmo a escrita hieróglifa sendo extremamente rica, a prática sempre foi entendida como inferior quando em comparação com a propagação oral, “então é melhor reduzi-los a livros escritos, do que esquecer tudo” O CAIBALION,... (2015).

Neste caso, as tradições originárias carregam as valorizações locais de cada grupo num processo de aprendizado gradativo que transita entre as gerações mediante os mais experientes e as perspectivas a seguir discutem a diáspora também pela atividade *oral*, como forma de reparação didática sob o feixe cultural e valorização de conhecimentos que não estão necessariamente em livros ou artigos acadêmicos. A possibilidade está regulamentada no Parecer do CNE/CEB nº 014/2015 (BRASIL, 2015) que trata das Diretrizes Operacionais para a Implementação da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) e transmite saberes de amplo aspecto, moldando as formas de vida em cada sociedade, não somente pela informação direta, mas também pela prática rotineira de aprender com diversos sentidos além da visão.

Tomando como exemplo a versão Guarani Mbyás de Biguaçu-SC para a formação da chuva, eles dizem que das histórias orais ouvidas durante a vida, a chuva foi o fim de uma longa seca que estava acabando com os lagos. A chuva veio, para a calma da aldeia, somente depois de dias de atividade espirituais e avisos que vieram no coaxar de certos sapos. “Quando ouvimos o sapinho coaxar logo nos próximos dias chove”⁴². É desse jeito que o grupo conhece a previsão do tempo. São conhecedores de uma relação secular entre os integrantes do ambiente onde coabitam, salientam a importância da preservação e demarcação de suas terras como respeito ao modo de *ser e pensar*. Nesse deslocamento epistemológico, não existe seleção do saber de forma fragmentada como humanas, naturais ou religiosas.

⁴¹ Como ação linguística antirracista, usaremos o termo escurecer em oposição ao termo esclarecer.

⁴² Relatos do evento “Petei Arandu: Um dia de saberes Guarani + mostra fotográfica”. Organizado pelo grupo Aya na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em 2018. Esse relato é limitado à tradução apresentada pelo líder, o diálogo principal foi em Guarani.

Ocorre, por outro lado, a defesa cosmo-sentida do humano como parte não-hierárquica com o mineral e vegetal, que convive entre ações constantes de consciências imateriais. Tais filosofias são adquiridas de modo coletivo com os mais velhos e respeitam tempos que não são necessariamente os cronológicos. Ser Xejuryi/ Xamõĩ⁴³ significa que houve o respeito aos saberes culturais durante a vida toda, apropriando-se gradativamente de conhecimentos que visavam o equilíbrio entre o humano e o ambiente.

Representante de outra etnia, o professor e confessor de sonhos, **Daniel Munduruku**, do Belém-PA, relata em seus vários livros como a construção de sua filosofia veio gradativamente como os múltiplos *sentidos* mediados por seu avô. Ele conta que por muitas vezes, ensinou-lhe a ouvir os sons não somente da mata, mas do próprio coração:

Há coisas que só podemos ver quando fechamos os olhos. Há coisas que só podemos ouvir tapando os ouvidos do alto da cabeça. Quem vive do mato sabe a importância de ouvir com nosso ouvido de dentro (MUNDURUKU, 2006, p. 44).

Além da conversa, silêncios e vivências, algumas características divulgadas trazem os sonhos como encontros ancestrais, nos quais através de conexões antecipadamente conhecidas recebem avisos. Por isso, para o representante Munduruku, confessar seus sonhos é ser sincero consigo mesmo e com suas epistemologias. Durante a sua formação em filosofia, relata que teve que estudar – e *ler* – muito para entender a “quadrada” forma ocidental de *ver* as coisas. Quando conheceu os preceitos de Sócrates sobre a necessidade do homem em buscar o conhecimento dentro de si mesmo, a exemplo, completa se questionando:

Não era isso mesmo que eu aprendia quando criança, ao ouvir as histórias de meu avô? Não era isso que ele nos ensinava quando nos mandava ouvir o rio ou o ar, o fogo ou o vento? Não era isso que os sábios da aldeia nos diziam quando íamos para nossos ritos de maioridade? [...] Isso me deixava um pouco pensativo ao imaginar o motivo pelo qual o ocidente ouvia e seguia o que ele havia dito há milhares de anos, mas não conseguia ouvir o que os sábios índios diziam no momento atual. Parecia uma absoluta falta da sabedoria (MUNDURUKU, 2006, p. 73).

Tratando da ancestralidade africana, as etnias tradicionais atribuíam o mesmo valor para a fala dos mais velhos. Quando em condições livres no continente africano, saber ouvir era a forma mais rápida de aprender. **Fábio Mukanya Simões** (2015) publicou no Brasil um livro de literatura infantil sobre os saberes Bantus construídos às margens do Rio Kassai, na República Democrática do Congo⁴⁴. Durante a estadia na região, o pesquisador conheceu o

⁴³ Mulher/homem mais velhos e sábios na versão Guarani Mbyás (RETE, 2015).

⁴⁴ O Bantu não é nenhuma língua ou povo específico, mas um macrogrupo com características linguísticas e culturais que se entendem. Hoje em dia são conhecidas 450 línguas bantu (OLIVEIRA; SILVA, 2006).

canto *Olelé, Olelé, Olelé-Moliba makasi*, cantado pelos mais velhos durante as cheias do rio na intenção de orientar os mais novos. A partir dos comandos, essas pessoas possuidoras de conhecimentos relacionados ao ambiente, promovem uma mudança populacional para lugares mais altos e seguros.

Outro relato sobre tradição oral africana pôde ser registrado pelas falas de **Ìdòwú Akínrúli**, nigeriano da cultura Yorùbá⁴⁵. O dançarino e produtor musical compartilha na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em 2018 uma história que nos traz informações de como a relação entre humano-natureza ocorre na sua cultura. Ele afirmou que os yorùbás possuem um amplo cuidado com as interações, sem hierarquizar seres, coisas ou pessoas, divergindo do ocidente que considera a natureza como recurso de exploração. Sobre as plantas, explica que aprenderam na cultura o consumo consciente: “quando precisamos de algum remédio, não arrancamos várias folhas, para depois jogar fora, pedimos licença, agradecemos, tiramos o que precisamos e vamos embora” (informação verbal). Sobre a frase podemos indicar que:

Reverenciar a folha é pedir licença ao seu patrono que é Ossaim [aqui é entendido como orixá de toda vegetação. Mas cada orixá está relacionado com espécies específicas] demonstra que o homem é apenas parte de conjunto natural e harmônico, o ser humano não é o dono de tudo, mas parte de um complexo e organizado (BOTELHO, 2010, p.05 citade por FONSECA; MOREIRA, 2019, p. 328).

Ainda sobre as plantas, mas em outra perspectiva da diáspora negra, as pesquisadoras **Heloisa Lima, Willivane de Melo e Águida de Vasconcelos** (2012) colaboram em defesa dos saberes quilombolas de Santarém-PA. Elas apresentam as similaridades entre as crenças de benzedeiras da localidade com conhecimentos da etnia Xona⁴⁶. Comentam que a presença negra dos quilombos da região veio pela resistência escravagista que usava o rio Amazonas como rota de fuga. Os Xonas daqui conheciam o modo de vida perto dos rios e possuíam a crença social em Njuzu. Segundo elas, na versão ancestral da história, Njuzu, identificada como protetora e responsável pela água limpa dos rios é “metade peixe, metade uma moça

⁴⁵ A etnia Yorùbá foi um dos vários grupos étnicos sequestrados para trabalho escravo no Brasil, aqui a sua diáspora mais próxima é a atual religião do Candomblé, mas identificam-se elementos relacionados em várias características brasileira. A semana de conversa ocorreu na UDESC em 2018 e foi articulado pelo grupo Aya - laboratório de estudos pós-coloniais e decoloniais. **Ìdòwú Akínrúli**, que é dançarino e produtor musical Nigéria-Brasil e falou sobre a resistência Yorùbá diante das imposições disseminadas ainda no período colonial. Completou sua fala com o diálogo entre a cultura tradicional e a realidade sentida quando está aqui.

⁴⁶ Um tipo de etnias bantu da região do Zimbábue.

muito linda”⁴⁷ (p.39) e levava as pessoas para o fundo do Rio Zambeze em horários específicos. Dependendo do desenrolar, essas pessoas retornavam à superfície na presença de um cesto com folhas e possuidoras de um conhecimento natural que não existia antes. A alusão do desaparecimento, fluxo de água e o amadurecimento de saberes no meio vegetal são relatos análogos à cosmovisão de Santarém que apresenta uma história local relacionada.

De acordo com as pesquisas, o desaparecimento de jovens na região por cinco a sete dias que são encontradas/os vagando desorientadas/os próximo ao rio Amazonas é comum. Os relatos indicam que as/os jovens aparecem cobertas/os de *mureru*, uma planta da região e que dias depois começam a usar ramos de plantas para curar crianças doentes. Um exemplo, é a história de Dona Maria que desapareceu por cinco dias quando tinha 12 anos. Quando foi encontrada afirmou ter sido levada para o fundo do rio onde recebeu o nome **Tapuia**. A partir desse dia, a menina Tapuia começou a benzer as pessoas da região e mais tarde se tornou uma mulher muito conhecida. “Eu [**Águida de Vasconcelos**] que escrevo essa história, levei minha filha mais velha para dona **Tapuia** benzer e curar de quebrando” (LIMA; MELO e VASCONCELOS, 2012, p. 31).

O mestre quilombola **Nêgo Bispo** comenta que na história dos quilombos⁴⁸ a relação com o meio era geradora da força vital. Os frutos da relação íntima entre a terra, água, mata e demais elementos da natureza eram produtos de um processo de cultivos festivos recheados de religiosidade. Segundo ele, “o povo da África, aliado aos povos nativos daquela região, tinham muito forte a cosmovisão politeísta, que alimentava o jeito de pensar, viver e sentir” (SANTOS, 2015, p. 63).

Atendo-nos à realidade catarinense, apesar da pressão hegemônica que esconde a ancestralidade quilombola, a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica de Florianópolis, compilada por **Jeruse Maria Romão** em 2016, traz a existência de 16 comunidades no Estado de Santa Catarina, entendidas de modo individual de acordo com cada região. A caracterização de cada uma não cabe aqui, contudo, em estudo sobre a história geral dessas comunidades, observamos que as semelhanças opressoras foram construídas também na parcialidade racista de tendência epistemicida. As atuais expressões de

⁴⁷ As autoras questionam a possível influência africana na Grécia Antiga, onde houve a criação das sereias em Odisseia.

⁴⁸ O contexto vem dos quilombos de Palmares/AL, Canudos/BA, Caldeirões/CE e Pau de Colher/BA/ PI, essas sociedades que foram invadidas em épocas diferentes, apresentavam a semelhança de sofrer perseguição étnocida, práticas que aumentaram em tempos contemporâneos do agronegócio.

referência africana ou afro-brasileira nesses quilombos são resiliências que se manifestaram diante das resistências históricas, mas nessa pseudo-fusão racial, muitas vezes as versões negras ainda ficam subalternizadas e invisibilizadas por representações brancas postas como superiores.

Um exemplo que podemos citar vem da comunidade Itapocu, em Araquari-SC, que defende a diáspora negra no sincretismo católico através do catumbi⁴⁹, um culto à Nossa Senhora do Rosário que carrega muitas referências africanas no uso de instrumentos e danças relacionadas. Contudo, devemos questionar além na liberdade religiosa, os espaços destinados a pessoas negras e brancas na manifestação cultural, porque a representação de uma santa católica, sobrepõem as entidades africanas relacionadas aos rios nesse contexto, a saber, orixá Oxum⁵⁰ e Njuzu, que foram citadas neste trabalho.

Sobre a tensão regulação-emancipação das expressões culturais no período escravocrata, a história do catumbi denuncia que “todos os anos eles faziam [os cultos], não dentro da capela da fazenda, mas na porta da capela, aquela dança em honra à Nossa Senhora do Rosário, embora cercado dos feitores e capitães do mato, mas eles festejavam” (CATUMBI..., 2012).

Outra comunidade que constrói a própria identidade quilombola é a do Morro do Boi, em Balneário Camboriú. O grupo sofreu historicamente limitações em vários aspectos com a construção da BR-101, mas mantém os sentidos do maracatu e do artesanato vivos. Apesar dos direitos negados, a comunidade possui lideranças importantes, como a jovem **Sayonara Nancy Leodoro** que se destaca como escritora do livro *Crescendo na comunidade quilombola morro do boi* (2016). A obra publicada com a ajuda de parceiros conta a rotina no quilombo e lembranças de avó para neta (FLORIPA NEWS, 2019).

Direcionando a atenção para a cidade de Florianópolis, a Família Vidal Martins no Rio Vermelho, defende que é um dos quilombos urbanos mais antigos do estado. A

⁴⁹ Para exemplos da diáspora ligados a rios em Santa Catarina e conhecimento de expressão corporal, sugiro do documentário “Catumbi de Itapocu: uma família” de **Paulo Junior**, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p8uhmrB8_ew&t=1578s . Acesso dia 24 jan. 2019.

⁵⁰ Deusa de origem africana que carrega o nome de rio em território Nagô (atual Nigéria), relacionada ao poder, beleza, sabedoria e perspicácia feminina, à gestação e maternidade, ao cuidado materno às crianças pequenas, à valorização dos saberes ancestrais. No Candomblé está ligado ao elemento natural das águas doces (ANJOS, 2016).

historiografia da comunidade marca que a matriarca **Joanna Crioula**, nasceu em 1830 e adotou os sobrenomes “Martins” e “Oliveira” dos seus proprietários. Aos 20 anos, a mulher escravizada casou com **Manoel do Espírito Santo**, indígena local, mas só foi libertada após a morte do último dono, padre Pulcheria Oliveira, em 1867, de quem são herdeiros, como indica a extensa pesquisa feita pela própria comunidade em cartórios, igrejas e arquivos públicos (BASTOS, 2021; MARTINS, 2018).

A neta **Shirlen Vidal**, informa por mensagem de aplicativo em 2021, que deixar a família unida foi uma luta até o fim da vida de seu avó **Isidro**, seu bisavô **Boaventura**, e seu tataravô **Vidal**. Mesmo Vidal sendo separado de sua mãe Joana aos cinco anos, reservaram o laço de amor. Ele ficou no porto do Rio e ela na Freguesia junto do único padre residente.

Em 1960, a comunidade foi expulsa da região originária pelo Estado de Santa Catarina, onde implementaram o Parque Ecológico do Rio Vermelho (FLORIANÓPOLIS, 2016). A devolução do território de direito era a principal exigência da comunidade remanescente, tendo as irmãs **Helena Vidal Martins** e **Shirlen Vidal** como principais mobilizadoras.

Em entrevista com **Angelo Sátyro** em 2018, **Helena Vidal Martins** conta que a sobrevivência natural da reserva depende da relação que eles possuem com a região. Relata que antigamente pescavam no lago e viviam com chás de plantas e que “agora o parque solta esgoto e as plantações de pinus do entorno intoxicam o chão” (MARTINS, 2018). As pessoas quilombolas de Florianópolis resgatam a própria história, “procuram vivências baseadas nos valores ancestrais, considerando o respeito, o tempo para aprender, o cuidado coletivo e o respeito à natureza” (FLORIANÓPOLIS, 2016 p, 93). “Nós não somos uma ameaça para o meio ambiente, nós somos a solução” (MARTINS, 2018).

No dia 14 de novembro de 2019, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) entrega a moradores do Quilombo Vidal Martins o relatório de identificação da comunidade. O documento foi recebido com comemoração, mas não sem enfrentamentos institucionais. Para a procuradora da República Analúcia Hartmann, esse momento "era muito aguardado, pois finalmente a história da comunidade e de seu território original foi documentada, cumprindo uma etapa fundamental para a regularização fundiária reivindicada" (SANTA CATARINA, 2019). O processo perdura há oito anos na justiça e recentemente foi

reconhecida a omissão do Superintendente Regional do Inbra de Santa Catarina no processo, a obrigação era titular o território da Comunidade até final de 2020. O que segue na justiça, titulação já!

No dia 14 de fevereiro de 2020 a comunidade com 26 famílias retomou uma parte de suas terras no camping do Rio Vermelho, na antiga casa de Vidal Martins, sendo então residentes no camping e atendidas pelo suporte de Educação Escolar Quilombola, CEJA Vidal Martins. Em março de 2021, enquanto a comunidade aguarda a vacina contra o coronavírus, o coletivo tem casos positivos entre adultos e criança, solicitando ajuda dos poderes públicos para melhores condições. O Ministério Público Federal, pede para que técnicos do Posto de Saúde do Rio Vermelho realizem o levantamento dos membros da comunidade que estão doentes, e para que sejam providenciadas as internações hospitalares, medicamentos e /ou isolamento em hotéis que se façam necessários para os moradores. O caso mais grave é de Juélia Beatriz Martins, de 63 anos, que é cardíaca no dia 21/03/21 aguardava um leito no Hospital Universitário de Santa Catarina (BASTOS, 2021).

Por fim, verificamos com os casos citados que as relações ambientais vivenciadas por identidade quilombolas de Santa Catarina são subjetivas de acordo com as/es/os sujeitas e sujeitos envolvidas/os e o contexto geopolítico. O que cabe guardar é a possibilidade de diálogos entre as distintas interações no processo de resistência e os assuntos tratados como importantes nos currículos regionais, pois a negritude local tem pautas. Nessa mesma linha de pensamento, continuamos o texto formativo para o antirracismo, no conhecimento de alguns métodos de propagação vividos na Educação Básica para divulgar saberes afro-brasileiros.

2.2.3 Métodos de propagação cultural na Educação Básica

Através das vivências e questionamentos sobre os recursos para a inserção da temática étnico-racial na educação, várias foram as experiências com expressões que consideramos manifestações da arte na interpretação ocidental: poesia, teatro, música, literatura, entre outras performances. Todavia, percebendo esses métodos não como um fim, mas como meios de apresentação epistêmica, nos atentamos a essas manifestações. Lembrando que foi – e é – extremamente difícil categorizar pontos sensíveis às discussões expressivas, quando na verdade a ideia seria assumir todo o processo num entendimento cosmo-sentido. Isso ocorre porque não é possível separar a pessoa de sua informação,

tampouco, dos sentimentos que um desfecho cultural pode proporcionar. Na expressão sobre o musical criado em homenagem ao capoeirista Besouro Cordão-de-Ouro⁵¹, **Nilma Lino Gomes** comenta, por exemplo, que:

A história de Besouro Cordão-de-Ouro era contada e cantada, tocada e sentida com a fala, a musicalidade, os gestos e a corporeidade. Os jovens atores e atrizes dançavam com força e intensidade e emitiam vários sons. Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado e aprendido pela plateia. Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo o nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação, pós-graduação e na educação básica (**GOMES**, 2012b, p. 101-102).

Assim sendo, as semelhanças entre as várias experiências que remetem à ancestralidade na divulgação cultural estão no fato de que o objetivo artístico vai além da informação direta. São atividades que carregam signos e significados do histórico de existência que ultrapassou e ultrapassa gerações. Desta maneira, as próximas linhas mostram alguns marcadores importantes para refletir sobre novos-velhos modos de transmissões que julgamos promissores.

Das audições: o exercício da fala e escuta mostrou-se tradicionalmente como um método eficiente no propósito de ensinar novos saberes. Sobretudo, destacamos a própria constituição originária da estrutura mental pela oralidade. **Joseph Ki-Zerbo** (2010) afirma que estrutura mental é o conjunto das várias representações coletivas que de modo oculto regem as formas de expressões e valias sociais. Neste caso, as vivências de aprendizado são acompanhadas de falas e o contato direto de ensinamentos que excedem o efeito da palavra dita/cantada com a apropriação de significados instrumentais e/ou naturais, mostrando que a ação social é influenciada por vários fatores do ambiente. Ouvir o som e estimar a mensagem que nele se propaga – não somente emocional, mas também racional – pode ser considerado um legado ancestral, pois conta a origem no antigo e a resiliência no novo.

Alertamos ainda que, nos primórdios da opressão colonial, o processo de escuta da língua originária era o único contato – quando possível – com a cultura proveniente. Diante do sequestro para um país diferente, com códigos que não entendiam, o impedimento do ser e

⁵¹ O musical Besouro Cordão-de-Ouro, foi dirigido por João das Neves e apresentado no IV Festival Internacional de Arte Negra (FAN) no dia 25 de novembro de 2007, Belo Horizonte-MG.

pensar difundiu um histórico de (re)significações que desde sempre existem como resistências epistemológicas. As expressões sobre EREER que estimulam a audição retratam que suas/seus locutoras/res carregam várias informações construídas culturalmente e que, devido à trajetória de exclusão escrita, frequentemente se fizeram vivos pelo eco geracional. Citando orientações para a Educação Infantil no que diz respeito à História Africana e Afro-brasileira sobre a orientação oral-auditiva, percebemos atenção especial, uma vez que:

Se, na tradição africana, a oralidade é considerada uma atitude diante da realidade e não implica a ausência de capacidades relacionadas ao universo da cultura escrita, para crianças pequenas que vivem em sociedades letradas a oralidade constitui um importante momento da formação humana, e para suas famílias é um dos principais meios de interação. É por meio da comunicação oral que famílias e grupos sociais brasileiros mantêm a memória, educam novas gerações, transmitem valores, costumes e tradições, mesmo que seus integrantes sejam alfabetizados e usem a escrita cotidianamente. Bons exemplos são os famosos “causos” mineiros, os ditados populares, as poesias decoradas passadas de geração em geração, os repentes dos cantores nordestinos e, até mesmo, as narrações de contadores de histórias profissionais (BRASIL, 2019b, p.36-37).

Todavia, para que a oralidade seja objeto de uma ação didática, ela precisa ser priorizada com intencionalidade educativa, sendo extensão das vivências que já ocorrerem em seus lares – ou não –, mas sobretudo, numa forma contextualizada e significativa. Lembrando que a linguagem oral está associada à prosódia, parte linguística que estuda a entonação, acentuação e o ritmo nas falas. A comunicação oral envolve outros elementos como mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade e performance corporal daqueles que estão em interação. Por isso,

(...) o trabalho com a oralidade não pode desprezar a sua inter-relação com todo o desenvolvimento humano e suas diferentes formas de expressão. Ao levar essa questão em consideração, pode-se atingir todas as crianças na sua diversidade (BRASIL, 2019b, p.40).

Para escrever esta dissertação, levamos em consideração diversos meios de divulgação oral, desde falas em contação de história e na rotina de profissionais até audiovisuais de acesso no youtube, compreendendo-os como fontes de pesquisas influentes nas práticas de professoras e professores da Educação Básica.

Dos corpos: A importância de considerar todos os tipos de corpos é exigência desde os tempos do Teatro Experimental do Negro (1940-1950) com **Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos**, sendo este, defensor aberto de uma produção acadêmica-científica engajada às causas sociais. O sociólogo baiano **Guerreiro Ramos** era a favor de discussões sobre desigualdades raciais nas práticas psicossociais de elevação da autoestima (MAIO, 2015). Sendo assim, expressões que destacam os corpos e o seu potencial educativo

também são consideradas aqui como decoloniais, pois, segundo **Maria Clareth Gonçalves Reis**, “falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos e culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos” (BRASIL, 2010a, p.24).

O Movimento Negro Educador compartilha esta concepção pela presença corporal na demarcação de espaço, uma vez que fazer valer os direitos e estar em lugares dominados hegemonicamente é a maneira mais natural/proposital de expor o ser pessoal no mundo. Lançando-nos para a atividade docente, a professora estadunidense **bell hooks** (2013) é mais uma defensora da consciência corporal. De acordo com ela, a representação da/do professora/professor em sala de aula favorece o processo pedagógico afirmativo, pois mostra a concepção de mundo fora da escola. Não se trata de lecionar reforçando estereótipos – que dentro da educação atual não vai prover diálogo algum. Por outro lado, trata-se das várias pesquisas já anunciadas nas quais professoras/res que possuem o reconhecimento negro ou indígena e carregam os códigos da declaração são mais sensíveis a buscar soluções para as desigualdades (VERRANGIA, 2013). Concentrando-nos no nosso público, é sobre entender a diversidade como ferramenta orientadora ao invés de limitante. O corpo ensina pelas vestes, pelos cabelos, pelos movimentos, pelos sons ou simplesmente pelo direito de estar.

Neste caso, as crianças e adolescentes que estão em unidades educativas/de ensino, trazem em sua corporeidade as características familiares, sendo ao público negro assegurado o direito de uma educação que possibilite ampliar o padrão de referência e o respeito das identidades, as quais são construídas socialmente desde antes do nascimento. “Há aqui o entendimento de que assim como ‘somos um corpo no mundo’, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie de individual” (GOMES, 2017, p. 94).

Logo, educadoras/es podem diversificar referências corporais a fim de minimizar os efeitos do capitalismo, do racismo e do machismo na colonização dos corpos (SIMILI; SOUZA, 2015). “Desde muito cedo podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana” (BRASIL, 2019b, p. 15). Na Educação Infantil, por exemplo, tomar consciência do próprio corpo é o primeiro passo para situar a criança no mundo, quem ela é e quem ela poderá vir a ser.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se,

brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2018, p. 41).

Cotidiano significativo para vivências sobre ERER, quando planejadas para a ecologia estética, educação e cuidado.

Os sentimentos e crenças religiosas: entre as manifestações de expressão corporal e de reprodução de pensamento, as atividades direcionadas para ERER são apresentadas com o potencial de levar mensagens repletas de crenças e sentidos. Quando nos referimos à ideia de sentido de mundo, **Oyèronké Oyěwùmí** afirma que: “[...] é um termo muito mais holístico que ‘visão de mundo’, já que enfatiza a totalidade e concepção dos modos de ser” (2017, p. 83, tradução nossa).

Assim, por ser mais ampla que *visão de mundo*, sugerimos que os saberes que nutrem *sentidos de mundo* na diversidade étnico-racial são produtos das relações sociais entre as crenças, mais que religiosas: filosóficas, com os sentidos envolvidos no processo de sobrevivência. Na interação dos saberes na cosmovisão afro-pindorâmica, o humano é parte da natureza em um fluxo circular, tendo perspectivas além da dimensão da ciência ocidental (SANTOS, 2015; NOGUERA; ALVES, 2019). Desta maneira, aceitar diferentes conhecimentos para ERER é não omitir as crenças politeístas que foram – e são – marginalizadas e banalizadas na construção de conhecimento. Não esqueçamos que quando nos reportamos ao passado, nas expropriações coloniais era muito cômodo roubar os conhecimentos julgados de forma hegemônica como racionais e atribuir ao misticismo/emocional os processos complexos desconhecidos no racismo cultural. Essa própria hierarquização entre o que é “racional” ou “místico” é uma construção publicada pela visão ocidental (ANI, 1994).

Sendo assim, na ânsia de minimizar percepções excludentes e avançar a ERER na educação básica, várias pesquisas de interesse educativo direcionam a atenção para a influência religiosa nos saberes aprendidos e ensinados. É o caso, por exemplo, da dissertação de **Juliane Olivia do Anjos** (2016) que aponta a partir dos candomblés Ketu e Jeje um próprio modelo ancestral afro-brasileiro para a noção e práticas de infância. Segundo ela, justamente pelo amor à sala de aula, ela escolheu estudar fora dela. A pesquisadora busca estéticas negras que hipoteticamente tenham sido construídas de maneira mais livre nas

interações culturais, aproximando-se de uma infância afro-brasileira ideal para analisar a real situação da educação em espaços formais.

Anjos parte do pressuposto de que terreiros são ambientes seguros, de preservação e divulgação cultural negra. As crianças que habitam esses territórios são recebidas com zelo, afeto e podem se expressar livremente⁵². Correr, cantar, tocar atabaques, dançar, comer, chorar e dormir são atividades essenciais. “Crianças até os sete anos pode tudo no Candomblé” (Ibidem, p. 88). Mesmo havendo muitas práticas exclusivas a iniciados e conquistadores do status pelo tempo de aprendizado, tem-se a orientação coletiva de oportunizar experimentações diversas antes da repreensão. Isso acontece porque as crianças são sujeitos de cuidados da Orixá Òsun (lê-se Oxum)⁵³. São motivos vivos de alegria e espontaneidade, precisam ser bem tratadas para que estejam sempre felizes, caso contrário, choram. Podem se movimentar conforme afetos/desafetos com outras infâncias presentes, tendo caminhos abertos segundo a influência do Orixá Èṣù (lê-se Êxú)⁵⁴, livres para se comunicarem entre elas e entre as/es/os adultos. Exu é o ato de brincar.

O cosmossentido Oxumístico e Exuístico afronta a noção de infância ocidental, aquela que considera o desenvolvimento incompleto, ingênuo ou inferior e ainda apresenta elementos significativos para nos questionarmos sobre a inserção de crianças/responsáveis na sociedade. Enquanto na perspectiva afro-brasileira o aumento de crianças está diretamente ligado à prosperidade de todes e é responsabilidade de todes, na visão ocidental pessoas com útero geradoras de crianças são discriminadas e excluídas dos espaços sociais com seus bebês, sobretudo os de tomada de decisões sobre os próprios interesses. O que no recorte étnico-racial e de classe exige muitas vezes outras estratégias de sobrevivência, como as misturas de ervas abortivas para interromper a gestação “toda a moeda tem dois lados [...] uma coisa é a

⁵² Na religião do candomblé as crianças são chamadas de Erês e os Orixás com característica infantil são os Ibejis “que são a consequência da fertilidade, como as crianças que chegam aos vivos com o papel de mantê-los e renová-los” (ANJOS, 2016, p. 32).

⁵³ Responsável pelas crianças frágeis, mas que com sua proteção podem fazer estripulias e crescerem bem. “Em um mito Oxum transforma seus filhos em verdadeiras jóias, a quem confere muito zelo, proteção e cujo o brilho a envaidece” (ANJOS, 2016, p. 31).

⁵⁴ Também conhecido por *Eleguá*, *Lebara e Bara*, é um Orixá fundamental, é Èṣù que faz o contato entre o *Orum* (equivalente ao mundo celestial dos orixás e ancestrais) e o *Ayiê* (mundo físico, terreno, de quem cultua). É mensageiro entre os Orixás, e por isso, possui o poder de abrir caminhos em busca de contato (ANJOS, 2016). Ele é a boca do universo, quem está em todas as posições: em frente, atrás, lado direito, lado esquerdo, em cima, embaixo, do lado de dentro e do lado de fora, possui o tempo e o espaço. Assim como nossos ancestrais estão na materialidade de nossos corpos pela informação genética, Èṣù nos habita pela magia das palavras, que pode ser formadora, ou seja, gerar amizades, concluir negócios, curar poeticamente ou destruidora, comentários cínicos, discussões, desinformação em fake news, entre outros (CARVALHO, 2014; CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO... 2021).

natureza da mãe; outra coisa é a natureza da criança que está sendo gerada” (PÓVOAS, 2015 p. 271).

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMINHO ANTIRRACISTA

Dada a discussão até o momento e compreendendo a necessidade de ampliar as perspectivas sobre práticas e sentidos étnico-raciais com vista antirracista, a busca por referenciais que apresentassem atividades sobre a EREER no meio educacional trouxe, em vários momentos, lembranças. Essas lembranças estão ligadas a relações pedagógicas pensadas para crianças, uma vez que pressupostos para a diversidade, como por exemplo, corporeidade, sensações, emoções, oralidade, manifestações culturais e relações humano-natureza são reconhecidos em documentos estruturantes (BRASIL, 2009). Contudo, sendo as instituições de Educação Infantil (EI) ambientes de socialização, nelas também são revividas diariamente os enfrentamentos de combate às desigualdades.

Ao argumentar sobre o contexto histórico relacionado à EI, a atenção às crianças foi inicialmente bifurcada entre o caráter assistencialista, destinado às crianças pobres e o caráter escolarizado, direcionado às crianças ricas. Desta forma, cuidados com o corpo, com a higiene, com a alimentação e com o sono das crianças eram desvalorizados, enquanto as atividades consideradas pedagógicas eram as únicas interpretadas como sérias e merecedoras de atenção. Após longos períodos e resultados de pesquisas, pôde-se constatar que essa dicotomia era falsa, porque gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo em sua respectiva esfera (CERISARA, 1999).

Em consonância com as pressões feministas do Movimento de Luta por Creches-1979 (ROSEMBERG,[s.d]), a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito ao acesso à educação em creches e pré-escolas pela Constituição Federal de 1988. Em 1996, a LDB assume a EI como primeira etapa da Educação Básica. A grande mudança foi entender as crianças como possuidoras de direitos, atrizes e atores na construção do mundo em que vivem e na aceitação das conexões diretas entre as/es/os diferentes sujeitas/es/os que as rodeiam. Segundo Cerisara (1999), esses marcos legais foram o início de um longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de EI devem assumir, sem que nelas se reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental.

Sobre os desafios quanto à antecipação de conteúdo, pontua-se que falar em *educação* e não em *ensino* (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi a

forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional escolarizante, indicando que o trabalho com crianças requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional. Em outras palavras, as instituições de EI devem realizar um trabalho contemplando/priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos *da* e *na* cultura, com suas especificidades etárias, de gênero, de raça e de classe social (CERISARA, 1999).

A professora Sônia Kramer em entrevista com a revista Zero-a-Seis (UFSC) comenta que marcar uma pedagogia propriamente da infância vem na contrapartida da negação histórica de sua existência. É quase como dizer: “Atenção! Alerta! Há aqui crianças para as quais eu preciso destinar ou pensar uma pedagogia que, provavelmente, não será idêntica à dos adultos ou jovens” (KRAMER, 2008, p.4). Do mesmo modo, já é unânime entre as/es/os educadoras/res de outros grupos que atividades infantis não servem para a alfabetização de adultos como na EJA⁵⁵.

Entretanto, mesmo compreendendo as distinções entre as etapas da Educação Básica, quando questionada sobre a polêmica entre as práticas da EI e Ensino Fundamental no processo de escolarização, Kramer resolutamente argumenta que o problema não está somente na escola, pois:

Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que além de ter compromisso com o conhecimento, no sentido da cultura, possui um compromisso com as pessoas, as pessoas crianças, jovens ou adultas. Aqui é que localizo o grande nó da questão: como desenvolver um trabalho, desde os pequeninhos (obviamente eu não falo de escola para os pequeninhos), elas são crianças e não são alunos? Ora, os adultos são profissionais e são professoras, fica então esse grande desafio: como ter professora e não ter alunos? Considero que existe uma especificidade do trabalho no âmbito da educação infantil no sentido das interações, sobretudo quando menor for a criança. São essas especificidades que nós não deveríamos perder, também no ensino fundamental, porque afinal de contas crianças são pessoas e os adultos também são pessoas (KRAMER, 2008, p.2).

Logo, o propósito de aprendizado com as/os profissionais da EI surge das características que podem ser novamente retomadas pelas/es/os profissionais de escolas no currículo vivido/oculto entre as relações em sala de aula. Se antes a construção científica desconsiderava as emoções, sentimentos e corporeidade, hoje sabemos que são fatores determinantes para ampliar a noção de racionalidade, pois assim como o choro orienta a educação e o cuidado com crianças pequenas, os sentimentos de insatisfação, frustrações e medos também devem se fazer presentes na escola a fim de aproximar os assuntos abordados das verdadeiras angústias discentes. Isso nos importa, pois a não existência dos corpos negres

⁵⁵ Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada (EDUCAMAISBRASIL, 2020).

na sociedade é também produzida quando estas/estes, ainda que lembradas/os nas falas docentes, o são apenas em rótulos estereotipados como nos adjetivos de barraqueiras – destaque para o gênero feminino, porque ‘mulher negra não pode falar’ – pessoas lentas, atrasadas, violentas, dificilmente ouvidos e entendidos em sua completude jovem. Gradativamente, a escola que deveria ser o espaço-tempo de oportunidade, passa a ser o locus preparatório para os estigmas da vida adulta, onde a população negra é novamente coisificada e mensurada segundo o afastamento do “ideal”⁵⁶. Sobre os espaços de mediação, tal como os acadêmicos, as pessoas negras quando afetuosas, são açoitadas e exploradas, quando raivosas, continuamos excluídas e canceladas, então funtunfunefu denkiemfunefu⁵⁷.

Sabemos que a EI não é o único fator para se pensar a decolonização do ensino de ciências das escolas, até porque essa etapa também é palco de enfrentamentos e limites, como indica Rosemberg ([s.d]) na historiografia de políticas públicas para crianças e jovens depois de 1988. Ela quantifica dados sobre mortalidade, nutrição, saneamento básico e educação, verificando que, quando se trata de distribuição de renda nacional, as desigualdades interseccionam idade, estratos econômicos entre as famílias, localidade e pertencimento étnico-racial. Crianças negras e indígenas de famílias rurais pobres são as que apresentam os piores índices.

Dessas análises conclui-se que a dívida brasileira para com crianças e adolescentes não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita nitidamente inferiores para crianças e adolescentes (ROSEMBERG, [s.d], p.3).

Além da limitação decorrente do baixo investimento na EI que viola direitos pelo (des)acesso e não-oferta, embates epistemológicos do racismo estruturante também são sentidos no dia a dia de unidades educativas. Isso é mostrado na pesquisa de **Cláudia Alexandre Queiroz** (2009) e Leandra Jacinto Pereira Rocha (2007), sendo os padrões hegemônicos reafirmados, dentre outros, pelo discurso visual e comportamental de imagens, como em murais e brinquedos.

Argumentando sobre os problemas que atravessam o logotipo da Disney, por exemplo, **Queiroz** (2009) coloca em pauta os malefícios da *política de inocência*. Segundo

⁵⁶ Destacamos as múltiplas influências que tencionam a existência de jovens nas escolas e fora delas, como por exemplo, a necessidade de trabalho (dogma adulto no corpo adolescente) e a aceitação (ou não) de seus corpos e sexualidades.

⁵⁷ Referência à Adrinka Akan, onde dois crocodilos estão ligados pelo estômago e representam a democracia e cooperação. A imagem relaciona a experiência de crocodilos que embora sejam criaturas independentes, muitas vezes são forçados a trabalhar juntos para sobreviver, pois na guerra todos ficam com fome (NATIONAL PARK SERVICE, 2018).

nossa interpretação, essa política é um tipo de pedagogia que ensina de maneira refinada e sutil modos de ser, de se vestir, de ver e de viver como naturais e não inventados, os quais legitimam em histórias e personagens ideologias sexistas, racistas e discursos coloniais: “Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve” (p.18).

As autoras Simili e Souza (2015) trazem informações similares quando questionam o marketing pré-estabelecido de meninas como público consumidor da boneca *Barbie* de Ruth Handler, lançada no Brasil em 1982 - incoerências existentes, mas que ajudam a traçar a real situação da educação de crianças em um país racista.

Na visibilidade de narrativas diferentes, a trajetória de famílias negras vindas do trabalho doméstico (amas-de-leite, limpeza, cozinheiras, etc.), com destaque para as atividades de cuidado, moveu, em grande maioria, filhas e netas para a escolarização nos Cursos de Magistério. A pesquisa de **Arlete dos Santos Oliveira** (2009) mostra que o aumento de mulheres negras na educação foi resultado da crença familiar linear de que a escolarização promove melhores condições de vida. Mulheres que antes trabalhavam de babás, dedicaram-se ao Magistério – e posteriormente à Pedagogia – pela possibilidade de profissionalizar suas atividades e ascender socialmente⁵⁸. Entretanto, não sem dificuldades no mercado de trabalho:

as mulheres negras que, provavelmente, escolheram a profissão do magistério mobilizaram uma força muito maior do que as não-negras. Além da necessidade de comprovarem a competência profissional, tiveram de lidar com o preconceito e a discriminação racial (**OLIVEIRA**, 2009, p. 162).

Compreendendo as violências sofridas, elas posicionam-se cada vez mais contra o racismo em suas práticas educativas. A existência negra não pode mais ser negada e as histórias que antes resistiram apenas pela oralidade, hoje escurecem o mundo branco com o preto da impressão.

Afirmando, então, a influência do Movimento Negro Educador nas práticas da EI, trazemos a seguir alguns exemplos reflexivos sobre ERER que nos indicam caminhos afro-orientados para se pensar formas mais plurais de concepção científica. A intenção educativa com as ciências da natureza, harmoniza-se aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* da Educação Infantil⁵⁹, pois conviver com sentidos de mundos africanos, afro-brasileiros e

⁵⁸ Artes e Mena-chalco (2017) trazem as mulheres como responsáveis pela expansão da temática relações raciais no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987-2011).

⁵⁹ Segundo a Base Nacional Comum Curricular é direito de aprendizagem e desenvolvimento assegurado pela Educação Infantil as práticas: *Conviver; Brincar; Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se* (BRASIL, 2018).

indígenas são experiências que a educação formal pode e, sobretudo, é obrigada a oportunizar. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é por meio de manifestações artísticas, culturais e científicas diversificadas em seus diferentes modos de expressão e linguagens que as crianças se comunicam, “criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2018, p. 41). Entretanto, como as práticas para crianças se estruturam em interações e brincadeiras, cabe à profissional docente imprimir intencionalidade educativa às experiências. De acordo com o documento:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

Logo, o próximo tópico foi construído com o objetivo de dialogar sobre as relações humano-natureza em vivências possíveis na EREER, mas que somente existem na literatura pela presença de professoras negras na educação, produtoras de alteridade curricular.

2.3.1 Escurecimento da Educação Infantil

A influência de professores negres na infância traz paulatinamente a necessidade de alteração curricular/tratamento com vista antirracista, não somente para crianças na afirmação racial, mas também para condições dignas de trabalho dos docentes. Assim, nos cadernos *Modos de Brincar - Saberes e Fazeres*, do projeto *A Cor da Cultura* (BRASIL, 2010a), as ações políticas do Movimento Negro Educador centradas nas subjetividades de prática pedagógica, indicam que as crianças precisam de educadoras/res afetivas/os/es que possibilitem interações com o mundo no respeito de seus desejos, queixas, dimensões culturais, familiares e sociais. Logo, o ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e as/es/os adultas/es/os, naturalizando ainda mais as várias formas existentes para a construção de conhecimento.

Sobre os valores *afro-brasileiros*, a ativista **Azoilda Loretto da Trindade** (2010) maravilha os leitores com reflexões sobre a EI. Ela começa nos convidando a pensar um

ensino com sentimento consciente de amor por todas as crianças, mas principalmente pelas crianças que têm seu direito à infância roubado, com sua imagem de criança invisibilizada, tendo a história do seu povo e dos seus ancestrais submergida, negada e/ou subalternizada. Trindade chama atenção para as contribuições africanas na disseminação mundial na qual o patrimônio da diversidade/multiplicidade é encontrado em cada uma/ume/um e pode ser sensibilizado para a nova construção da humanidade:

[...] é impossível negar a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiáspórico e afro-brasileiro: arte, ciências, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, escrita, arquitetura... O patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade (TRINDADE, 2010, p.14).

Com perspectivas afrocentradas, ela difrata a concepção docente para práticas comprometidas na manutenção das brasilidades:

Reconhecemos a importância do Axé, da energia vital, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de circularidade, a energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na corporeidade do visível e do invisível (p.15).

Para cuidar e educar no entendimento do comunitarismo que moveu e move grupos inteiros a partir da cooperação, oralidade e musicalidade, no respeito de quem veio antes e de seus lugares como espaços sagrados de histórias, uma EI que defenda sobretudo o prazer de viver na própria origem ludicidade é urgente.

Colaborando com as perspectivas recém apresentadas, cito, do mesmo caderno de atividades, relatos sobre o projeto *Construindo e contando histórias infantis – Personagens negras protagonizando histórias*, sob orientação de **Regina de Fátima de Jesus** (2010). São vivências de uma oficina de contação de histórias infantis que teve como eixos: *identidade em construção; brincadeiras e preferências e a criança e seu meio – que histórias vê, ouve, vive, compartilha*. Trataremos do primeiro e do terceiro eixo:

Para o primeiro, a contação partiu do livro *Betina*⁶⁰ (GOMES, 2009) que conta a história de uma famosa empresária de estética que quando menina tinha o cabelo trançado por sua avó. O enredo busca reencontrar valores da cosmovisão africana, destacando a transmissão oral de conhecimentos. Segundo a nossa interpretação, ela também apresenta potencialidades para tratar da química de produtos para cabelo.

⁶⁰ Para propiciar um contexto mais cosmovisivo diante da proposta de decolonização do EC, e na valorização de métodos que não sejam exclusivos à escrita, indica-se a visualização do link <https://www.youtube.com/watch?v=tIPg1mE-rd0>. Acesso 28 jan.2019.

Na história, a protagonista despertava a curiosidade das colegas com as tranças diversificadas quando chegava na escola e, a partir de diálogos identitários, Betina propunha valorização negra. As epistemologias ancestrais são percebidas no processo de entendimento da morte, bem como, do aprendizado das tranças entre as mulheres da família.

A proposta foi muito frutífera para a EREER na EI, pois segundo a autora:

Assim como a avó de Betina trouxe a valorização da memória e da oralidade, oportunizamos a valorização das experiências entrelaçadas e compartilhadas durante o próprio momento da contação, pois muitas meninas negras da Educação Infantil, tendo ou não seus cabelos trançados, revelavam um brilho no olhar, contando quem trançava seus cabelos: a avó, a mãe, a tia... E o que nos surpreendeu é que os meninos negros também quiseram compartilhar experiências sobre quem trançava cabelos em suas famílias e de que maneira o faziam (JESUS, 2010, p. 39).

Após a contação, foi proposta uma atividade na qual cada criança poderia se representar de maneira livre e lúdica. Utilizando-se de diversos materiais para arte, possuíam, inclusive, fios de lã de diversas cores e nuances, a fim de possibilitar um trabalho de expressão da identidade. Apesar de algumas crianças negras terem escolhido fios amarelos para representar o cabelo, o “Conta de novo!” (JESUS, 2010, p. 40) ouvido em algumas turmas revelou o prazer que sentiram na Literatura Infantil, como em um espelho no qual suas imagens não sejam negadas ou distorcidas, mas sim protagonizadas.

No terceiro eixo, *a criança e seu meio – que histórias vê, ouve, vive, compartilha*, a autora traz a experiência do reconto africano *O dia em que o sol e a lua foram morar no céu*⁶¹ do livro: *Sikulume e outros contos africanos* (BRAZ, 2005). O objetivo era aproximar as crianças de narrativas que consolidavam o modelo estético e cultural das origens africanas. Um destaque característico do conto é a personificação de elementos da natureza. A história conta que frequentemente o sol visitava a água, mas ela nunca retribuía a gentileza, pois segundo ela, a casa do sol – e da lua – era muito pequena para comportar toda a diversidade de seres vivos que dela faziam morada. O sol, na esperança de agradar a amiga, prometeu fazer uma casa maior, onde coubesse toda a sua gente. Com a casa pronta, a água foi visitá-los. Mesmo receosa, ela entra de modo abundante na casa dos amigos, acompanhada de uma quantidade indescritivelmente grande de criaturas aquáticas. Sua acomodação gradativa precisou de tanto espaço que o sol e a lua sem ter onde ficar tiveram que subir para o céu, onde moram até hoje.

⁶¹ O reconto pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=Gzr6zLqIasw>. Acesso 28 jan. 2019.

A história foi contada às crianças fazendo uso de cinco tapetes, onde o colorido de cada imagem apresentava uma cena do conto. Segundo as estagiárias que ministraram a oficina, os tapetes despertaram ainda mais o interesse das crianças que, ao final do processo, puderam recontar a história sob suas perspectivas, sentindo nas suas mãozinhas as diferentes texturas dos tapetes confeccionados.

Houve ainda uma proposta posterior, em que cada criança produzia seu próprio tapete: por meio das falas, foram identificados os personagens e o seu simbolismo, algo muito presente nos contos africanos. Outra observação veio do deslocamento no pensar infantil construído a partir da mesclagem entre versão contada e vivida em sociedade. Uma menina, por exemplo, ao ser questionada se a água e todo o seu povo caberiam na casa do sol e da lua, disse: “No shopping ela caberia, até a do mar” (JESUS, 2010, p. 42). A hipótese levantada veio do fato do shopping da cidade (Shopping São Gonçalo, neste caso) ser de frente para o mar e ser considerado uma grande construção no município.

Outra contribuição vem de Roberta Fusconi (2010) com o reconto “*Amigos, mas não para sempre*”⁶² (BARBOSA, 2004). A história narra uma proposta africana para a relação entre gato e rato. Conta que antigamente os dois viviam juntos e eram muito amigos. Plantavam, colhiam e armazenavam o produto do seu trabalho em pequenos celeiros de barro cobertos com palhas. Um dia, o rato resolveu que deveriam guardar o leite também, para não passarem fome durante os períodos de seca. Ele aprendera com as mulheres como preparar o *ghee* (alimento parecido com a manteiga) que pode ser armazenado sem refrigeração. O gato, precavido, aceitou e assim o fizeram.

Para evitar a tentação de comer o *ghee* antes da hora, o gato e o rato esconderam um pote cheio até a boca na igreja da comunidade. Entretanto, com supostos sobrinhos para batizar⁶³, o rato visitava todo dia a igreja e comia um pouco da manteiga. Fez isso até acabar com tudo. Quando o período de seca chegou, o gato foi em busca do alimento e, furioso por não achar nada, vive até hoje à procura do rato.

Ações pedagógicas da EI debruçam a atenção no incentivo à curiosidade, permitindo que a criança estabeleça a exploração e os questionamentos sobre a relação dela com o

⁶² Para exercício da escuta como princípio educativo sugiro o link: <https://www.youtube.com/watch?v=6GzafiN7qdI>. Acesso 28 jan. 2019.

⁶³ Marca do colonialismo nas relações religiosas, muito recorrente em contos populares. Algumas histórias de mamãe traziam referências parecidas. Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=QVVtq-oECYo&t=60s>.

ambiente do qual faz parte. O aprendizado sobre o *ghee* mostra o saber tradicional na prática biotecnológica da etnia Bahima⁶⁴ que utiliza os micro-organismos na produção de alimento.

Cintia Cardoso e Márcia Mezzomo (2018) apresentam dados de pesquisa com crianças da EI em Florianópolis: o estudo mostra uma intervenção oral com o reconto *O Pássaro da Chuva*, de Bermond (1988), e a música *Passarinhos*, de **Emicida** e **Vanessa da Mata**, provendo experiências identitárias entre elementos da filosofia africana e a libertação corporal da dança. A narrativa conta uma versão africana para a formação da chuva, na qual o protagonista Baniun, na esperança de ter água sempre disponível, prende o pássaro responsável pela chuva. Na história, a terra secou, mas o pássaro preso não cantava, nem fazia chover. O menino resolveu então perguntar ao Grande-Sábio o que fazer diante da situação. O mais velho mandou-o entrar e trancou-o em uma cabana pelo lado de fora. Antes que a noite chegasse o menino foi solto e o Grande-Sábio perguntou:

Por que não cantou ao invés de chorar? Quem é capaz de cantar quando se está preso? Volte para casa e cuide de seu pássaro. Ao voltar para casa o menino abriu a porta da gaiola e falou: Voa, voa, meu passarinho da chuva! O pássaro lançou -se num voo tão rápido, que se tornou apenas um ponto no céu. Uma chuva boa começou a cair sobre o povoado de Baniun... (BERMOND, 1988 citade por **CARDOSO; MEZZOMO**, 2018).

Esses exemplos trazem algumas relações humanos-natureza de acordo com concepções coletivas e que, preenchidas de mensagens morais, carregam a importância da diversidade, bem como, o respeito a ela para evitar o sofrimento. Vivenciar práticas afro-brasileiras na educação em ciências pode destinar o trabalho docente à aceitação de conhecimentos diversos na construção humana, pois os métodos, estéticas, corpos e vozes são diferentes, o que mostra que a ciência e a tecnologia se constroem também por processos independentes em cada cultura. Experiências que podem ser lúdicas e ao mesmo tempo de ressignificação ancestral. Visual e ao mesmo tempo auditiva. Sentimental e ao mesmo tempo educativa. Experiências que propiciem a afirmação da personalidade como um voo rápido para a liberdade.

⁶⁴ Etnia africana de Uganda, que possui conhecimentos no ramo pastoreio com o gado Ankole (FUSCONI, 2010).

3 DIAGRAMA DE PESQUISA: TERRITÓRIOS, QUESTIONAMENTOS E MÉTODOS

Conhecendo mais sobre o histórico das relações étnico-raciais, o caráter educativo do Movimento Negro Educador (MNE) e as possibilidades plurais necessárias ao ensino de ciências, definimos, agora, lugares e pessoas que através das práxis docentes poderiam colaborar na construção desta pesquisa. Lembrando que, além de obrigatória, a ERER deve ser entendida como uma política de direito às crianças, adolescentes e docentes. Isso porque, unido à redução do preconceito, quando consideramos epistemologias silenciadas na formação do saber, nascentes promissoras no meio educacional podem surgir. Águas que se transformam em rios férteis no percurso interdisciplinar holístico, correntezas que destroem o (su)posto universal e promovem mudanças de humanidade negra por onde percorrem. Educação por novos-velhos modos de ensinar.

Para o município de Florianópolis/SC, a ERER é direito garantido há 27 anos (FLORIANÓPOLIS, 1994) e, apesar de todos os limites, que vão desde a colonização de pensamento até a falta de materiais individuais, as constantes atividades do MNE na Secretaria Municipal de Educação (SME) proporcionaram, por exemplo, a criação do *Seminário da Diversidade Étnico-Racial* que é voltado para o público docente e já atingiu a sua XIV edição (FLORIANÓPOLIS, 2020). Logo, na sintonia entre políticas públicas e grupos comprometidos, podemos encontrar vários exemplos inspiradores que apresentam níveis, até mesmo, mais maduros de discussões que as próprias instituições de ensino superior formadoras de professores.

As pessoas que estiveram conosco durante a troca de saberes para esta dissertação inundarão o texto a partir de agora. Justamente por isso, decidimos preservar o nome da instituição e dos profissionais fazendo uso de nomes fantasias.

Contudo, sobre o espaço geográfico podemos dizer que o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) parceiro desta pesquisa ocupa um prédio circundado por centros comerciais, de saúde e de medidas socioeducativas para jovens infratores. Chamaremos a instituição pelo nome fictício *NEIM José Maria* e sobre o seu público de atendimento, podemos verificar que apresenta um aumento gradativo no atendimento de crianças negras, conforme a tabela 2.

Tabela 2–Histórico de atendimento educacional por cor/raça do NEIM

Cor/Raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2000	2021
Não-declarada	76	51	3	2	4	7	8	9	15	9	20	6	3
Branca	37	49	84	83	71	70	66	72	64	66	59	81	66
Preta	1	6	11	13	12	14	16	17	19	17	33	21	22
Parda	4	10	18	19	28	24	26	28	26	36	31	47	39
Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	118	116	116	117	115	115	116	126	124	128	143	155	131

Fonte: Laboratório de dados educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (2009-2019; Grupo diretivo 2021).

Podemos verificar na tabela 2 que o número de vagas para crianças negras de 2009 a 2021 apresentou um aumento de quase dozes vezes, indicando uma maior preocupação com a autodeclaração e atendimento equitativo.

Neste ano a UE está dividida em 6 grupos: G2, G3, G4A, G4B, G5/6, G6/5, conforme tabela 3. As turmas G4A e G4B existem somente no período matutino e vespertino, respectivamente. Atualmente estão na unidade 34 profissionais.

Tabela 3–Descrição do público atendido no NEIM José Maria (2021).

Grupo	Faixa etária
2	1 ano a 1 ano e 11 meses
3	2 anos a 2 anos e 11 meses
4A/4B	3 anos a 3 anos e 11 meses
5/6 ⁶⁵	4 anos a 5 anos e 11 meses
6/5	5 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Informação cedida pelo corpo diretivo (2021).

⁶⁵ Em alguns NEIMs, por conta da sobra de vagas em determinado grupo e excesso em outro, grupos mistos são formados nos quais crianças com idades de grupos vizinhos são atendidas. É o caso do Grupo 5/6, crianças com idades entre 4 e 6 anos.

A pesquisadora Karina S. L. Alcubierre publicou em 2017 uma dissertação sobre os impactos da migração na infância e na Educação Infantil, tendo o NEIM José Maria como polo de pesquisa. Na época, a pesquisadora verificou na amostra de interesse que 34% das famílias migrantes possuíam crianças pequenas que também migraram para Florianópolis. Os lugares de origem vinham principalmente de estados como Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Pará e Rio de Janeiro, mas atualmente também há crianças haitianas e da República Dominicana.

A publicação mostrou que o deslocamento por trabalho e conseqüentemente, renda para o sustento, é o principal motivo que fazem famílias abandonarem suas casas originais e mudarem-se para a região. Os reflexos desses processos migratórios que às vezes se repetem três ou quatro vezes em meio a possíveis dificuldades também são motivadores no planejamento e processos educativos da unidade, principalmente no que compete às reduções do racismo, machismo e xenofobia (ALCUBIERRE, 2017; PPP, 2018-2019).

O grupo do NEIM José Maria tem como um dos princípios a receptividade à comunidade. Isso está, inclusive, regulamentado em seu Plano Político Pedagógico (PPP) dos anos 2018–2019. O grupo defende que para haver manutenção da vida e educação de crianças, o máximo de ajuda é bem-vindo e importante para respeitar cada infância. Em leitura do documento, destacam-se as perspectivas *Todos Juntos* e *Vamos Socializar*⁶⁶, que se referem aos planejamentos pensados e realizados na coletividade. Trata-se de atender às demandas do público infantil através de parcerias. Funcionárias/es/os, responsáveis e comunidade precisam trabalhar em conjunto para depois divulgar os resultados (PPP, 2018-2019). Como exemplo de feitoria coletiva, podemos citar a horta do NEIM e festivais semestrais que ofereciam oficinas às famílias antes da pandemia. Sempre que possível as atividades são registradas⁶⁷ para socialização com as famílias e para reconstruções estratégicas entre o grupo educacional.

Sobre a política educativa, acreditam que a família tem seu legítimo protagonismo e entendem que o NEIM não tem a função de substituir a família, mas sim, contribuir através do contato para melhorar a qualidade de vida frente às opressões existentes:

Consideramos que essa instituição ao acolher as diferentes configurações familiares em sua diversidade étnica, religiosa, política, econômica e social, expressa sua preocupação com o diálogo frente os possíveis contextos relacionais em que se inserem as crianças que fazem parte da realidade da instituição (PPP, 2018-2019, p.78).

⁶⁶ No documento original *Todos Juntos e Vamos socializar* são chamados de projetos.

⁶⁷ O registro pode ser escrito, em forma de áudio, fotografia ou filmico.

Os espaços internos e externos são constantemente reformados/reorganizados pensando nas crianças, bem como, na qualidade das experiências ali presenciadas. Aproveitam as atividades de modo cosmovisivo, atendo-se à história e à relação com o sujeito. “Quanto mais amplas e plurais as produções culturais, mais portas de compreensão estaremos abrindo, afinal, é o outro que dá significação ao visto, ouvido ou sentido” (PPP, 2018-2019, p.20).

Em visita ao NEIM no ano de 2018, pude ouvir sobre e vivenciar processos que eram sensíveis às urgências étnico-raciais do grupo, como o combate ao racismo e a busca por representatividade. A Diretora Tereza⁶⁸, professora negra que ficou à frente da unidade até 2019 comentou na época, que o núcleo agia continuamente na ERER, conforme orientação legal e o perfil das crianças. A Direção orienta as professoras para que a temática seja lembrada em todas as atividades e que conste nos planejamentos. Para tanto, negam a escolha de um dia no calendário para tal discussão, mas sustentam as perspectivas da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016). Na conjuntura atual de pessoas brancas em posições de lideranças, é importante apresentar a condição subversiva do NEIM para esta pesquisa, pois traz mais detalhes sobre algumas vivências negras na educação, ora mirando para a prática com as crianças, ora ao próprio reflexo, enquanto ex-estudantes e atuais gestoras. A professora Tereza se afastou em 2019 para cursar Mestrado e eleita pela comunidade para assumir em 2020, a professora Dandara, também negra assume a Direção.

Ter pessoas negras frente à UE não era um pré-requisito para a escolha do polo de pesquisa, mas sim, ser preocupado com a legalidade da ERER na rotina educativa. Entretanto, em harmonia com o referencial teórico que escolhemos, onde defendemos a importância do corpo-território na vivência do MNE, não podemos deixar de comentar a presença dessas lideranças no NEIM. Na política interna com as crianças afirmam que:

Reconhecemos a necessidade de romper com a invisibilidade dos sujeitos que tiveram suas histórias usurpadas, trazendo a visibilidade e o reconhecimento dos negros, indígenas entre outros atuais como os haitianos, venezuelanos entre outros de pequena ordem, que construíram e constroem atualmente nosso país e que são atores importantes de nossa história (PPP, 2018-2019, p.74).

⁶⁸ Nome fantasia como todos os outros a seguir. O cargo exercido, gênero e identificação étnico-racial das pessoas serão informados conforme indicado em conversas ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sendo assim, considerando o NEIM José Maria um espaço de grande relevância acadêmica (Rosa; Schnetzler, 2003), a tessitura pretendida emergiu das atividades do/no grupo de educadores/as que ali trabalham e de reflexões sobre o ensino de ciências que usualmente verificamos em públicos de currículos fragmentados.

3.1 MODOS

Aqui trataremos dos modos metodológicos necessários para a concretização do trabalho. Entendemos que pesquisas de horizonte decolonial talvez precisem de métodos também (re)pensados, haja vista que são interesses qualitativos, com perguntas diferentes dependendo do público pesquisador, mas que teoricamente querem reduzir os limites de pesquisas positivistas normatizadas na lógica colonial. Não obstante, entendemos que modos étnicos importados também perdem o significado fora do contexto e do grupo originário, ainda que estes países sejam periféricos no entendimento global.

Sendo assim, a abordagem escolhida foi inspirada na sociopoética que se popularizou no meio acadêmico pelo francês Jacques Gauthier, mas que muito absorveu da prática de pesquisa da enfermeira **Iraci dos Santos**, que construiu na experiência coletiva “uma ponte para o cuidar”, pois acredita que todas as pessoas possuem saberes, (intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual) e, sendo estes iguais em direito, transformam o ato de pesquisar num acontecimento poético. Acredita também na co-responsabilidade dos sujeitos de pesquisa nos conhecimentos produzidos; na importância das culturas de resistência; na valorização dos *confetos* (mistura de conceitos com afetos); na importância do sentido espiritual, humano das formas e dos conteúdos no processo de construção de saberes; na importância do corpo como fonte do conhecimento e na apreciação de experiências da vida que acontecem no cotidiano (GAUTHIER, 2016; SANTOS, 2005).

E neste caso, em diálogo com as possibilidades reais com o grupo pedagógico do NEIM José Maria, a melhor proposta foi a de encontro em grupo focal com as/es/os professoras/es e com a diretora **Dandara**. Sobre a técnica de grupo focal, Trad (2009) afirma que valoriza a flexibilidade da experiência com os participantes, o que permite à moderação explorar perguntas não previstas e/ou incentivar a fala das/es/os integrantes. Concomitantemente, o grupo focal fornece critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências. A pesquisadora/moderadora pode explorar metáforas, imagens e estímulos projetivos, através dos quais, os participantes constroem quadros de interesses e preocupações comuns. Muitas vezes, são casos vivenciados por todos

e que são raramente articulados por um único indivíduo (GASKELL, 2002, citade por TRAD, 2009).

Informamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, com Certificado de Apresentação e Apreciação Ética nº: 28914819.3.0000.0121 e Parecer nº 3.910.991. Antes da pandemia do coronavírus, o grupo focal seria presencial no horário do almoço, com 10 professoras multiplicadoras que já estudavam ERER em grupo de estudos organizado⁶⁹. Contudo, por causa das medidas protetivas de isolamento social, o momento aconteceu de forma online com o coletivo de docentes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser lido no apêndice-A, foi enviado via formulário do Google Drive e apenas fizeram parte das análises as informações autorizadas.

No exercício de troca contínua com es profissionais, o roteiro de pesquisa (apêndice-B e apêndice-C) foi pensado sob princípios afrocentrados e encaminhados para a diretora antecipadamente, para explicitar pontos de interesses desta pesquisa. **Molefi Kete Asante** (2016) define que no afrocentrismo não existe interesse em uma raça ou cultura dominando outra. Segundo a linha, cada grupo cultural precisa ser centrado em sua própria realidade e o pluralismo filosófico sem hierarquia é o objetivo de toda interrogação madura. Para o autor, os afrocentristas:

Expressam uma crença ardente na possibilidade de diversas populações vivendo na mesma terra sem abandonar suas tradições fundamentais, exceto quando essas tradições invadem o espaço de outros povos sem sua permissão. É precisamente por isso que a ideia afrocêntrica é essencial para a expansão da harmonia humana (ASANTE, 2016, p. 16).

Sendo assim, as questões destinadas ao grupo objetivam diálogos sobre como as professoras da EI vivenciam a ERER em suas práxis diárias e como os saberes incluídos de referência negra e indígena são apresentados às crianças quando pensados para construção cosmovisiva de um *ser* livre, rico de direitos e de ancestralidade no pertencimento étnico-racial. Perspectivas que são promissoras para as discussões sobre decolonialidade no ensino de ciências, visto que epistemologias não-brancas foram historicamente silenciadas e/ou embranquecidas pela dominação ocidental.

⁶⁹ O grupo *relações étnico-raciais na Educação Infantil: Ressignificando as práticas a partir do estudo/ação* é composto por profissionais multiplicadores que desde 2017 amadurecem suas discussões sobre práticas, registros e divulgação da ERER entre a comunidade. As horas para o estudo fazem parte da formação em trabalho da rede.

Apesar de termos conversado de modo individual com a diretora da instituição para conhecermos mais detalhes sobre a trajetória dela na educação, por questão de escopo as citações diretas que apresentaremos são todas do grupo focal. A conversa foi gravada no ambiente virtual do Google Meet, conforme acesso das/os profissionais da unidade e depois o vídeo foi compartilhado conosco. Sobre o aporte para as análises, as autoras Souza e Flôr (2008), alertam-nos para as condições de produção dos discursos formados, sendo que nas entrevistas a linguagem não é transparente, ou seja, o sentido não está diretamente grudado nas palavras, mas é atribuído pelas relações de poder entre os interlocutores. Essas lentes nos ajudam a investigar por meio dos contextos sociais e defesas ideológicas emergidas. Por meio dos discursos registrados, conseguimos mais detalhes sobre experiências pedagógicas, diante das influências e disponibilidades sobre a ERER. Neste caso, os materiais foram analisados atentamente aos marcos de expressões linguagem a partir de questões de interesse, sensações e emoções que se mostraram durante o encontro.

3.1.1 Grupo focal

Externando o contexto de interesse para compreender o desenvolvimento da pesquisa, em junho de 2019, eu alterei o cronograma de execução do projeto para gozar da licença maternidade de Marielle. No início do ano letivo de 2020, o surto da primeira cepa do coronavírus fez com que o atendimento presencial do NEIM José Maria fosse remoto, o que afastou o grupo do polo educativo e conseqüentemente, afastou-me des sujeitos de pesquisa.

Com o retorno presencial sem previsão, as novas demandas relacionadas ao trabalho digital e a passagem de um ciclone bomba por Santa Catarina aumentaram a dificuldade de contato com as pessoas. No entanto, em 10 de setembro de 2020 conseguimos realizar por vídeoconferência o grupo focal com es professores do núcleo.

Verificamos que 20 pessoas preencheram o TCLE, mas somente 19 participaram da roda on-line, as pessoas puderam indicar a autodeclaração de gênero e étnico-racial, onde optaram por se sentirem mulheres, pessoas não-binárias ou homens e entre as opções identitárias segundo o IBGE. Sendo 17 mulheres e dois homens, dos quais, 16 pessoas se autodeclararam brancas e quatro pessoas negras. Dos autodeclarados negres, tínhamos um homem e duas mulheres participando da reunião on-line, sendo dois na função de professores e a diretora da UE.

Cinco professoras não autorizaram o uso de informações, então as respostas dessas participantes não estão aqui publicadas, apesar da presença na videoconferência e o convívio

rotineiro na unidade terem influenciado as respostas das/os colegas e conseqüentemente terem direcionado as análises de pesquisa. Usaremos uma narrativa para apresentar as falas das/os participantes, que estarão identificadas com nomes fictícios e na sequência estará a identificação do cargo/gênero/raça indicadas no grupo focal e formulário.

Algumas partes foram retiradas e/ou editadas para melhor aproveitamento da leitura e preservação de identidade das pessoas envolvidas. Os trechos seguirão a formatação de citação direta, com destaque do itálico (ACADEMY, 2020; ADMINISTRAÇÃO, 2017). Comentários adicionais para melhor compreensão das falas estarão entre colchetes. Sendo assim, o início da conversa fizemos uma breve apresentação, para que cada pessoa pudesse dizer o seu nome e há quanto tempo conhecia (se conhecia) as políticas de ERER:

–*“Tenho 20 anos de experiência, e desde 2009 trabalho só com a EI, estou seis anos no NEIM”* Antonieta, professora negra).

– *“Desde 2011 na EI, fui bolsista de extensão do NEAB da UDESC e fiz Pós-Graduação em Gênero e Diversidade”* (Pablo, professor branco).

–*“Trabalho cinco anos na prefeitura, já conheço as leis e trabalho com pessoas que organizaram a legislação em Florianópolis”* (Ildefonso, professor negro).

–*“Em 2001 comecei com a EI, não sou lotada no NEIM, mas conheço a ERER pela Matriz Curricular”* (Julia, professora branca).

– *“Já sou professora faz tempo, e estou aprendendo ERER agora”* (Mari, professora branca).

–*“Trabalho desde 2012 e conheço a ERER desde a formação em 2009”* (Isabel, professora branca).

– *“[Dificuldades de conexão que impediram o registro], conheço as ERER desde 2017”* (Lorena, professora branca).

– *“Estou um ano no NEIM e tenho pouco tempo de ERER”* (Judite, professora branca);

– *“Estou na rede há cinco anos, já conheço a ERER, mas quero me aprofundar mais, pois acho complexo”* (Maria, professora branca);

– *“Estou na rede há quatro anos, no NEIM há um, não conheço muito de ERER, mas quero conhecer mais”* (Noelia, professora branca).

– “Desde 2014 na EI, entrei este ano no NEIM e até então não conhecia ERER, só tenho dois encontros sobre ERER (Larissa, professora branca).

– Sou professora ACT desde 2010 e este é o meu 6º ano aqui no NEIM. A gente sempre teve essa preocupação, de fazer estudos, teve um tempo ali em 2015-2016 que não avançava, não avançava, realmente era muito mais tabu, muito mais polêmico, difícil de se lidar com as famílias, um assunto que dava medo nas professoras em abordar. E depois que a professora Mônica chegou na unidade [professora branca que iniciou os estudos da ERER na unidade, mas no momento está exercendo outra função na rede], acho que foi em 2017, então foram estabelecidos outros grupos de estudos com materialidades, elementos visuais, onde a gente foi se aproximando desse mundo, foi se inteirando, nós primeiro, aprendendo, contando história, ouvindo música, fazendo máscaras, aprendendo sobre outros países, sobre vestimentas, sobre povos, sobre comidas. E isso foi nos dando mais segurança... foi nos dando mais segurança pra lidar com as famílias e com as crianças. Então esse assunto saiu do nosso interior, passou para o exterior e foi de uma forma tranquila, natural, respeitosa, e passou a ser parte da nossa prática. Crianças que antes estavam na invisibilidade passaram a assumir uma identidade muito mais forte, muito mais presente, com todo o respeito dentro de um grupo, então assuntos que antes eram excluídos da roda, passaram a fazer parte diariamente e começou a ser um ciclo total, onde os professores, todas as crianças, todas, todas as pessoas que integram o NEIM começaram a fazer parte e praticar isso de uma forma natural. Então eu agradeço muito as pessoas que passaram por essa minha caminhada e que me ajudaram nessa formação, hoje eu me sinto muito mais segura de uma forma natural, não forçada pra incluir essa prática no meu dia-a-dia” (Marcia, professora branca).

– Sou efetiva desde 2014, quando me aproximei da ERER, mas não com esse nome, mas já tinha esse tipo de grupo de estudos onde eu era efetiva e depois vim pro José Maria, que é uma creche no qual a gente tem um trabalho bem legal em relação ao tema, temática e venho me apropriando. Estou na EI desde 2017 (Joice, professora branca).

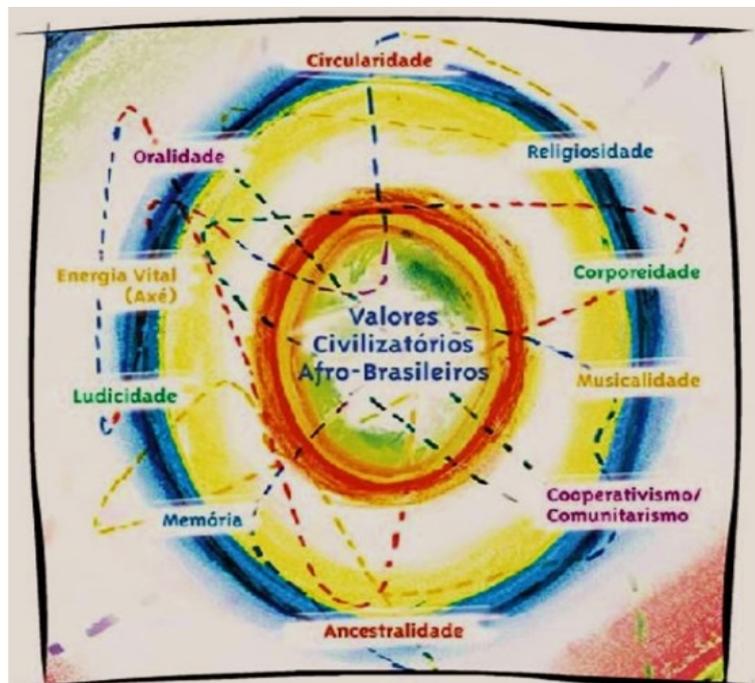
– “Sou auxiliar do grupo 5/6, o NEIM trabalha a ERER já há bastante tempo na unidade, mas nos últimos anos temos trabalhados mais efetivamente (Rita, professora branca).

– “Boa tarde, estou na rede de Florianópolis desde 2005, no NEIM desde 2017, foi onde nos aproximamos da temática” (Jossinéia, professora branca).

A diretora Dandara não pode participar desta dessa parte inicial, porque estava em atendimento na secretaria, mas em conversas anteriores relatou que desde criança fez parte de grupos de dança afro, mas sempre sofreu com a solidão nesses projetos culturais, mesmo estudando no Instituto Estadual de Educação, que é uma escola pública, solidão que perpetuou nos espaços educativos da graduação.

Depois que as pessoas presentes terminaram suas apresentações, fiz um breve relato da minha trajetória na EREER e delatei alguns casos de racismo da ciência ocidental, com o propósito de aproximá-los da co-autoria da pesquisa. Em seguida, três trechos literários foram utilizados numa apresentação escrita e pictórica através da apresentação de slides digitais. O critério de seleção das histórias/poesias/imagens foi a possibilidade de, a partir delas, emergir falas sobre ancestralidade, oralidade, corporeidade, circularidade, senso de cooperativismo, religiosidade, memória, ludicidade, energia vital e musicalidade, conforme a figura 2, de **Azoilda Loretto Trindade** (2010).

Figura 2– Mandala dos valores Afro-brasileiros.



Fonte: Trindade (2010).

Para melhor representar o curso da conversa, colocamos as imagens dos slides literários, pois além de mostrar as ilustrações que foram cruciais para o levantamento de informações, externam as falas da mediadora, que nesta transcrição foram suprimidas para que não houvesse repetições desnecessária com decorrer do texto.

O primeiro trecho lido/cantado foi *Olelê - uma antiga cantiga da África*, recontado por **Fábio Simões** e ilustrado por **Marília Pirillo** (2015). Apresentado a partir das páginas

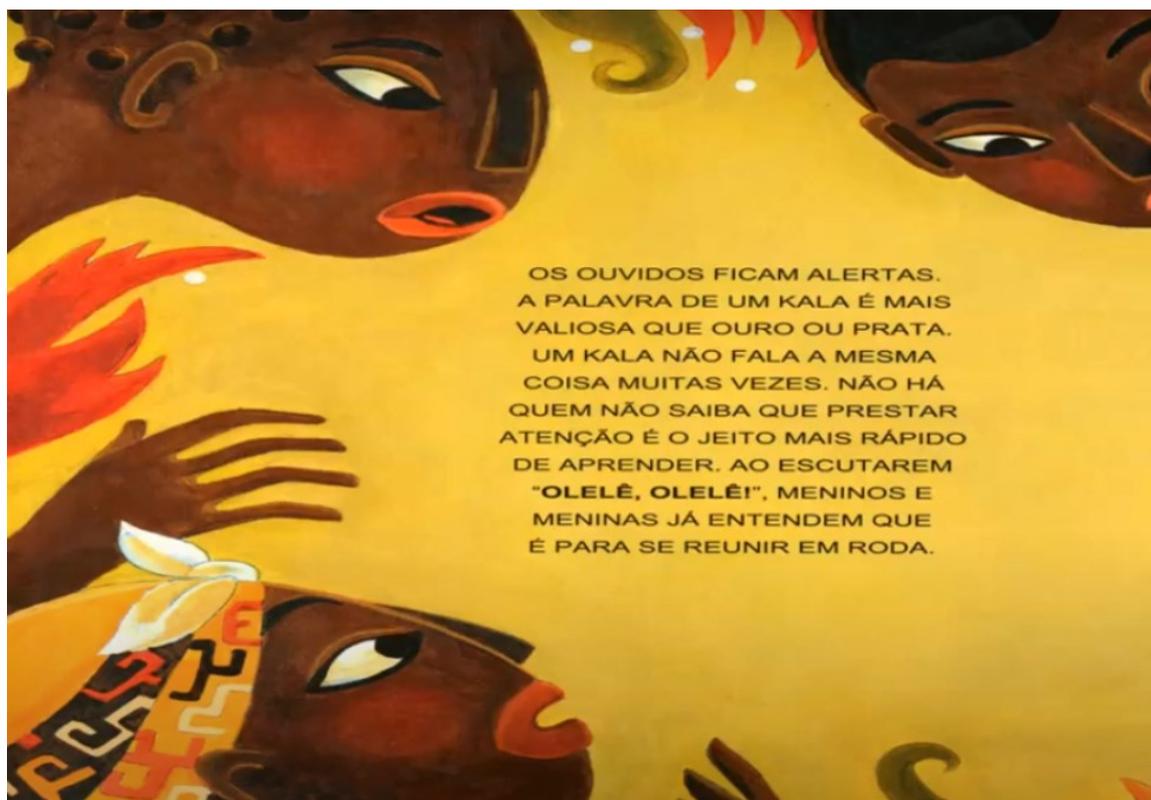
originárias disponíveis na internet (OLELÊ:.. [s.d]), conforme as figuras 3, 4, 5 e 6. O livro descrito anteriormente, conta como as pessoas que moram às margens do Rio Cassai, na República Democrática do Congo, movimentam-se no período das cheias, conhecendo o tempo de mudança dos rios, mas precisando agir rapidamente e com extrema necessidade de trabalho coletivo. **Heloísa Pires Lima** organizou a história, sendo algumas palavras apresentadas na língua Lígala. O fragmento usado tratava da relação educativa entre as crianças e o morador mais experiente da localidade que já compreende os perigos da travessia iminente.

Figura 3–Slides apresentados no grupo focal- Orelê: uma antiga cantiga da África- Kala



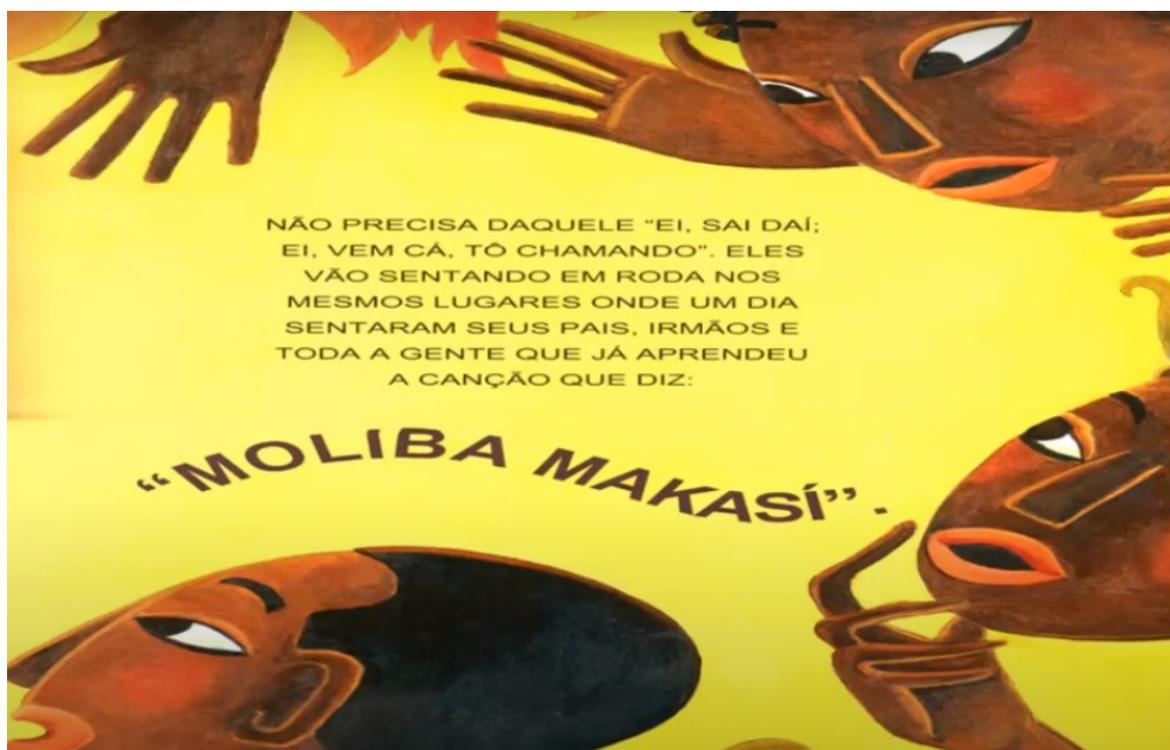
Fonte: Simões (2015).

Figura 4–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África- crianças1



Fonte: Simões (2015).

Figura 5–Slides apresentados no grupo focal- Olelê: uma antiga cantiga da África- crianças2



Fonte: Simões (2015).

Figura 6–Slides apresentados no grupo focal - Olelê: uma antiga cantiga da África-roda



Fonte: Simões (2015).

Em seguida, as/os professoras/es foram convidadas/os a resgatar na memória experiências que trouxessem à tona informações sobre ancestralidade e oralidade. Como elas/eles entendiam esses conceitos, se já conheciam o livro apresentado ou se já tinham trabalhado com outro exemplar relacionado aos temas, ou algo que elas/eles achassem significativo de compartilhar.

A diretora Dandara relata que conheceu o livro fisicamente em uma prática de contação de história realizada na unidade por estagiárias do curso de Pedagogia da UFSC. Durante a narrativa, elas fizeram também o uso de tambores como proposta de sonorização. Sobre o tema ancestralidade, afirma que usa muito livros de recontos africanos:

–A gente sempre fala muito dos contos, né... então essa questão da ancestralidade a gente encontra muito nos contos, de saber como que era naquele período, como que a gente pode resgatar isso hoje, o que são as minhas vivências enquanto mulher negra, né... então qual é esse tipo de representatividade pra mim nesse momento, até pra poder dialogar com essas crianças em relação a tudo isso que a gente vive hoje... Eu sempre digo esses livros sobre a cultura africana são tão acessíveis, só não enxerga quem não quer. Pra mim eles são extremamente significativos, eu tenho muitos livros em casa, a maioria contos de África, de repente, por eu saber que eu faço parte dessa história [...] eu mergulho de cabeça nesse movimento. Mas como eu disse ontem na nossa reunião [...], Não é somente a minha história, não é somente a história da Suellen, é a nossa história, porque nós somos miscigenados, e

ai fica aquela perguntinha: quem de fato é puro no Brasil? (Dandara, diretora negra).

Como era de se esperar durante a reunião, as ondas de falas providas de acalanto defrontaram silêncios ensurdecedores no ambiente virtual. Como a introspecção também pode significar reflexão, esperamos o tempo de assimilação dos discursos e continuamos as trocas.

Por diversas vezes coloquei-me no diálogo como mediadora, na intenção de conversar sobre expressões racistas da ciência ocidental. Apresentaremos alguns dos apontamentos sobre isso na análise de informações.

Ainda sobre a história *Olelê: uma antiga cantiga na África*, a professora Márcia relata uma experiência com o estágio de pedagogia e com a contação de história:

–[...] foi em 2018 e elas tavam trabalhando a questão do corpo, corporal, histórica, essas cores, o ritual de um povo e como que passa de geração para geração essa cultura de contar história e sentar, de olhar no olho do outro [corte de áudio por falha de comunicação no momento da gravação]. Eu pude ver a história ser representada, pude adaptar muitas vezes essa música, nunca saiu da minha cabeça: ‘Olelê’. E depois as crianças internalizaram isso, porque começavam a chamar uns aos outros... ‘-Luka! Luka!’”⁷⁰ (Marcia, professora branca).

Entendemos aquele relato como a incorporação da palavra sob um sentido próprio criado pelas crianças, o que nos revela elementos importantes sobre as ressignificações durante brincadeiras na unidade.

O segundo trecho apresentado ao grupo foi extraído do livro *Betina*, escrito por **Nilma Lino Gomes** e ilustrado por **Denise Nascimento**. As imagens para os slides foram retiradas do vídeo *Betina* ([s.d]) e podem ser vistos nas figuras 7 e 8.

Em seguida, as/os professoras/es foram convidadas/os a trazer lembranças relacionadas à corporeidade. Refletindo sobre o que foi vivido no momento relatado e como a memória resguardava o sentido da palavra, minha intenção inicial era conversar sobre os produtos estéticos, relacionando-os com os conhecimentos estético-corpóreos advindos da Marcha das Mulheres Negras de 2015. A abordagem foi interessante para pensar o contato adulto e o afeto atrelado ao cuidar e educar crianças.

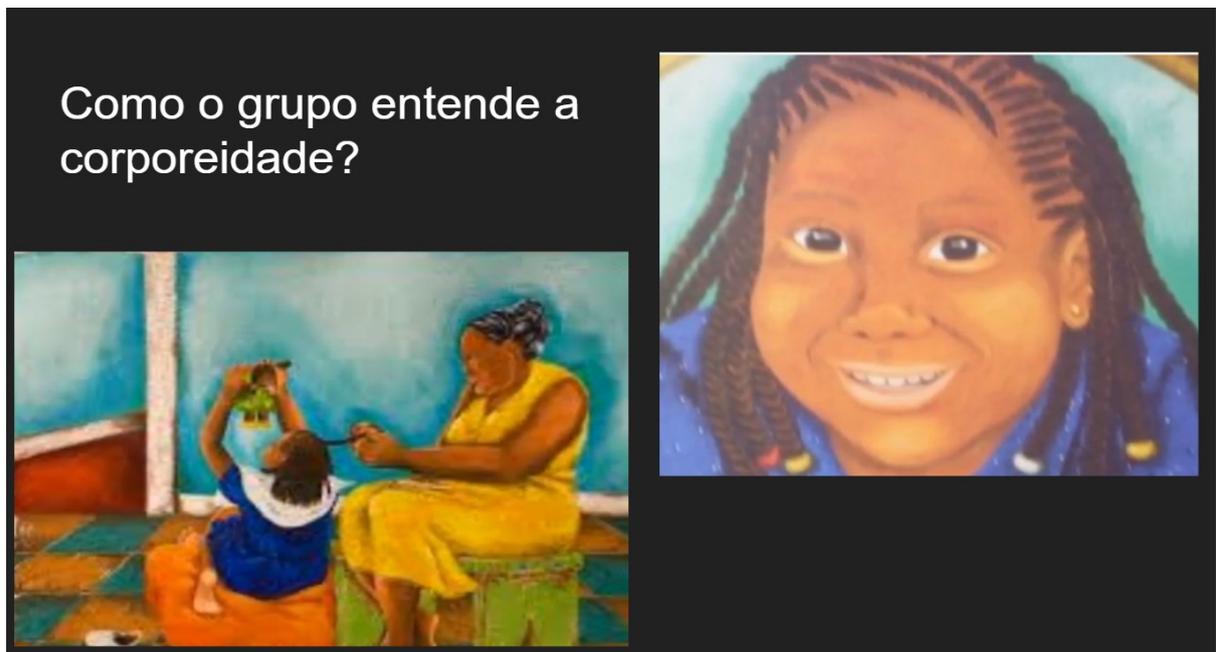
⁷⁰ O trecho se refere à expressão: “remem, remem”, que aparece no livro na língua lingala. No contexto da história, “Luka, Luka” é a ordem de estímulo dos mais velhos para as pessoas que controlam o barco durante as movimentações do rio.

Figura 7–Slides apresentados no grupo focal - Betina-capa.



Fonte: Betina ([s.d]).

Figura 8–Slides apresentados no grupo focal - Betina-vóeneta.



Fonte: Betina ([s.d]).

O trecho direcionou a conversa para registros relacionados ao cabelo, mas que tão logo mudou de direção para a pele e partes específicas do corpo. Como as falas emergidas são assuntos fenotípicos e que tratam especificamente de características identitárias, preferimos deixar a transcrição completa do diálogo para que não alterássemos os vários sentidos trocados, que serão retomados separadamente em outro momento.

Sobre a rotina de cuidado familiar e troca diária de penteado, a professora Maria lembra da criança Joana:

–Vou falar só de uma que assim... Arrasa, ela é negra, sabe, tem um cabelo lindo, todo dia ela chega com penteado diferente, é trança e cada laço lindo. E eu sempre levo pra Dandara ver, né Dandara? A tia adora mexer no cabelo dela e a gente sempre tá mexendo, colocando assim, arrumando, colocando algum adereço. E eles mesmo... quando chega a hora de arrumar o cabelo, até quem é careca quer arrumar, que nem o João que a mãe deixa bem baixinho, aí ele vem assim, nem que seja só pra molhar e passar o pente, mas ele vem (Maria, professora branca).

Em seguida a diretora Dandara responde:

–Eu acho que o cabelo é uma das questões mais fortes para falar na ERER e de entender por que até tu entender essa identidade... Quem nunca levou um pito por apagar a identidade, por alisar o cabelo? Mas nós vemos isso ainda de uma forma tão doce, né, porque temos crianças haitianas que trazem tranças maravilhosas igual à Betina e teve um período que fomos muito ousados, que nós tiramos essas tranças pra no final da tarde deixar com outro penteado, né. Pra que a criança se sinta pertencente daquele espaço. Não é porque ele está todo arrumadinho que tu não vai mexer. Então não é porque a mãe não vai gostar... Então tem que trabalhar devagarinho com a família. Por que é importante né, de ter esse toque, até pra eles mesmo se tocarem e não chegarem lá no fundamental ‘que o teu cabelo é ruim, que o teu cabelo é um bombril, que nunca ninguém vai tocar no teu cabelo’, que foi o que aconteceu comigo há muito tempo atrás, que eu andava sempre com o cabelo preso e só soltava quando alisava. Hoje eu já consigo me entender um pouco mais, né, chegando nos meus quarenta e poucos anos, entendendo e conhecendo e não é aceitando, aceitação a gente tem, porque não tem como mudar... A mudança é esporádica, é instantânea, momentânea, sei lá.. que tu vai ter... não que não possa fazer, mas a gente precisa entender e conhecer e mostrar pras crianças que o que ela está trazendo também é lindo. Até nessa história [da Betina], que eu tenho em casa também traz muito sobre ancestralidades, ‘porque foi minha vó que vez, ou foi minha mãe que fez’. Então pra gente ter esse cuidado, que todas as crianças, mas principalmente as crianças negras perceber que ela vem com os cabelos presos sempre, se for os duzentos dias letivos, elas vão vir os duzentos dias letivos com os cabelos presos, né. E se a gente não oportunizar, não criar coragem, se a gente não ousar, né, nesses penteados... que a gente fazia mesmo, que eu lembro... Gente ‘eu não sei fazer essas tranças’, mas vinha um dia, dois dias e poxa...a gente fazia o cabelo de todas as meninas e meninos e aí a gente não vai mexer por que não sabe fazer de novo... então a gente acabava ousando, e o legal foi que depois disso, as famílias, as crianças e as mães conseguiram entender a nossa mensagem. Não precisou dizer: ‘olha traga ela com o cabelinho um pouco mais solto sem as tranças que machuca todos os dias’. Não precisou dizer isso, as famílias entenderam o que queríamos dizer. Como chegou agora, uma delas está no G5 e quando eu me deparei com essa menina com o cabelo solto, só com uma faixinha aqui assim [mãos em formato de arco na cabeça], tipo. ‘–eu estou aqui hoje’, aí a gente pensa... poxa, deu certo [...]. Então pra mim, pra mim... foi uma vitória quando eu vi as crianças chegarem aqui com seus cabelos soltos [...] e quem vai dar o caminho somos nós (Dandara, diretora negra).

A professora Maria e a diretora Dandara comentam ainda, que no interesse em saber como estão as crianças durante a pandemia, algumas professoras disponibilizaram na página do NEIM⁷¹ José Maria um informativo com a indicação da história *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém e ilustrações de Valéria Mendonça (*O CABELO...* (2013)). A escrita foi estruturada como um estímulo a brincar e foi disponibilizado duas línguas, português e francês, assim como todos os outros informativos publicados pelo NEIM que pensam na inclusão de famílias brasileiras e haitianas.

A brincadeira abordou intencionalmente os diferentes tipos de cabelos e como foi citado na gravação, escolhemos apresentá-lo (figuras 9, 10 e 11) e incorporá-lo nas fontes de análises, juntamente com algumas imagens da história *O cabelo de Lelê*, indicada pelo grupo na prática educativa (figuras 12, 13 e 14) a escolha foi importante para emergir mais detalhes do referencial de infância negra adotado pelo grupo nesta proposta.

⁷¹ Por conta da pandemia a Prefeitura Municipal de Florianópolis criou um espaço virtual, onde os professores postam orientações aos responsáveis durante o isolamento físico (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Figura 9–Informativo disponibilizado pelas professoras na página do NEIM.

Informativos da Semana 14/09/2020 a 18/09/2020
Nouvelles hebdomadaires du 14/09/2020 au 18/09/2020



**SEU CABELO
SUA
IDENTIDADE!**





**CRIE SEU PRÓPRIO
ESTILO!**



INFORMATIVO

OLÁ CRIANÇAS E FAMÍLIAS!

ALGUÉM AÍ CONHECE A HISTÓRIA "O CABELO DE LELÉ"?
(Livro de Valéria Belém)

ESSA LINDA HISTÓRIA VOCÊ ENCONTRA NO YOU TUBE
ESSA HISTÓRIA NOS PRESENTEOU COM UMA GRANDE BRINCADEIRA
QUE TAL MONTARMOS UM ATELÊ DE PENTEADOS E ADEREÇOS EM CASA?
E DESCOBRIRMOS A HISTÓRIA DO NOSSO CABELO?
CADA UM DE NÓS CARREGA CONSIGO UMA HISTÓRIA
QUE MUITAS VEZES COMEÇA PELOS NOSSOS CABELOS
CABELOS QUE DEVEM SER VALORIZADOS PELA SUA BELEZA PRÓPRIA E HISTÓRIA
EXISTEM CABELOS DE MUITOS JEITOS...

"PUXADO, ARMADO, CRESCIDO, ENFEITADO, TORCIDO, VIRADO, BATIDO, RODADO
SÃO TANTOS CABELOS, TÃO LINDOS, TÃO BELOS" *(livro de Valéria Belém, pg. 26)*

BRINCAR COM ELES USANDO DIFERENTES ADEREÇOS É DIVERTIDO
PODEMOS EXPERIMENTAR NOSSO CABELO USANDO CHAPÉU, LENÇO, TURBANTE,
LAÇOS, PERUCAS COLORIDAS E TUDO AQUILO QUE SUA CRIATIVIDADE PERMITIR
QUE TAL EXPERIMENTAR, SENTIR E DESCOBRIR?

DEPOIS NOS CONTEM!

FIQUEM BEM!

PROFESSORAS GRUPO 3A: Ana Cláudia, Ana Carolina, Dani e Líana.

Imagens: <https://br.pinterest.com/>











Fonte: Portal Educacional (2020).

Figura 10–Conteúdo textual do informativo – versão em Português.

INFORMATIVO

OLÁ CRIANÇAS E FAMÍLIAS!

ALGUÉM AÍ CONHECE A HISTÓRIA “O CABELO DE LELÊ”?
(Livro de Valéria Belém)

**ESSA LINDA HISTÓRIA VOCÊ ENCONTRA NO YOU TUBE
ESSA HISTÓRIA NOS PRESENTEOU COM UMA GRANDE BRINCADEIRA
QUE TAL MONTARMOS UM ATILIÊ DE PENTEADOS E ADEREÇOS EM CASA?
E DESCOBRIRMOS A HISTÓRIA DO NOSSO CABELO?
CADA UM DE NÓS CARREGA CONSIGO UMA HISTÓRIA
QUE MUITAS VEZES COMEÇA PELOS NOSSOS CABELOS
CABELOS QUE DEVEM SER VALORIZADOS PELA SUA BELEZA PRÓPRIA E HISTÓRIA
EXISTEM CABELOS DE MUITOS JEITOS...**

***“PUXADO, ARMADO, CRESCIDO, ENFEITADO, TORCIDO, VIRADO, BATIDO, RODADO
SÃO TANTOS CABELOS, TÃO LINDOS, TÃO BELOS” (Livro de Valéria Belém, pg.16)***

**BRINCAR COM ELES USANDO DIFERENTES ADEREÇOS É DIVERTIDO
PODEMOS EXPERIMENTAR NOSSO CABELO USANDO CHAPÉU, LENÇO, TURBANTE,
LAÇOS, PERUCAS COLORIDAS E TUDO AQUILO QUE SUA CRIATIVIDADE PERMITIR
QUE TAL EXPERIMENTAR, SENTIR E DESCOBRIR?**

Fonte: Portal Educacional (2020).

INFORMATIF

BONJOUR ENFANTS ET FAMILLES!

Y a-t-il quelqu'un là-bas qui connaît l'histoire «LES CHEVEUX DE LELÉ»?
(Livre de Valéria Belém)

CETTE BELLE HISTOIRE QUE VOUS TROUVEZ DANS VOTRE TUBE

CETTE HISTOIRE NOUS PRÉSENTE UNE GRANDE JOKE

QUE POUVONS-NOUS METTRE EN PLACE UNE COIFFURE ET UNE COIFFURE À LA MAISON?

ET DÉCOUVREZ L'HISTOIRE DE NOS CHEVEUX?

CHACUN DES NOUS CHARGE UNE HISTOIRE

QUE BEAUCOUP DE FOIS COMMENCE POUR NOS CHEVEUX

DES CHEVEUX QUI DOIVENT ÊTRE VALORISÉS POUR SA PROPRE BEAUTÉ ET SON HISTOIRE

IL Y A DES CHEVEUX DE PLUSIEURS FAÇONS ...

«TIRÉ, ARMÉ, GRANDI, DÉCORÉ, TORDU, TOURNÉ, SECOÉ, TOURNÉ

SI BEAUCOUP DE CHEVEUX, SI BEAU, SI BEAU »(Livre de Valéria Belém, p. 16)

JOUER AVEC ELLES EN UTILISANT DIFFÉRENTES ADRESSES EST AMUSANT

NOUS POUVONS EXPÉRIMENTER NOS CHEVEUX EN UTILISANT UN CHAPEAU, UN ÉCHARPE, UN

TURBAN, DES LIENS, DES PERRUQUES COLORÉES ET TOUT CE QUE VOTRE CRÉATIVITÉ PERMET

QUE VIVRE, SENTIR ET DÉCOUVRIR?

APRÈS NOUS DIRE!

Figura 12–Fragmento da obra O cabelo de Lelê – brincando de bicicleta



Fonte: O CABELO... (2013).

Figura 13–Fragmento da obra O cabelo de Lelê – com amigas.



Fonte: O CABELO... (2013).

Como o NEIM faz parte do complexo social, eles não estão aquém das tensões étnico-raciais existentes na realidade nacional. Neste caso, na roda virtual ocorreram também relatos de racismo que ocorreram na unidade, e trazemos aqui como contraste (optamos por colocar o diálogo completo para apresentar mais detalhes do contexto):

– *Lembrei do cabelo do Zaki, que aí foi um pouco do inverso, [entendemos este sentido como exemplo negativo relacionado ao cabelo, racismo]. Mas até antes, quando eles foram do 3 (G3) para 5 (G5) que tinha uma pressão das profissionais pra família ‘dar um jeito no cabeludo’ e, às vezes, fazia esse tipo de comentário até perto dele, e às vezes era uma coisa bem difícil assim... e aí foi uma questão de resistência da família mesmo... E o cabelo dele era super-bem-cuidado, mas como era um ‘black’, né (Pablo, professor branco).*

– *“Uhum, exato e a família foi ótima, na verdade” (Dandara, diretora negra).*

– *“E a do João, ela raspa tudo, não deixa cabelo [palavra não identificada] nada, cresce um pouquinho... nossa, João... como você está com o cabelo bonito... no outro dia já está careca” (Maria, professora branca).*

– *É mas, é...É questão de identidade, mas essa questão que o Pablo deu assim, é perfeita... assim... e ali a família resistiu mesmo, e ali a mãe branca, o pai negro... e ele com aquele mega cabelão crespo [sinal gestual sobre ombros e busto] e as profissionais era bem isso assim... ‘-prende’ ou ‘-corta’, e a mãe ali: ‘-não, não, é o cabelo dele, ele gosta (Dandara, professora negra).*

O professor Pablo responde em seguida:

– *Na verdade, havia muitos policiamentos com cabelos de meninos, tinham vários meninos, nem todos negros, tinham alguns brancos também, curiosamente eram todos de cabelos cacheados, mas que eram maiores assim... Então tinha uma pressão assim: ‘-vamos cortar...’ ‘-cortezinho de hominho’... ou então: ‘-vamos prender’, porque ‘-a que tá muito quente’... não sei o que... não tinha o mesmo policiamento com outros tipos de cabelos. Mas aí a Suellen falou em corporeidade, aí eu lembrei também que tem outros tipos de...ai.. eu só vou falar coisa ruim [...] que eu passei na rede... Tipo... tem a vivência da família, então o som, os lugares que essas famílias frequentam no seio familiar, então o funk, o samba, o pagode e eles trazem isso pras unidades... e às vezes elas estão no parque, se reúnem na casinha brincando, cantando, e tal assim... e aí esses comentários: ‘-essa não nega a raça’, coisas tipo... apavorantes assim... Aí a Dandara estava comigo no grupo e tinham dois meninos negros na época de desfralde, assim, eles tiraram a fralda e um ficou curioso com o outro, se esconderam em baixo da mesa pra olhar o pênis um do outro assim, aí eu falei: ‘não, vem cá!’ Disse pra eles: ‘vem aqui, se vocês querem ver, não tem problema, vem na frente do espelho’. A aí a nossa colega que trabalha à tarde comigo tava lá... olha, olha, aí fez uma série de comentários sobre os corpos dos meninos, assim... eu falei ‘-Meu Deus, eles tão ouvindo, eles estão do teu lado, assim’, sobre tamanho do pênis, essas coisas assim... às vezes as pessoas acham que [ERER] se resume a propostas, ou a histórias, ou trabalhos específicos, mas essas questões de atitudes, por assim dizer também criam subjetividades, né. Ah... não dá de pensar que só porque eles tinham dois anos e pouco, três, que eles não tavam entendendo o que estava acontecendo (Pablo, professor branco).*

É necessário destacar que nas falas que qualificavam um cabelo adequado como o curto de “*hominho*” e nas expressões estereotipadas como “*essa não nega a raça*” de modo inferiorizante ou nos possíveis comentários sobre o tamanho do pênis das crianças negras, presenciemos o desvelar de normatizações racistas e cisnormativas que ainda são desafios diários do NEIM, eles serão retomados posteriormente no texto.

Entendemos que a aceitação dos corpos infantis em momento de descobrimento e aprendizado na frente do espelho com o Professor Pablo foi um momento educativo, que buscava a ligação corpo-mente, mas que foi interrompida pelos comentários adultocêntricos e racistas.

Sem mais comentários, a leitura da poesia *As cem linguagens das crianças*, de Malaguzzi (2016) ajudou a pensar essa desconexão da criança em sua plenitude humana, direito ao auto-conhecimento corporal e de sua personalidade não estereotipada. Os slides apresentados podem ser vistos nas figuras 14 e 15.

Figura 14–Slides apresentados no grupo focal – 100linguagens.

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem
 pensamentos, cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as
 maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois,
 cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça
 do corpo...



Fonte: Malaguzzi (2016).

Não havendo mais contribuições sobre o caso relatado, nem outro que julgassem importantes sobre corporeidade, o desconforto da tensão pairava na sala... conversamos um pouco sobre a importância da fala/escuta no nosso referencial de infância e como crianças racializadas sofrem o impacto direto de supostos determinismos biológicos, sendo-lhes negado logo ao nascer o protagonismo do seu próprio estar no mundo. Defendemos que o trabalho docente precisa ir na contraposição a esses modelos reprodutores da exploração capitalistas nos corpos negres. Logo, a prática subversiva para o contra-capitalismo deve ser multidimensional, pois trata de tramas diversas da estrutura social, o que nos sugeriu a pergunta sobre o que as pessoas entendiam por conceito holístico na educação para crianças (figura 15).

Principalmente por ter um pressuposto de que este é um conceito bem divulgado na pedagogia acadêmica, mas que nem sempre é entendido na vivência das pessoas com esta mesma palavra. Seguimos com o conceito holístico segundo Bolzani (2015) que considera não somente a noção totalizadora das partes, mas também a valorização de cada parte dentro de sua conexão com o todo. A perspectiva holística, também pode ser pensada como visão ecológica, se levarmos em conta que fazemos parte dos processos cíclicos da natureza.

Figura 15–Slides apresentados no grupo focal-construção holística

Sentido de Mundo



Como o grupo percebe
essa possível
construção holística do
ser?

“[...] es un término mucho más holístico que ‘visión del mundo’, ya que enfatiza la totalidad y concepción de los modos de ser” (Oyèwùmí, 2017, p. 83).



Fonte: Registro da autora; Trindade (2010).

Sobre o conceito na prática das/os profissionais, a diretora Dandara comenta:

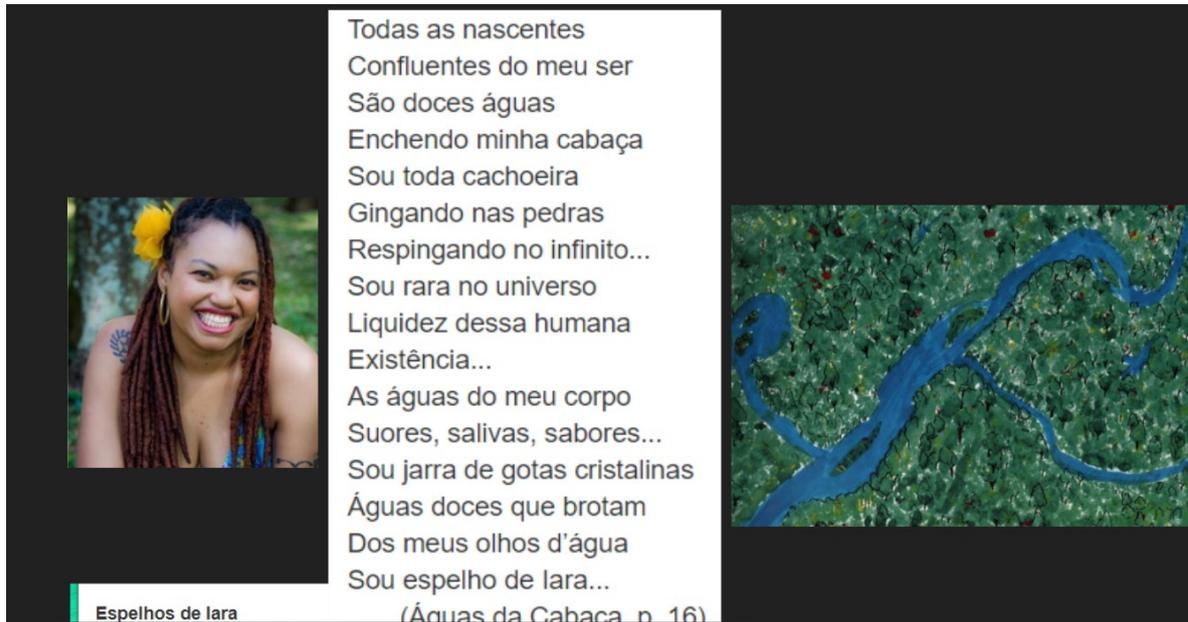
–É o contato de um todo, eu não sei explicar muito bem...é essa questão que a gente depende de todo um contexto, que a gente vive e que é possível a gente se constituir assim a partir do todo assim, dessa questão da natureza, do outro e como se fosse essa relação com tudo que envolve o nosso contexto, sei que tem essa relação (Dandara, diretora negra).

Não havendo mais participações e percebendo o clima de introspecção do grupo, conversamos sobre o conceito a partir de escritos como **Silva** (2016); Pagan e Araújo (2019); Santiago (2015); **Queiroz** (2009); **Rocha** (2007); e como a autora **Silva** (2017) trata a quebra afetiva resultante do racismo em interpretações da história a *Branca de neve e os setes anões*.

Em pesquisa sobre as potencialidades criativas e de autonomia de pensamento no cantinho de leitura na EI, a pesquisadora presencia e descreve a contação dessa história e a dramatização com criança de uma creche comunitária e filantrópica do Rio de Janeiro. Ela descreve que a auxiliar sorteia o nome das crianças para interpretar os personagens e mesmo depois de todos os papéis aceitos pelas crianças e sendo uma atividade lúdica. Para a educadora, “a criança A não poderia ser a personagem principal, pois ela não era tão branquinha, já a criança B sim, ela era mais branca e mesmo tendo o cabelo enrolado, ficaria melhor no lugar da criança negra. A criança A seria então um dos anões” (**SILVA**, 2017). Como desfecho, a criança negra que tinha a tristeza estampada em seu rosto não queria mais brincar e por isso, ainda sofreu ameaça de ser levada à coordenação. O desafeto, que virou desencanto, e que gradativamente exclui a diversidade em nome de padrões não representativos e a *política de inocência* das princesas da Disney.

Para finalizar o encontro, apresentamos o poema *Espelhos de Iara*, extraído do livro *Águas de cabaça*, de **Elizandra Souza** (2019), apresentado ao lado da representação de um rio (figura 16). A imagem foi retirada de *O livro das árvores*, que apresenta a cultura Ticunas (**FERREIRA; BITENCOURT; FERNANDES; JUMBATA; ARAÚJO; FARIAS; AMÉRICO; IZAQUE; IZIDÓRIO; UTO**, 1997).

Figura 16–Slides Apresentados no grupo focal – Espelhos de Iara.



Fonte: Souza (2019).

Depois da leitura do poema, falamos um pouco sobre a água como um tema guarda-chuva na educação em ciências, uma vez que pode abranger vários assuntos, inclusive a corporeidade se lembrarmos que somos constituídos predominantemente por ela.

Comentamos também sobre o vasto uso e sentidos que a planta-fruto cabaça recebe na cultura afro-brasileira (AZEVEDO, 2006), assumindo-a como o corpo completo no poema declarado, pois a cabaça, considerada universal para a cultura negra, possui simbolicamente a totalidade: quando em sua forma física possui uma parte alongada (de lembrança fálica) e outra arredondada (de lembrança uterina), que dialogicamente podemos pensar que todas as pessoas são completas e complexas em suas manifestações individuais, nada falta. E o útero enquanto receptáculo, guarda memórias e as lembranças são enviadas pelo canal de comunicação com o corpo que o possui. O sangramento esperado regularmente, renova a potencialidade de modo contínuo, pois tudo que flui não acumula. Todavia a cabaça, enquanto espaço de criação, torna-se de fato o universo de determinado ser humano por 40 semanas de existência.

Com o poema *Espelhos de Iara*, as/os profissionais foram convidadas/os a refletir sobre práticas que trouxessem diálogos entre os humanos e a interação com o ambiente. A diretora então apresentou no vídeo – que não ficou gravado, mas que conseguimos prestigiar ao vivo – uma escultura aérea tipo móvel que foi confeccionada pelas crianças. Aquele

momento mostrou mais das práticas de saber-fazer com materiais da natureza e a rotina durante a pandemia:

–Foi uma família que veio aqui pegar cesta básica e foi as crianças que confeccionaram com a mãe [...]. E teve um grupo que fez atividade assim...com gravetos e bonecas [...]. Mas o quanto é importante essa questão da natureza mesmo, né. Ao longo a gente trabalhou muito isso, que a arte pode ser feita a partir de muitas possibilidades e estar utilizando essa natureza que está ali, pronta pra gente. Aí eu achei muito legal. E essa questão do todo (conceito holístico colocado anteriormente na conversa), quando a gente fala que está trabalho um todo, quando a gente fala que está trabalhando num todo, é que a gente possa estar experimentando, que a gente possa estar ousando... E aí eu me deparei com aquilo ali (escultura das crianças) eu falei: - nossa... de alguma forma as nossas ações, elas estão mexendo com essas famílias, está chegando até eles (Dandara, diretora negra).

Ainda sobre a relação humana com o ambiente, a profissional lembra do livro *Tapajós, uma aventura nas águas da Amazônia* (2015), do autor e ilustrador Fernando Vilela. A história que pode ser conhecida em *Tapajós* (2020) traz a rotina de vida de adultos e crianças às margens do Jari, um pequeno canal que liga o rio Amazonas ao rio Tapajós no estado do Pará, apresentando os deslocamentos necessários durante a mudança climática das chuvas (cheias dos rios no inverno) e estiagem (escoamento dos canais no verão).

– Quando você comentou a história do Olelê, que tem essa questão do rio, de subir ali nas margens e eu lembrei desse livro ‘Tapajós’ que fala muito dessa questão de estar mudando de localidade, que no período tal, tal, tal vai ter as cheias e até a preparação das casas, né. Eles tem... depois a gente viu uma reportagem e no livro eles também falam isso que eles levantam o assoalho até o ponto que eles sabem até onde chega as cheias dos rios. Então esse nosso trabalho aqui, a literatura oportuniza exatamente isso, né. E fazer as viagens [...] as histórias nos fazem isso, né, de viajar pra vários lugares e eu acho que é isso que a gente precisa fazer pras crianças, oportunizar de repente, através da literatura essas viagens, esse conhecimento, né, esse desenvolvimento de conhecer como é a questão dos rios dos mares em tal localidade, como é aqui, se não chover o quê que acontece, né. Pra que a criança tenha esse conhecimento e pra gente também [...] (Dandara, diretora negra).

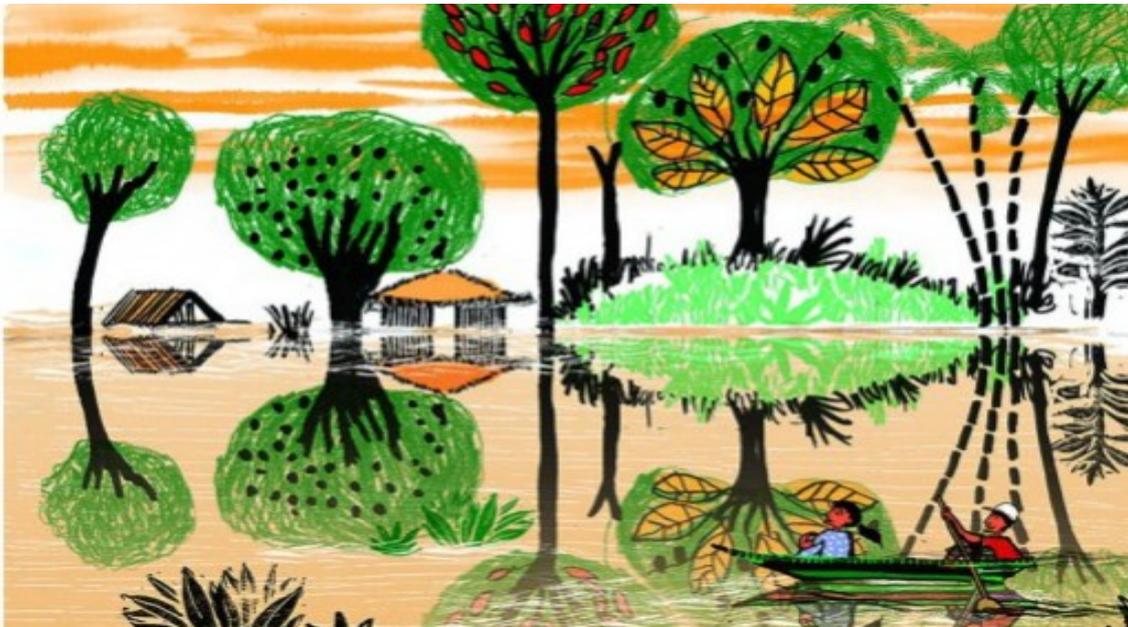
Para melhor compreender os elementos discursivos da história, trouxemos para o texto algumas ilustrações da obra (figuras 17, 18, 19, 20 e 21) que trazem representações na perspectiva do autor e ilustrador Fernando Vilela, que nos ajudarão a dialogar com a pesquisa sobre corporeidade e relação humano-natureza (VILELA, 2015; ROGERIO, 2015).

Figura 17–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - casas locais.



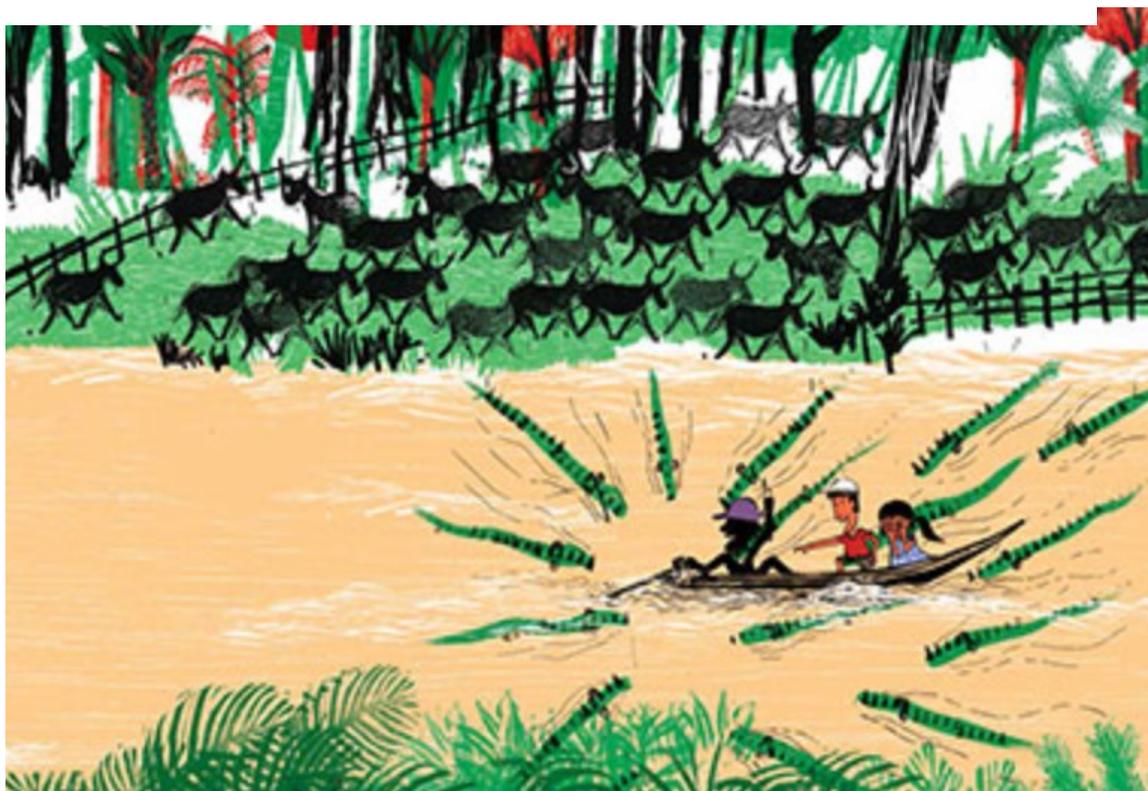
Fonte: Vilela (2015).

Figura 18–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - Canal Jari.



Fonte: Vilela (2015).

Figura 19–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - locomoção para a escola



Fonte: Vilela (2015).

Figura 20–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia - aula na escola.



Fonte: Vilela (2015).

Figura 21–Fragmento da obra Tapajós: uma aventura no rio Amazônia – retorno para casa



Fonte: Vilela (2015).

Figura 22– Fragmento da obra Tapajós: uma aventura no rio Amazônia - mudança para um lugar seco.



Fonte: Vilela (2015).

E Dandara continua sua colocação sobre a possibilidade de aprendizado constante através das experiências de vida das famílias imigrantes ao passo que gradativamente es docentes possam se libertar das amarras emocionais envolvidas sobre racismo em sala de aula, impulsionadas pelo desejo de infâncias mais felizes que as nossas no histórico de exclusão:

– Muitas vezes a gente pensa que já sabe tudo, porque já me formei, fiz uma, duas especializações ou estou no mestrado, sei lá... Mas a gente aprende todo dia, vindo das famílias que são imigrantes, das famílias que estão vindo de outros estados e que nos trazem essa bagagem, então a gente precisa ousar mais e acreditar no nosso potencial enquanto profissionais da educação e não ter medo. Medo, esse tabu...eu acho que a gente já passou por essa época, né... Então eu acho que tem que entender que a visibilidade hoje, dos menos favorecidos, principalmente o povo negro, os indígenas que estão sendo atacados aí todos os dias. E eu quero continuar estudando isso, eu sei que depende de experiências que eu sei que não foram boas, mas é para as atuais crianças possam ter vivências mais felizes, né [...] (Dandara, diretora negra).

Sobre o sentimento de medo, **Maria Aparecida Bento** (2002) mostra várias referências que indicam o sentimento contido na elite branca em relação ao ideal de branqueamento de um país ameaçador, visto o histórico eugênico que apresentava o estereótipo do negro como representação do mal, agressivo (A PÁTRIA MINEIRA, 1889; LACERDA, 1911; GOULD, 1991; ROQUETTE PINTO; 2021). Pelo ângulo do privilégio, o medo de ser culpado pelas mazelas da sociedade, assim como, das perdas necessárias para a equidade de acesso negro nos espaços, move pessoas brancas psicologicamente para o pacto narcísico, com o objetivo prático de assegurar os privilégios.

Gomes (2017) por sua vez, indica que um benefício do MNE é impor-se como *corpo racional e emocional ativo* entre as relações étnico-raciais, influenciando na mudança, percebemos isso na fala de Dandara que encoraja o grupo a pensar diferente.

A superação do Tabu que é falar sobre ERER, principalmente sobre racismo, e a inclusão das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos do NEIM, tendo as experiências familiares como modeladoras, nos mostram detalhes de como o grupo manifesta comunitarismo nos processos educativos da unidade. E para combater o pacto narcísico com propostas educativas que aumentem a representatividade negra entre todos os públicos, a diretora colabora com a opinião:

–Penso que na educação infantil, fundamental, médio, e o pessoal na universidades, a gente precisa fazer isso todo dia... ‘-ah, mas de novo?’ -A gente escuta isso todos os dias. ‘-ah, mais e as outras crianças?’. As outras crianças elas já estão sendo representadas a todo momento, né... Não estamos negando as outras crianças [existência, presença de crianças e histórias brancas], não estamos negando nada a

elas [disponibilidade de materiais e atenção de modo equivalente], a gente só tá ofertando para aquelas que sempre foi negado, então é isso que a gente precisa fazer (Dandara, diretora negra).

Sobre o antirracismo religioso na perspectiva humano-natureza, ela comenta a importância de parcerias futuras, pois apesar de possuírem uma horta e reconhecerem a importância da cultura afro-brasileira nos saberes científicos em torno dos fitoterápicos, várias profissionais se negam a estudar sobre este, ou qualquer outro assunto relacionado a EREER quando a religião vem primeiro:

—Então a gente pode falar mais sobre a questão da planta, medicação, do chazinho, que a gente acaba levando muito dessa questão que você citou ali no final, dessa religiosidade... que é o que sempre pega, que é o que sempre dá um debate muito grande, um enfrentamento grande, porque essas questões da religiosidade...é, pega muito em relação a este estudo [ERER], onde as pessoas se negam muitas vezes a estudar, porque eles já focam direto nessa questão de religiosidade, até por não saber... é aquela história...o que a gente não conhece, a gente não quer aprender, porque o jeito que a gente aprendeu não era bom... mas que sempre vai ter aquele padrão que deveria ficar... e a gente precisa mudar isso. E se não for partindo de dentro da unidade acho que vai ficar mais difícil (Dandara, diretora negra).

Hampaté Bâ (2010); **Verrangia** (2010, 2013); **Lima; Vasconcelos; Melo** (2012); **Cabaça-útero-terreiro...** (2021) e **Santos** (2015) mostram que para incluir os conhecimentos científicos provenientes de culturas silenciadas de modo sincero, visando a valorização epistemológica, não há como apresentar os conceitos de maneira fragmentada de um saber que exclui o sistema de crenças, pois esses saberes são concepções carregadas de histórias ancestrais e interpretações simbólicas, que geralmente deixam lições morais com foco coletivo.

Verrangia (2010), nos orienta que atividades do EC, como o plantio e o cuidado de hortas, pode contar com a presença de pessoas mais velhas, detentoras de conhecimentos a respeito de tal prática:

Ao mesmo tempo, pode-se discutir a manutenção, pelos mais velhos/as, de conhecimentos acerca de plantas medicinais e, no caso das religiões de matriz africana, do poder curativo e espiritual dos vegetais, suas especificidades e formas de obtenção adequada para a preparação de chás e banhos. Nesse sentido, aprender valores e conceitos não se dá de forma desconectada de aprender procedimentos (VERRANGIA, 2010, p. 09).

Fusconi (2010); **Cardoso** e **Mezzomo** (2018); **Jesus** (2010); **Trindade** (2010); **Verrangia** (2013) e **Munduruku** (2006) trazem exemplos de como esses saberes podem gradativamente deslocar práticas da EI e outras etapas.

Destacamos na despedida, a fala final da pedagoga, que nos ajuda a traçar linhas para pensar formações posteriores com a rede, que aqui, corrobora pesquisas que indicam problemas relacionados ao distanciamento da linguagem científica do cotidiano das pessoas, como por exemplo, termos e conceitos da área de Biologia:

– Obrigado por esse momento de aprendizagem, por tantas palavras novas da biologia que a gente aprende, que ficou meio que na defensiva às vezes pra comentar... [expressão de confusão e afastamento da tela], porque a gente acaba tendo esse bendito medo, né. A gente se priva muitas vezes por medo de errar... E a gente precisa errar para aprender, e eu estou aprendendo muito isso no dia a dia e trago pra grupos pequenos da importância da gente poder errar pra aprender e eu não canso em dizer [...] (Dandara, diretora negra).

Ao que nos cabe como necessidade formadora, pensar modos diversos de divulgação de saberes, os quais possam facilitar o acesso a assuntos tão importantes, visto que no contexto registrado, a apropriação de conhecimentos nos livra da privação de fala, ainda que este aprendizado seja atingido pela correção de uma falha.

Verificamos que o sentimento de medo aparece em dois momentos no contexto registrado do grupo focal. O medo branco da ascensão negra (BENTO, 2002) em “‘-ah, mas de novo? ’ [...] ‘-ah, mas e as outras crianças? ’” (questionadores da inclusão afro-brasileira no currículo do NEIM, citades por Dandara).

E o medo de errar em público e perder o direito de fala (PARANHOS e SANTANA, 2019) em “*A gente se priva muitas vezes por medo de errar...*” (Dandara, diretora negra).

Ambos os casos que devem emergir para consciência pessoal, com o objetivo de superação através do diálogo educativo em formações profissionais, pois de acordo com as autoras:

quando buscamos entender teoricamente o sujeito como inovador dentro do processo de formação, percebemos que as inovações podem não acontecer dentro do ambiente educacional, na medida em que as mudanças estão relacionadas às exigências emocionais. Assim, o não conhecimento sobre as próprias habilidades socioemocionais pode gerar insegurança, desconforto e medo, o que impossibilita que os indivíduos sejam inovadores (PARANHOS e SANTANA, 2019, p. 89).

O conceito de *habilidades socioemocional* é uma perspectiva que leva em consideração como e indivíduo consegue refletir sobre suas emoções quando precisa tomar decisões intrapessoais e interpessoais. Refere-se a uma capacidade reflexiva de lidar com as emoções e potencializar características singulares do próprio docente nas relações com es discentes e colegas de trabalho. Nessa lógica, superar o medo é importante para a redução das desigualdades nas interações educativas, o que vem em concordância com o pensamento da profissional Dandara em “*a gente precisa errar para aprender*”.

Sem mais pessoas interessadas em falar, agradei o tempo e disponibilidade das pessoas e nos despedimos para uma reflexão sobre o nosso encontro.

4 O QUE OUVIMOS, LEMOS E RECONTAMOS

Fazer a análise de informações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no NEIM José Maria foi muito difícil, principalmente porque é uma unidade com várias ações diárias com explícita intenção antirracista, mas que a partir de 2020 exigiu dos profissionais outras formas de trabalhar. Assim sendo, as categorias a seguir foram pesadas pelo viés ético do Plano Político Pedagógico do NEIM, das trocas presenciais com o grupo de estudos antes da pandemia, mas estarão concentradas nas informações registradas e autorizadas do grupo focal, como trechos de falas, o informativo indicado às/aos responsáveis, disponibilizado no Portal de Educação e partes do livro *Tapajós: uma aventura no rio Amazonas*.

Por meio dos trechos que apresentamos e dos diálogos emergidos, conseguimos estabelecer as categorias:

- a) A eugenia de todo dia que revive o conceito biológico de raça na educação.

Durante vários momentos desta dissertação comentamos sobre a importância de politizar raça no Ensino de Ciências, justamente porque as validações oportunistas que hierarquizam pessoas por diferenças fenotípicas ainda influenciam as práticas racistas na sociedade. Frases como “*essa não nega a raça*” (professora não identificada, citada por Pablo, professor branco) que são usadas para inferiorizar modos de brincar de vivência familiar, carregam a mesma carga das perspectivas científicas que estereotipavam corpos negres de maneira sexualizada (GOULD, 1991; BONFIM, 2009; LACERDA, 1911; ROQUETTE PINTO, 2021). A corporeidade negra que é por vezes estimulada na dança em apresentações escolares, recebe racistamente o julgo de valor eurocentrado que torna ilegítimos movimentos e pensamentos negres em outros espaços-tempos institucionais, os quais poderiam promover rupturas no ciclo de consumo capitalista, uma vez que a lógica disseminada pelos meios de comunicação muitas vezes (des)educa a mente negra para a exploração sexual de pessoas racializadas, como se as existências e as manifestações de determinados modos corporais não fossem adequados para ambientes educativos, formais e tomada de decisões. Um exemplo de ruptura já existente vem da professora e pesquisadora **Bárbara Soares Carine**, pseudônimo, *Uma intelectual diferente*, que subverte a lógica negacionista sobre as possibilidades educativas da corporeidade negra em espaços acadêmicos, através da dança numa intenção feminista (MACHISTA... 2021).

Sobre corporeidade e tensão regulação-emancipação social, **Gomes** (2017) comenta que o corpo negro às vezes é destacado e às vezes é invisibilizado na produção de conhecimento do Movimento Negro Educador. E que, quando o corpo é tematizado, sempre paira a desconfiança que podemos cair num viés biológico – aquele que inferiorizava corpos diferentes dos padrões cientificamente estabelecidos em determinada época –, em um momento que as ciências sociais e humanas já avançaram e muito nas discussões sobre as representações sociais, os imaginários coletivos e como os corpos são esculpidos pela cultura.

O termo eugenia deriva do grego e significa “bem-nascido”, foi utilizado cientificamente pela primeira vez em 1883 pelo inglês Francis Galton, primo do Charles Darwin, quem tinha uma explícita preocupação com a evolução da raça humana, no que diz respeito tanto às características físicas, quanto intelectuais, e é considerada racista pelo julgo ético de definir quem pode ou não repassar as informações genéticas pela (TEIXEIRA; SILVA, 2017). Logo, uma parte importante do grupo focal foi apresentar a autoria da ciência ocidental diante dos estereótipos de exclusão da diversidade, pois com essa fala conseguimos desvelar os ideais eugenistas que estão enraizados no pensamento europeu (**FANON**, 2008) e catarinense (**BATISTA; PASSOS; SCHMIDT**, 2019) e que ainda sustentam a pergunta “*quem de fato é puro no Brasil?*” (Dandara, diretora negra).

Em um país miscigenado, predominantemente nascido de mulheres africanas e indígenas violentadas por homens europeus (**ROSSINI**, 2020), o que predomina nas lutas por justiça social é o fenótipo, pois “é a cor da pele o maior princípio simbólico de dominação racial na sociedade brasileira” (**BONFIM**, 2009). Ninguém é *puro*. Tal palavra, ainda que usada no conceito científico de substância, não pode ser extrapolada para tratar de seres humanes e um dos caminhos de uma educação antirracista é analisar a influência das palavras sob a linguagem e suas estruturas de poder.

Por outro lado, cabe-nos destacar também que as narrativas de cada docente nos permitiram identificar que profissionais que possuem mais horas de formação destinadas à diversidade conseguem mais facilmente mover atitudes sensíveis à construção de uma infância libertadora. O Professor Pablo, por exemplo, que trouxe ao registro os trechos de racismo relacionados aos tipos de danças e estereótipos sexualizados, conseguiu expressar no ato do racismo e no grupo focal uma postura que consideramos antirracista, pois rompeu o silêncio:

–Às vezes as pessoas acham que [ERER] se resume a propostas, né... ou a histórias, ou trabalhos específicos, mas essas questões de atitudes, por assim dizer também criam subjetividades, né. Ah... não dá de pensar que só porque eles tinham dois

anos e pouco, três, que eles não tavam entendendo o que estava acontecendo (Pablo, professor branco).

As palavras do professor expressam o entendimento de duas crianças completas dentro da sua faixa etária e que, em respeito aos seus autoconhecimentos infantis, estavam construindo suas identidades na frente do espelho, exercendo o direito garantido pela BNCC de se conhecer (BRASIL, 2018).

Contudo, o momento de aprendizado e desenvolvimento foi desafortunadamente (mal) educado pela conversa adulta paralela. Como apresentado no diálogo, a reprodução de discursos que relacionam crianças negras com o “*tamanho do pênis, essas coisas assim...*” (Pablo, professor branco) reforçam os estereótipos que regulam corpos e pensamentos negros segundo os fetiches brancos (TELES; ADI, [s.d]). Sobre o comentário inferiorizante ligado ao funk dançado pelas crianças, entende-se que essa dualidade de tratamento recoloca o corpo negro dançante no mesmo lugar subalterno, pois mesmo enquanto ingênuas, elas respondem ao estímulo mercantilista (BONFIM, 2009) e são consideradas imorais perante as normas conservadoras que negam a validade cultural pela multiplicidade de movimentos.

Em relação ao caso comentado, mas pela ótica do Ensino Médio, lembramos que em eventos do calendário escolar onde existem a possibilidade de organização discente para prática de expressão corporal, como nas Festas Juninas e nas gincanas, as alunas que nunca podem nada, até podem compor a coreografia da *quadrilha maluca*⁷², e até podem dançar, mas descer até o chão depende da pessoa-instituição responsável pela atividade.

Apesar do exposto pelo grupo focal, tais sentidos hegemônicos não devem ser interpretados apenas segundo as ações individuais, pois são produtos da regularidade histórica e meios de comunicação (REMENCHE e SIPPE, 2019) e que no nosso caso, felizmente se tornaram questões de desconstrução formativa.

Destacamos da mesma maneira, que as falas racistas apareceram predominantemente na memória de profissionais que possuíam mais tempo de contato com políticas e ações práticas da ERER. O professor Pablo, a saber, foi bolsista de extensão do NEAB na UDESC e possui Pós-Graduação em Gênero e Diversidade. Mas a tensão é que qualquer docente deveria

⁷² Nome dado à montagem de música que compõem a faixa sonora de algumas quadrilhas de festas juninas. É comum aparecer na gravação total da quadrilha maluca trechos de músicas ao que o grupo hegemônico chamou de *típico* para essas confraternizações e partes de músicas diversas, geralmente funk, axé, hip-hop e outros. Precisamos pensar outro nome para essa estrutura musical, porque ao que nos parece, quando a versão original retratada no seu folclorismo é excitado ao presente no contexto dos desejos dançantes, linguisticamente compreende-la como maluca desqualifica a cultura própria demarcada no evento.

ter a mesma sensibilidade, e por isso, achamos imprescindível que discussões sobre raça/eugenia/racismo/branquitude/interseccionalidade se façam presentes em formações dos NEIM, pois a introspecção de alguns profissionais no grupo focal e a indicação da diretora Dandara como único referencial sobre EREER por algumas pessoas⁷³, deixam a mensagem de que a luta antirracista é somente preocupação des negres.

b) Corpos humanos livres: o afeto como método educativo.

Contrapondo o relato do parágrafo anterior, aqui queremos chamar a atenção para os sentidos das crianças nas relações educativas positivas. A pesquisadora **Silva** (2017) teve interesse pela forma em que o educador facilita – ou não – a construção identitária na contação de histórias no cantinho da leitura. Os resultados apresentaram a anulação de um olhar mais crítico das auxiliares sobre as várias faces do preconceito educacional dos livros infantis e nas representações feitas em murais, além de sérios modos de violência simbólica e de limitação criativa em atividades. O que nos permite pensar práxis mais bem planejadas e com intencionalidades definidas com o uso literário. O trecho do livro *Betina* não foi apenas muito significativo para emergir falas do grupo sobre regulação dos cabelos cacheados e/ou crespos, mas também mostrou a importância de um afeto intencional na relação adúltero-criança. “*Não é porque ele está todo arrumadinho que tu não vai mexer*” (Dandara, diretora negra). Essa descrição nos ajuda na pesquisa, pois indica que assim como é importante tecer as tranças para o resgate da memória, desfazê-las preserva a valia do pertencimento num novo território. Verificamos isso, pois no NEIM o momento de cuidar dos cabelos é uma interação coletiva onde todas as crianças querem participar, “*até quem é careca*” (Maria, professora branca), já que se trata de fazer parte de um coletivo maior. Neste caso, de trocas de contatos e afetos no autoconhecimento de novas opções estéticas: “*só com uma faixinha aqui assim*” (Dandara, diretora negra).

Relacionado ao afeto intencional, percebemos uma atenção semelhante na fala de Dandara sobre os contos e a prática com crianças: “*então qual é esse tipo de representatividade pra mim nesse momento, até pra poder dialogar com essas crianças em relação a tudo isso que a gente vive hoje...*” (Dandara, diretora negra).

Além disso, podemos pensar na importância das habilidades socioemocionais envolvidas na ação do professor Pablo enquanto ele cuidava e educava as crianças curiosas com seus corpos: “*Vocês querem ver? Não tem problema, vem na frente do espelho*” (Pablo,

⁷³ Informação cedida durante a apresentação no grupo focal.

professor branco). Uma atitude docente que, em nosso entendimento, respeita a criança segundo sua completude, na intenção de que ela se reconheça enquanto sujeito possuidor de um corpo, que o reconhece conforme o próprio tempo. Cabeça e corpo unidos.

A prática humanizante foi interrompida pela fala (des)educadora que negou a existência de crianças ouvintes aprendizes pela oralidade. Sendo assim, concordamos com o que aponta a professora Alice Pagan (2019), não basta tentar entender afeto negativo⁷⁴, é importante compreender o racismo sob um ponto de vista psicossocial, como a crença de que alguns grupos seriam inferiores, pois segundo ela, os trabalhos sobre atitudes parecem insuficientes diante das discrepâncias existentes entre a aceitação manifesta e o rechaço latente de grupos minoritários tanto em casos de xenofobia como de LGBTfobia e sexismo.

Entretanto, como defendemos uma educação igualitária e que esteja cada vez mais preocupada com os direitos necessários para uma vida estudantil livre, uma perspectiva não excludente, segue no mesmo curso de uma relação de afeto positivo. A pesquisa de **Silva** (2017), por exemplo, mostra as demandas de ambientes educacionais que precisam ser suficientemente bons:

O ambiente suficientemente bom é importante para que as crianças se sintam amadas, protegidas e inseridas em um ambiente acolhedor e tranquilo. Caso contrário, se a conduta do cuidador for diferente, as problemáticas irão aparecer e os reflexos poderão ser visualizados dentro da sala de aula e neste caso, na socialização desta criança com as outras (**SILVA**, 2017).

Esse horizonte não deve ser rejeitado também para outros públicos, pois todas as pessoas precisam se sentir bem em lugares educativos. Essa afirmação concorda com **Nepomuceno**, **Bandeira** e **Araújo** (2019) quando escrevem que o acolhimento às diferenças é uma das facetas das habilidades socioemocionais, pois o indivíduo busca energia para o mundo externo, sendo sociável e amigável. Logo, o afeto como um método antirracista aparece como uma possibilidade, haja vista que a humanização da educação científica promove a união de aspectos cognitivos, racionais e emocionais.

⁷⁴ O bem-estar subjetivo é composto por três fatores: satisfação com a vida (componente cognitivo), *afeto positivo* e *afeto negativo* (componentes afetivos). Inclui, portanto, as reações emocionais frente aos eventos do cotidiano e os julgamentos cognitivos de satisfação ou insatisfação com a vida. O afeto é composto pelas respostas afetivas das pessoas e se apresenta em duas dimensões: positivo e negativo. O positivo reflete o quanto uma pessoa sente-se entusiasmada, ativa e alerta, enquanto o negativo diz respeito à angústia, insatisfação, estados de humor aversivos como raiva, culpa, desgosto e medo. O contexto social vai influenciar sobre a resposta de cada estímulo, mas assume-se em algumas pesquisas que o *neuroticismo* pode ser considerado como o melhor preditor dos afetos negativos, enquanto *extroversão* está diretamente relacionada com os afetos positivos (**NORONHA; MARTINS; CAMPOS; MANSÃO**, 2015). Traços de personalidade são apontados como responsáveis por apenas um terço da variação do bem-estar subjetivo.

Neste caso, pela análise das falas registradas no grupo focal e pela importância do afeto nas relações educativas, os conhecimentos ancestrais são marcados aqui pelo aprendizado de falar somente o que é sagrado perto de crianças, que no nosso referencial Oxumístico e Exuístico se tratam de palavras afetuosas pensadas com um propósito positivo na construção étnico-racial (ANJOS, 2016). Segundo **Hampaté Bâ**:

A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. Diz o adágio malinês: “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala”. A tradição, pois, confere a Kuma, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana (HAMPATÉ, 2010, p. 173).

Logo, as palavras possuem força e não devem ser usadas para reforçar estereótipos, caso contrário, pela distorção da própria imagem os corpos dos futuros adultos também se tornarão máquinas de reproduções ideológicas do mercado capitalista.

c) O método da visão e a contra-hegemonia.

Durante a construção desta dissertação, apresentamos a oralidade também como forma de divulgação de conhecimentos afro-brasileiros, sendo mais inclusiva para pessoas não alfabetizadas na língua portuguesa e com capacidade de maior interação social de mestres indígenas e quilombolas que possuem essa estrutura mental de resiliência cultural.

Contudo, o método visual comporta códigos de suma importância para compreender algumas reproduções racistas. A exemplo, podemos citar a validação de conhecimentos somente pelos livros, ou o próprio determinismo biológico de raça pelo fenótipo visual da cor. Por conseguinte, destacamos a importância de um currículo imagético expressivo (ALVES, 2020; QUEIROZ, 2009) na rotina educativa contra-colonizadora, que englobe todo o mundo visual das pessoas envolvidas no processo educativo. Um currículo que oportunize diálogos desde os diversos tipos de texto, até as sensações que as cores à nossa volta podem transmitir e que eduque ou (des)eduque segundo versões contrárias existentes no cotidiano.

Nessa perspectiva, escrevemos agora sobre a contra-hegemonia visual presente e emergente no currículo imagético do NEIM José Maria. Para esta discussão consideramos o informativo relacionado à estética do cabelo, as imagens selecionadas dos livros *O cabelo de Lelé* e do livro *Tapajós: uma aventura no rio Amazonas*, todos citados no grupo focal. No informativo trazemos primeiramente os sentidos imagéticos e depois a análise do texto escrito, uma vez que geralmente as imagens são informações que chegam antes no campo de visão dos leitores.

Na sequência de leitura de cima para baixo e da esquerda para direita, observamos primeiramente no informativo (figura 9) o fundo cor de rosa com colagem digital de vários tipos de tranças africanas em cabelos pretos, com fundo quadriculado que varia da cor bege médio ao marrom claro. Em seguida, temos vários tipos de chapéus e de perucas como molduras de cabeças, mostrando a diversidade de formas e cores de cabelo como algo positivo e subjetivo de cada pessoa. Embaixo segue a representação de uma pessoa com busto mais volumoso em fundo branco, ilustrando os procedimentos necessários para arrumar o cabelo com tecido estilo turbante. As professoras finalizam o informativo com vários tipos de pentes garfos, objetos amplamente divulgados como para cabelos crespos. Através das representações de tranças, turbantes e pentes, percebemos a quebra de padrões hegemônicos relacionados ao cabelo. Contudo, a falta de partes do rosto nas pessoas e o fundo branco como uma norma gráfica para alguns desenhos, tende a dificultar a identificação física de pessoas. Para contrapor esse modelo, poderíamos pensar numa seleção de imagens com rostos e tons de peles reais e diversos, contribuindo assim, para visibilizar outros rostos.

Sobre o fundo cor-de-rosa e as diferentes interpretações de acordo com a faixa etária, usamos a pesquisa de Madanços (2018) que concluiu em seu mestrado a existência de desigualdades de gênero em idades pré-escolares ao nível dos espaços do jardim-de-infância. Segundo ela, em manuais/livros/histórias, nos brinquedos, na linguagem escolhida, nas *cores*, nas profissões, na imagem feminina e masculina, no papel das profissionais e na família existem estereótipos de gênero. Apesar disto, alguns são os sinais de mudança que mostram que esta realidade começa a ser alterada.

Analisando o informativo no NEIM (figura 9) não conseguimos identificar pessoas completas, mas percebemos traços corporais que são normativamente atribuídos ao gênero feminino (busto, cabelo comprido, cor-de-rosa), isso ligado ao não explícito corpo masculino no cuidado de crianças, passa a mensagem hegemônica que o cuidado com o cabelo (mas não apenas o cabelo) é prática somente das mulheres, ao que se perde a oportunidade de alfabetizar masculinidades diferentes entre es responsáveis. Quem cuida da criança? Como traçar relações familiares menos machistas?

Pelos olhos infantis, destacamos que o informativo das professoras foi talvez a maior ligação destes com o núcleo durante a pandemia, logo, o material disponibilizado aguça a multiplicidade de formas de aprender brincando, mas neste convite cor-de-rosa, talvez, somente quem se sente menina (feminina) é convidada. Sendo assim, pela análise do

informativo podemos sugerir uma maior diversidade de cores para não marcar rosa para menina/mulher e azul para menino/homem, pois diversificar cores e rostos trata também de diversificar possibilidades sociais.

Na análise textual do informativo sobre o cabelo, (figura 10 e 11) encontramos uma linguagem direcionada para as crianças e seus responsáveis logo no início do texto em “Olá crianças e famílias!” (Portal Educacional, 2020), na qual a proposta literária de Valéria Belém é apresentada como uma pergunta sugestiva que aguça a curiosidade em relação à história, sendo a/e/o responsável orientada/e/o a conhecê-la no youtube. As professoras tratam o conhecimento sobre o próprio cabelo como parte importante da história de cada pessoa e usam alguns trechos do poema para compor o corpo do texto, algo que trouxe o sentido de transformação e ludicidade, “pois existem cabelos de muitos jeitos... Puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado, são tantos cabelos, tão lindos, tão belos” (Portal Educacional, 2020). O convite é então finalizado com a chamada para brincar com diversos adereços “que tal experimentar, sentir e descobrir?” (ibidem).

Na página do NEIM José Maria, os informativos são postados em Língua-Portuguesa e logo em seguida aparece uma outra versão do documento em Francês (figura 11). As postagens bilíngues para a inclusão escrita das famílias haitianas⁷⁵ merecem destaque no método visual contra-hegemônico, posto que se trata de uma língua colonizadora, mas a partir de uma perspectiva contra-colonizadora. Então, “Bonjour enfants et familles!” (Portal Educacional, 2020). Uma iniciativa que com certeza faz toda a diferença, pois as conversas em Português aconteciam com os homens, todavia, as mulheres que não sabiam/sabem esta segunda língua, muitas vezes eram menos comunicativas na rotina educativa das crianças e essa iniciativa independente do NEIM ainda promete muitos frutos entre instituição e comunidade.

Partindo agora para a análise da imagem escolhida para representar a obra *O cabelo de Lelê*, a poesia recebe boas críticas (CAMINHOS... 2020), mas em várias ilustrações a criança é representada descalça, com cabelo exagerado e também como menina “adultizada”, relacionando-se afetivamente com meninos. Entretanto, para visibilizar os exemplos positivos e corroborar com o ideal de infância livre buscado aqui, destacamos propositalmente uma

⁷⁵ A principal iniciativa para a escrita bilíngue foi da diretora Dandara, que quando em trajetória em sala de aula vivia a necessidade de conversar com as mães sobre as crianças. Apesar de não ser o crioulo haitiano (primeira língua da família) a mãe aceitou ensinar o Francês por ser uma língua, segundo ela, mais fácil, então as duas começaram a trocar mensagens por redes sociais. Atualmente o corpo docente do NEIM planeja cursos sobre a respectiva língua junto à Universidade Federal de Santa Catarina (informação cedida em entrevista individual).

cena em que a criança negra manifesta liberdade de uma maneira não marcada como sendo menina ou menino, pois todas as crianças possuem o direito de brincar. Na imagem vemos roupas e calçados adequados com o contexto de quem consegue brincar em uma bicicleta, sendo o tênis e as roupas apresentadas nas cores azul claro, azul escuro, amarelo e laranja. Destacamos a representação dos pneus e dos raios do aro como figuras geométricas que propiciam uma interpretação matemática das ilustrações. Na referida parte da poesia a criança se movimenta o seu corpo numa máquina de brincar.

No trecho escrito temos: “Lelê gosta do que vê! Vai a vida, vai ao vento brinca e solta sentimento” (figura 12). Um sentimento de felicidade causado pela adrenalina, com o carinho do vento à refrescar o seu rosto pela evaporação do suor, uma sensação ainda não sentida por tantas outras crianças por causa do machismo e (des)acesso, mas que pode ser educada pela representatividade das que já brincam. Uma proposta sugestiva como ruptura escravagista, quando retomamos o histórico de exploração das meninas negras as priva do direito de brincar e estudar, sendo-as direcionadas ao exercício do serviço doméstico.

Seguimos então com interpretação da imagem de Lelê e sus amigas (figura 13), onde optamos por naturalizar as relações afetuosamente positivas, justamente para refletimos sobre representações que queremos transmitir às crianças. Imagens que venham a naturalizar a inclusão de crianças negras em relações interpessoais e que possuem potencial educador intrapessoais para os observadores.

Os resultados parciais desta pesquisa foram socializados em uma live organizada pela Associação de Educadoras/es Negras/es/os de Santa Catarina como quarto encontro do seu curso *Contribuições para práticas antirracistas: pesquisas em relações étnico-raciais*, em parceria com PET Pedagogia UFSC e o Grupo Literalise - UFSC (ANCESTRALIDADE... 2020). Em conversa posterior, uma das cursistas nos convidou a pensar sobre Lelê não trazer consigo valores afro-brasileiros. Pensamos muito sobre os paradigmas da autoria branca, que imprime sua branquidão nas suas representações de mundo, porém achamos que o enredo do livro consegue transmitir a mensagem de que existe um passado que precisa ser conhecido e que essa história tem muitas ramificações, ao tratar do cabelo afro, em particular, remete-se a uma retomada de valores e ressignificações individuais.

Por isso, achamos que nessa altura das discussões étnico-raciais e pensando este trabalho como fonte de consulta para a prática das/os professoras/es do núcleo, afirmamos por ora, que a história original (O CABELO... (2013) por meio das seleções aqui apresentadas,

podem colaborar para a formação de uma identidade negra.

d) Histórias, representações e cores: um estudo representativo para o Ensino de Ciências.

O uso de paradidáticos na Educação em Ciência foi tema de pesquisa de Von Linsingen (2008) que considerava a literatura vantajosa para o EC pelo caráter lúdico, atraente e formador de consciência de mundo, sendo que viabiliza elaborações mais abstratas sobre a realidade, a ciência e seus atores. A autora indica, porém, a carência de vínculos entre o uso da literatura infantil nas escolas e o desenvolvimento de conceitos em disciplinas das Ciências Naturais e considera necessário um aprofundamento das possibilidades do uso de livros de ficção destinados às crianças.

Neste tópico comentamos alguns pontos relacionados à relação humano-natureza que foram identificados através das histórias *Olelé: uma antiga cantiga da África* de Fábio Simões e *Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia* de Fernando Vilela, bem como os sentidos vivenciados pelas pessoas da pesquisa.

Com o livro de **Fábio Simões** as professoras puderam vivenciar na rotina educativa a ressignificação linguística que aconteceu entre a língua Língala e o Português com a expressão “Luka, Luka!” que significa “remem, remem!”. Na brincadeira das crianças a frase se tornou “-Ei, vem aqui!”, um sentido próprio desde as suas bocas. O modo de vida das pessoas na República Democrática do Congo resgatou na memória de Dandara o conhecimento semelhante que pessoas aqui do Brasil possuem ao morar às margens de rios que se movimentam.

O livro *Tapajós: uma aventura nas águas da Amazônia*, de Fernando Vilela, conta a história de crianças e adultos da região do Jari, um pequeno canal que liga o Rio Amazonas ao Rio Tapajós, no Estado do Pará. O livro merece destaque principalmente por representar uma arquitetura específica de localidades ribeirinhas. Ele pode ser usado com a intencionalidade educativa de tratar diferentes formas de morar. O traço estrutural mostra uma regularidade geométrica, que, mais uma vez, pode estabelecer relações matemáticas com o olho de quem vê (figura 17).

Nas ilustrações o rio tem seu protagonismo especial e retrata uma vila que convive diariamente com a fauna e a flora da região, condição representada pela diversidade de aves (figura 17) e cores nas árvores (figura 18). A diversidade de cores e formas nas folhas das árvores são meios estéticos interessantes para falar sobre propriedades físico-químicas das plantas (FESCINA, 2020) e da biodiversidade em que a criança é inserida, pois todo humano interage em seu ambiente.

O livro conta também como são sentidas as estações do ano no Pará, que diferentemente de alguns lugares como no sul do país, onde ocorre bem definido primavera, verão, outono e inverno, o autor traz as estações de verão com tempo seco e inverno com chuvas regulares motivo que aumenta o nível dos rios e força o deslocamento para um lugar mais seco (figura 20).

Entretanto, destacamos que a mediação docente é indispensável para que não haja uma recolocação subalterna e/ou selvagem das/es/os personagens, visto a ludicidade que a ficção provoca, pois uma interpretação ambígua pode ser gerada quando Cauã, Inauê e Zé (que é apresentado sem rosto) fazem o percurso fluvial até a escola (figura 19). “Viver na beira do rio é uma delícia, porque no caminho da escola tem muito bicho. Eu e o Zé adoramos brincar com os jacarés, acho que a Inauê nem tanto” (TAPAJÓS, 2020).

Contudo, o que realmente falta na cena é a identidade de seu Zé, pessoa representada com a pele preta e que leva as crianças para a escola. A falta do rosto se repete na figura 20 e precisa ser problematizada para não passar despercebida durante a prática de leitura, visto que reproduz o racismo estrutural. Segundo **Gomes** (2017), existe uma tensão entre corpo regulado e emancipado advinda dos paradigmas da modernidade e, por causa disso, a autora alerta que é necessário construir outra emancipação sociorracial do corpo negro, porque o corpo emancipado que era o “outro” da regulação (alternativa) pode-se tornar, em várias situações o duplo desta (outra forma de regulação). Compreensão que partilhamos quando pessoas negras são representadas no meio ambiente em posições de servidão e/ou com direitos identitários negados, sem suas formas humanas devidamente representadas.

Para finalizar a análise de informações do grupo focal do NEIM José Maria, escolhemos a imagem que retrata a família logo depois do deslocamento (figura 22) em processo de realojamento na casa nova que ainda teriam que construir. Algo que chamou muita atenção no processo coletivo tecido com as memórias do grupo focal foram as referências quanto à migração de pessoas por causa de mudanças ambientais regulares. Lembranças que representam as crianças do NEIM quando conhecidas sob suas breves, mas completas trajetórias infantis, pois são famílias de vários estados e até de outros países que têm em Florianópolis a possibilidade de fixar um território seguro e próspero, com um ambiente educativo suficientemente bom para suas/sus/seus filhas/es/os. Essas crianças talvez não saibam o que é ter que deixar seus lares por causa das chuvas, mas com certeza elas sabem como é o traslado emigrante para melhores condições trabalhistas de seus responsáveis.

Na mudança constante em busca do melhor, os caminhos trilhados as vezes podem até desfazer o percurso feito no início da jornada, pois entre ficar aqui na Região da Grande Florianópolis, na atual onda de desemprego, sem um isolamento físico possível, ou voltar para o estado de origem, com a roça de subsistência do terreno de casa, esta segunda opção parece ser mais independente para alguns responsáveis. Fato que, inclusive, fez alguns grupos retornarem aos seus lugares de origem no ano de 2020, segundo o relato da diretora Dandara em entrevista individual.

5 CONCLUSÃO

Depois do aprendizado construído com as pessoas do NEIM José Maria e outros coletivos educativos, como os grupos de pesquisa da UFSC Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DiCiTE) e Literaciências, e a militância educativa de alguns representantes sociais (MARTINS, 2018; GOMES, 2017; SANTOS, 2015; ALVES, 2020), conseguimos fazer uma análise mais ampla dos materiais utilizados para a Educação para as Relações Étnico-Raciais na unidade e, a partir deles, buscamos pensar uma educação subversiva dos preceitos capitalistas que perpetuam o racismo. Pela análise do currículo imagético presente no espaço físico e virtual do NEIM, verificamos que o escurecimento das representações humanas, intencionalmente escolhido pelo corpo docente, permite uma maior representatividade do seu público infantil.

Verificamos também que os estereótipos existentes em vídeos e livros, sobretudo os de temática afro-brasileira (MOREIRA, 2014) de autoria branca cisheteronormativa que trazem as pessoas negras de maneira inferior, podem ser problematizados pelas/os professoras/es em práticas de interação coletivas como rodas de contação de história e releituras artísticas realizadas pelas crianças. Para isso é necessário o exercício de treinar o olho de uma maneira mais crítica em relação aos conceitos, cores e representações.

As mudanças formativas acrescentarão ao discurso docente um maior discernimento em relação à representação humana nos meios de divulgação científico-cultural. Perspectivas coincidentes às falas do professor Pablo, que independentemente de condição étnico-racial ou gênero, teve embasamento para falar o que ele não achou adequado na conduta docente e gerar mudanças entre as próprias colegas de trabalho. Evidenciamos a partir do relato que profissionais com mais tempo de formação para as diversidades são mais atentos às ações racistas com vista a combatê-las, além de conseguirem atuar mais facilmente como multiplicadores de outras/es/os professoras/es.

Ainda alusivo à formação continuada, orientamos um aprofundamento sobre as habilidades socioemocionais como uma demanda emergente na educação, movendo diálogos quanto à alteridade, empatia, acolhimento e comunicação não-violenta. Isso induz que as futuras formações para as diversidades precisam do apoio profissional de psicólogas/es/os no planejamento e execução das atividades, porque perfurar o tecido da memória, seja como oprimido ou opressor, carece de atendimento especializado de preocupação holística, para depois, então, conseguirmos mediar narrativas menos excludentes em nossas salas de aula (SOARES; MACHADO, 2017).

Diante do trabalho apresentado e as informações registradas no grupo focal sobre oralidade e ancestralidade, afirmamos num salto afrofuturista (SILVA; QUADRADO, 2016) que a interação criança-criança do ato de brincar produz sentidos próprios para palavras de origens africanas e indicam os polos educativos como espaço-tempo de ressignificações linguísticas.

Por outro lado, a oralidade adulta, a força da palavra falada, defendida pela estrutura mental oral, nos ensina – inicialmente – a ter mais atenção com as palavras em voz alta, posto que as mazelas psicossociais advindas do desafio aparecem logo no início da jornada educativa.

Para não publicar uma pesquisa que transmitisse a falsa ideia da Pedagogia como ciência sem tensões étnico-raciais, no decorrer desta dissertação trouxemos um pouco do escurecimento epistemológico que vem acontecendo na educação, principalmente pela execução das ações afirmativas nos cursos universitários. Por essa correlação e pelas recorrentes citações da diretora Dandara na conversa com as/os profissionais, podemos afirmar que ter mulheres negras em posição de liderança é muito significativo para o antirracismo nas instituições.

Por outro lado, muitas vezes o compromisso ético com o antirracismo, causa o ônus de superexpor a pessoa sobre os temas correlatos, incluindo as pressões psicológicas de ter que responder todas as perguntas, quando ninguém sabe de tudo. No ano de 2020, a diretora foi mencionada por duas professoras como principal referência sobre ERER, comprovando a heterogeneidade de conhecedores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) entre os professores municipais, mesmo havendo na rede uma história bem consolidada sobre ERER. Nas teorias do Movimento Negro Educador entendemos essa superexposição como um perigo rotineiro que retrata o carácter colonial das instituições,

havendo uma regulação dos conhecimentos e corpos emancipados, resultantes do acúmulo de funções e ainda negação de subjetividade. Em outras palavras, não cabe às pessoas negras ensinar ao mundo branco como é ser negro, por mais que a sua presença seja educadora, vivenciamos essas regulações disfarçadas de “parcerias” e “lugares de falas”, mas que ainda precisam de medidas efetivas para que a dedicação não se torne uma nova forma de exploração intelectual, enquanto a branquitude contempla tudo silenciosamente preservando o seu lugar de privilégio desracializado (BENTO, 2002).

Assim sendo, entendemos que cada profissional da educação tem um dever legal na caminhada formativa da EREER e antirracismo, isso se refere a abrir mão da vantagem contemplativa de apenas *ouvir* as nossas doloridas histórias e tomar o princípio da diversidade como pressuposto de cada planejamento, dividindo as funções quando se tratar do grande grupo, pois as mulheres negras que estão nos representando também precisam ser cuidadas e valorizadas.

Por fim, concluímos que quando reconhecemos o continente africano como berço da humanidade – logo, da ciência – em sua não-neutralidade, conseguimos deslocar o protagonismo social das informações de mundo e favorecer uma educação mais real quanto à colaboração de pessoas negras na construção científica. Métodos milenares de se relacionar com o meio ambiente (ALMEIDA, 2011; ALVES, POVH, PORTUGUEZ, 2019) que por um lado estão sendo reconhecidos sobre sua eficiência e historicidade cultural, por outro, possuem seus próprios modos de confirmação social.

Deste modo, as vivências afro-brasileiras da Educação Infantil podem favorecer uma intencionalidade antirracista nas Ciências da Natureza quando investigamos mais sobre as pessoas científicas, que são aqueles e aquelas que historicamente ocuparam espaços privilegiado de validação de conhecimento, pois quando analisamos o contexto histórico-social influente na forma com que os cientistas sentem o mundo, percebemos a importância de conhecer sobre as condições de produção do conhecimento que mediamos.

Cientes que os métodos estão atrelados aos grupos de produção científica (GOMES, 2017), um conhecimento natural de um terreiro de candomblé, apesar de passível, inclusive de expropriações intelectuais, ainda assim, será diferente daquele feito em laboratório, porque o nível de iniciação, os rituais e as intenções envolvidas muitas vezes são outras. Nesse pensamento, o método de divulgação também é variado e cada um deles será insuficiente quando comparado com a totalidade de todas as formas, ao que nos direciona para uma educação holística multissensorial e interdisciplinar, que se preocupe com a criatividade e

autonomia de pensamento (SILVA, 2017; NEPOMUCENO, BANDEIRA e ARAÚJO, 2019). São processos que estão intimamente ligados ao aprendizado e reorganização de códigos para exprimir uma leitura de mundo mais emancipada das relações humanas e ambientais.

Recontar histórias, criar desenhos, pinturas, colagens e brincadeiras são algumas formas de comunicação de pessoas não-alfabetizadas – e alfabetizadas também –. Aachamos que o estímulo da expressividade artística nas atividades pode significar um espelho novo para mirar as crianças afro-brasileiras (ALMEIDA, 2015). Um objeto-mosaico que precisa ser colado a partir de informações carinhosamente selecionadas pelo trabalho docente para que as crianças – e demais faixas etárias – possam se enxergar por completo na sociedade, no reflexo de um corpo associado a uma mente pensante e influente nos planejamentos docentes. No objetivo de educar crianças para que consigam filtrar informações distorcidas e/ou normativas acerca da sua própria imagem e passado.

Da mesma maneira, esse espelho-mosaico nos ajuda a pensar também a necessidade de estreitar laços educacionais com Mestras e Mestres de conhecimentos quilombolas e indígenas, conversando sobre modos de co-existir na natureza para os grupos diaspóricos e divulgar o verdadeiro motivo de suas lutas, que é por respeito filosófico, homologação de seus territórios e investimento público para equidade de acesso.

Sobre os limites da pesquisa, verificamos uma falta de discussões mais empoderadas em relação às religiões afro-brasileiras, mostrando como as correntes do racismo religioso imobilizam propostas educativas. Verrangia (2010) diz que apresentar conhecimentos tradicionais africanos e afro-brasileiros no EC é um grande desafio, pois não se trata de explicar “cientificamente” o conhecimento tradicional, ou de substituir o primeiro pelo segundo, ou igualá-los. Trata-se do desafio proposto pela Lei 10. 639/03, de formar pessoas com visão de mundo ampla, capazes de diferenciar sem hierarquizar, sob um horizonte multicultural. É o que tenho tentado atualmente nas aulas de química do Ensino Médio, onde por exemplo, abordando a teoria cinética dos gases contei a história de Oyá Iansã, orixá que na cultura africana se transforma em tornado (moléculas gasosas de ar), caracteriza-se pelo movimento, coragem e renovação das coisas (figura 23).

Figura 23–Representação de Oyá Iansã



Fonte: Aparrey... (2021).

Por conseguinte, defendemos que abordar epistemologias afro-brasileiras adicionam sentido de mundo nas relações educativas, pois estimulam o senso de biointeração anticapitalista, que aqui é a mudança de uma perspectiva antropocêntrica⁷⁶ para ubuntu, onde

⁷⁶ Os cientistas Crutsem e Stormer compreendem que o Holoceno, que consiste na época geológica mais recente e coincidente com a presença humana na Terra, adquire um novo sentido desde a revolução industrial na Europa. Diante disso, que se pensou substituir a era geológica do Holoceno por Antropoceno, dando o devido destaque às transformações geológicas e ecológicas provocadas pela humanidade na rocha do planeta, é o que acontece no concreto, nas luzes e no asfalto das grandes cidades (MORAES e BETITE, 2020). No Brasil precisamos pensar a mudança do desmatamento pela expansão agropecuária e monocultura para exportação, problemas que não por acaso são impactos da lógica exploratória capitalista de países tidos como desenvolvidos, assim como a escravidão baseada na hierarquização de raças.

e humano nos padrões modernistas assume o seu efeito destrutivo no planeta e busca filosofias diferentes para mudar a maneira de produção e consumo. Nessa biointeração e humano retorna a se igualar à natureza, reconhecendo o sagrado com as coisas animadas e inanimadas e em consequência, relaciona-se com o ambiente de consciência simbiótica, não exterior, exploratória ou contemplativa (SANTOS, 2015; MORAES e BETITE, 2020).

Por fim, os aprendizados com o grupo do NEIM José Maria, nos ajudaram a pensar um Ensino de Química mais afrocentrado com o exercício de escuta comunitária, sendo as experiências, sonhos e medos coletivos inseridos no currículo para superação dos dogmas; com o reconhecimento de materiais paradidáticos (livros, danças, recontos, etc.) como reintrodutores da corporeidade na educação o que contrapõem visões fragmentadas que usualmente dicotomizam corpo/mente ou natureza/sociedade), no resgate de interpretações mais holísticas, características das culturas africanocentradas.

REFERÊNCIAS

A PÁTRIA MINEIRA. São João Del-Rei, 26 set. 1889. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/makepdf_img.php?cid=22666&mid=17&full_pdf=0&lid=111716;111717;111718;111719&ficha=0. Acesso em: 09 fev. 2021.

ACADEMY, Enago. **Como citar uma entrevista num artigo acadêmico.** 2020. Disponível em: <https://www.enago.com.br/academy/como-citar-uma-entrevista-num-artigo-academico/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ADMINISTRAÇÃO, Escola de. **Como cite no texto acadêmico as entrevistas oriundas de pesquisas qualitativas?** 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2017/07/como-citar-entrevistas.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ANCESTRALIDADE afro-brasileira na infância: reflexões formativas para o Ensino de Ciências. Produção de Suellen Souza Fonseca; Lívia de Oliveira Guimelhães; Zâmbia Ozório e Francine Costa. Realização de Literalise. Intérprete: Diego Machado. [S.L]: Associação de Educadorxs Negrxs de Santa Catarina., 2020. (120 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Os79kSfdNFQ>. Acesso em: 14 out. 2020.

ALCUBIERRE, Karina Strohhecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida.** 2017. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_10_2018_15.53.53.32d8ba2f577f9442195a54377466aa32.pdf . Acesso em: 09 set. 2019.

ANJOS, Juliane Olívia dos. **As jóias de Oxum: As crianças na herança ancestral afro-brasileira.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-114837/publico/JULIANE_OLIVIA_DOS_ANJOS_rev.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

ALMEIDA, Dalva Martins de. **A menina negra diante do espelho.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18852>. Acesso em: 5 maio 2020.

ALMEIDA, Mara Zélia de. **A cura do corpo e da alma.** 3. ed. 2011: Edufba, 2011. 221 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xf7vy/pdf/almeida-9788523212162-04.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 203 p. (Feminismos plurais).

ALVES, Elizabeth Conceição. **A educação de Relações étnico-raciais na creche: Traçando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras.** 2018. 130 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6335209. Acesso em: 4 abr. 2019.

ALVES, Kenneri Cezarini Hernandes; POVH, Juliana Aparecida; PORTUGUEZ, Anderson Pereira. ETNOBOTÂNICA DE PLANTAS RITUALÍSTICAS NA PRÁTICA RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, MINAS GERAIS. *Ethnoscientia*, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 1-10, 16 set. 2019. Ethnoscientia. <http://dx.doi.org/10.22276/ethnoscientia.v4i1.239>. Disponível em: ethnoscientia.com/index.php/revista/article/view/239/95. Acesso em: 02 jun. 2020.

ALVES, Suzy de Castro. **O cotidiano imagético**. 2020. Proposta de Atividade. Disponível em: https://associacaoensc.wixsite.com/ensc/post/proposta-de-atividade-por-suzy-de-castro-alves?fbclid=IwAR2a6w4sSdGKvA4WwtpBCh0PPWwwdZZwV_ti89RvSU1j2ad1JFDf6CYZFnY. Acesso em: 12 out. 2019.

ALVINO, Antônio César Batista. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química, Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5044539. Acesso em: 04 jun. 2018.

ANI, Marimba. Yurugu: An African-centered critique of European cultural thought and behavior. Africa World Press, 1994. Tradução livre publicada em <https://estahoreareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>. Acesso em 26/02/2021.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, [S.l.], v. 38, n. 4, p.1147-1173, dez. 2013. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2175-62362013000400008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2018.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. **Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p.1221-1238, 27 mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702152528>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005004102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2020.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: Introdução a uma ideia. Tradução: Renato Noguera, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. *Ensaio Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.6-18, fev. 2016. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00_Revista_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

AZEVEDO, Vanda Alves Torres. **Ìyàmi: Símbolo ancestral feminino no Brasil**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1982/1/VandaAzevedo.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

BAGDONAS, Alexandre; AZEVEDO, Hernani Luiz. O projeto de lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 2, p.259-277, 24 nov. 2017. Mensal. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n2p259>. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P-8rosoZS3EJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/download/1982-5153.2017v10n2p259/35394+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, p. 89-117, maio 2013. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BASTOS, Ângela. **Casos de Covid assustam moradores do Quilombo Vidal Ramos, em Florianópolis**. 2021. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/casos-de-covid-assustam-moradores-do-quilombo-vidal-ramos-em-florianopolis>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BATISTA, Rosa; PASSOS, Joana Célia; SCHMIDT, Leonete Luzia. Crianças belas, sadias e robustas: o futuro da raça brasileira nas políticas de proteção à infância em santa catarina nos idos de 1940. **Perspectiva**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 453-479, 28 jun. 2019. Trimestral. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2019.e59244>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334106712_Crianças_belas_sadias_e_robustas_o_futuro_da_raca_brasileira_nas_politicas_de_protecao_a_infancia_em_Santa_Catarina_nos_idos_de_1940. Acesso em: 06 out. 2020.

BENITE, Anna M^a Canavarro *et al.* Cultura Africana e Afro-brasileira e o ensino de Química: Estudo sobre desigualdade de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 34, p.1-36, 23 nov. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698193098>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100656&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos da branquitude**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.. 2002. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento da Personalidade., Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

BETINA. [S.L]: Grupo Maria Liliane Santos da Silva, Sílvia Caroline Medeiros e Valnize da Silva Pereira, [S.d]. (16 min.), son., color. Especialização "Educação Étnico-racial na Educação Infantil" - UEPB (campus III- Guarabira). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tIPg1mE-rd0>. Acesso em: 01 out. 2020.

BOTELHO, Pedro Freire. ENCONTRO DE ESTUDO MULTIDISCIPLINARES E CULTURA, 6., 2010, Salvador. **O segredo das folhas e os rituais de cura na tradição afro-**

brasileira. Salvador: Edufba, 2014. 213 p. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24807.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** 2004b. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução N° 5, de 17 de Dezembro de 2009.** Lei nº 9.131, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 5. ed. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sisu:** Sistema de Seleção Unificada. 2019a. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID:** Apresentação. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil:** Livro do Professor. 2019b. Elaborada pela UFSCar. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367989?posInSet=2&queryId=491f63f3-f53e-4ffa-adf5-0d849fe01c23>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/br-_educacion_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR. Glória Moura (Org.) **Estórias Quilombolas**. Brasília: Glória Moura, 2010b. (Coleção Caminho das Pedras III). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/estorias_quilombola_miolo.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (Ed.) Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (Ed.). **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Parecer Homologado do Conselho Nacional de Educação/câmara de Educação Básica CNE/CEB nº14/15. Processo nº 23001.000071/2011-69, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF, 18 abr. 2016. Seção 1, p. 1-11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2021.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origens**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, E. (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemolc3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BOLZANI, Marisete Fontana. Paradigmas inovadores: uma visão holística da educação para o século xxi. In: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Ufpr, 2015. v. 3, p. 3994-39951. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16930_9046.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

BUENDGENS, Jully Fortunato; CARVALHO, Diana de. O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 41, n. 2, p.591-612, 24 nov. 2015. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623650721>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-50721.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

CABAÇA-ÚTERO-TERREIRO como Fonte dos Saberes Negros Decoloniais. Produção de Patrícia Goulart Pinheiro. Realização de Sidnei Nogueira. [S.L]: Revista África e Africanidades, 2021. (59 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HVRLDd102q0>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CARDOSO, Ivanilda Amado; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva; RODRIGUES, Tatiane Cosentin o. Relações étnico-raciais na produção científica do PPGE/UFSCar. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p.68-85, 31 maio 2017. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992044>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2044/566>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CARVALHO, Maria Izabel de. **Linguagem do cotidiano em tendas, comunidades, fraternidades, centros e barracões de Candomblé, Umbanda e outros cultos de raiz afrobrasileiros**. Ituiutaba: Barlavento, 2014. 368 p. Disponível em: https://asebabaorigbin.files.wordpress.com/2018/02/livro_maria_izabel_corrigido.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: a experiência do Coletivo Ciata**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química, Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5638633. Acesso em: 7 jun. 2018.

CAMINHOS literários na ERER. Produção de XIV Seminário da Diversidade Étnico-Racial por Uma Educação Antirracista: Perspectivas e Práticas. Realização de Maria Aparecida Rita Moreira, Priscila Freitas, Tatiana Mina, Zâmbia Osório. 2020. (188 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrmaWOGScUU&t=23s>. Acesso em: 24 dez. 2020.

CARDOSO, Cintia; MEZZOMO, Márcia Theodoro. Multiculturalismo: um canto na mata ecoou os saberes através da oralidade, brincadeira, músicas e prosas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 594-611, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/473>. Acesso em: 08 jul. 2019.

CARNEIRO, Henrique. As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX. **Outubro**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.115-128, 2002. Disponível em: <https://drogaspoliticacultura.net/wp-content/uploads/2015/09/Henrique-Drogas-siglo-XX.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 62, p.773-796, set. 2015. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206211>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300773&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2018.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: Possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, [S.l.]: [s.n], **Anais...** . 2017. p. 1 - 11. Disponível em: http://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2018. Acesso em: 10 abr. 2019.

CATUMBI de Itapocu: uma família. Produção de Paulo Junior. Distrito de Araquari: Paulo Junior, 2012. Son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p8uhmrB8_ew&t=1578s. Acesso em: 8 fev. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. , p.11-21, dez. 1999. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CIDINHA DA SILVA (Belo Horizonte). Literafro. **Festa para o nascimento de Carolina de Jesus e Abdias Nascimento**. 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>. Acesso em: 12 fev. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 69, p.97-122, jun. 2018. Mensal. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-97.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

CONCEIÇÃO Evarirsto. [S.L]: Leituras Brasileiras, 2020. (23 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CONTAÇÃO de História - Amigos mas não para sempre - De Rogério Andrade Barbosa. Produção de Ma Vs. 2017. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Gzafin7qdI>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A Escravização Africana na Literatura Infanto-Juvenil: lendo dois títulos. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p.141-156, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DETTMAM, Deborah. **Racismo científico**: o legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinqüente. 2010. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/racismo-cientifico-o-legado-das-teorias-bioantropologicas-na-estigmatizacao-do-negro-como-delinquente/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidades étnico-racial**: Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_11.13.35.e48995af8802f41c18c4208d6fe02ff4.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: Uma breve reconstrução histórica. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n. 1, p.25-40, jun. 2005. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>. Acesso em: 5 fev. 2019.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; ROMERO, Magali Sá; GLICK, Thomas. **A recepção do Darwinismo no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/txc6/pdf/domingues-9788575414965.pdf>. Acesso em 05 de jul. 2018.

EDUCAMAISBRASIL. Ministério da Educação. **EJA 2020 – Educação de Jovens e Adultos – veja como funciona!** 2020. Disponível em: <http://educamaisbrasil.blog.br/eja-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. 114 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. 193 p. Tradução: Renato da Silveira.

FERREIRA, Abel Julião; BITENCOURT, Adélia Luis; FERNANDES, Adelmo; JUMBATA, Adelson; ARAËJO, Alcides Luciano; FARIAS, Albertino do Carmo; AMÉRICO, Afonso B.; IZAQUE, Alcides Olício; IZIDÓRIO, Alberto Balbino; UTO, Alberto B. (org.). **Ticunas**. Benjamin Constant: Brasil, 1997. 99 p.

FESCINA, Daniela. **Por que as folhas das árvores trocam de cor?** 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-as-folhas-das-arvores-trocam-de-cor/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, [S.L.], v. 12, n. 29, p. 2-24, 1 maio 2020. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 30 maio 2021.

FLORIPA NEWS. **Feira EcoSolidária terá lançamento de livro sobre quilombo de Balneário Camboriú**. Disponível em: <http://www.floripanews.com.br/noticia/10930-feira-ecosolidaria-tera-lancamento-de-livro-sobre-quilombo-de-balneario-camboriu>. Acesso em: 21 out. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Matriz curricular para a educação das relações étnico-racial na Educação Básica. 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2016_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 4.446, de 5 de julho de 1994. Institui a inclusão do conteúdo "História afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis, SC, 11 jul. 1994. Disponível em: https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1001188/lei-4446-94?ref=topic_feed. Acesso em: 6 fev. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **SME desenvolve eventos na semana da Consciência Negra**. 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina-i=20160>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FONSECA, Suellen Souza; RAMOS, Mariana Brasil. Contexto histórico na educação para as relações étnico-raciais: para além da discussão de racismo no ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais....** Natal, RN: [s.n], 2019. v. 12, p. 1 - 6. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/busca_1.htm?query=Fonseca. Acesso em: 23 nov. 2019.

FONSECA, Suellen Souza; MOREIRA, Maria Aparecida Rita. Saberes ancestrais e educação: Ciências Naturais sob os olhares da diáspora. In: CASSIANI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (Org.). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: Ufsc - Ced - Nup, 2019. p. 313-332. Disponível em: <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCiTE.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

FONTES, Edilza Joana Oliveira; ROCHA, Davison Hugo. Escola Sem Partido e o ensino de história no tempo presente. **Revista Nupem**, [S.L.], v. 11, n. 24, p. 94-107, 17 set. 2019. Universidade Estadual do Paraná - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/nupem.v11i24.630>. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/630>. Acesso em: 31 jan. 2021.

FRENCH, Steven. **Ciência**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2009. 156 p. Tradução de André Klaudat.

FUSCONI, Roberta. Circularidade: brincando de ciências com a lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 1-125. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 78-86, 26 jan. 2016. Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v4i1.459>. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GHIGGI, Gioconda. O núcleo de estudos afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) como espaço de formação continuada: as produções monográficas sobre educação infantil. **Revista Linhas**, [S.L.], v. 19, n. 40, p.294-306, 14 maio 2018. Quadrimestral. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018294>. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723819402018294/pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

GIAROLA, Flávio Raimundo. O “demônio negro”: o negro como maligno nas representações religiosas e raciais da imprensa de são joão del-rei (1871-1889). **Locus - Revista de História**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 413-429, 4 fev. 2019. Semestral. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/2594-8296.2018.v24.20884>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20884>. Acesso em: 31 jan. 2021.

GOES, Emanuelle. Racismo científico, definindo humanidade de negras e negros. 2016. Disponível em: <http://www.analisepoliticaemsaude.org/oaps/pensamentos/9d545e7987ad746ee41488948cd76b11/20/>>. Acesso em: 05 set. 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia**, [S.L.], v. 12, n. 24, p.149-161, fev. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação Puc-campinas**, [S.L.], v. 22, n. 1, p.77-92, 15 mar. 2017. Quadrimestral. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaio, Reflexao, Revista de Ciencias Medicas e Revista de Educacao da PUC-Campinas. <http://dx.doi.org/10.24220/p1519-3993-2017220100006>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318321920_A_ausencia_das_questoes_raciais_na_f_ormacao_inicial_de_professores_e_a_Lei_1063903. Acesso em: 22 maio 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 15, p.134-158, dez. 2000. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413->

2478200000300009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26421753_Movimento_negro_e_educacao. Acesso em: 11 maio 2018.

GOMES Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 33, n. 120, p.727-744, set. 2012. Mensal. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000300005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2018.

GOMES Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p.98-109, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

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

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Válder Lellis Siqueira São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROSSI, Yonne de Souza. **Mina Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Interpelação à UNESCO. O Jornal, 03 de Janeiro de 1954.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África 1: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-206. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021

HELOISA CRISTALDO (Brasília). Agência Brasil. **Parteiras renascem com mais segurança e técnicas tradicionais: profissão ainda precisa de auxílio financeiro e regulamentação**. Profissão ainda precisa de auxílio financeiro e regulamentação. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-01/parteiras-renascem-com-mais-seguranca-e-tecnicas-tradicionais>. Acesso em: 20 dez. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolle. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013.

IANSEN, Virgínia Aparecida. **Educação Infantil: contribuição da literatura infantil de maneira positiva no desenvolvimento da identidade étnico-racial**. 2015. 43 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação das Relações Étnico-raciais, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51379/R%20-%20E%20-%20VERGINIA%20APARECIDA%20IANSEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2018.

IMMANOEL KANT. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: ensaio sobre as doenças mentais. Ensaio sobre as doenças mentais. 2008-2021. Livros para download Só filosofia. Disponível em: http://filosofia.com.br/livros_inteiros.php?pg=5. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Língua falada**. 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 8 abr. 2019.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de. **A educação das relações étnico-raciais**: Olhares na formação docente em ensino de Ciências/Química. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5030290. Acesso em: 04 ago. 2018.

JESUS, Regina de Fátima de. Oralidade: projeto construindo e contando histórias infantis, personagens negras protagonizando histórias. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 1-125. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020

KATO, Danilo Seithi; SCHNEIDER-FELICIO, Beatriz V. Questões étnico raciais no ensino de química: uma proposta intercultural de educação em ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: [s.n], 2017. v. 11, p. 1 - 8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2303-1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África I**: Metodologia e pré -história da África. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. 992 p. Revisão técnica: Kabengele Munanga.

KRAMER, Sônia. [Entrevista concedida a] Márcia Buss Simão e Moema Kiehn. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p.1-12, maio 2008. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n17p207/5752>. Acesso em: 19 mar. 2020.

LACERDA, João Baptista. **Congresso universal das raças em Londres**. 1911. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/16/1/0023%20ocr.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LIMA, Heloisa Pires; VASCONCELOS, Águida Maria Araújo de; MELO, Willivane Ferreira de. **O fio d'água no quilombo**: uma narrativa do Zambeze no Amazonas? São Paulo: Prumo, 2012. 63 p.

LOPES, Mario Olavo Silva. **Apresentação étnico-racial nos livros didáticos de Ciências da Natureza**. 2016. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível

em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143364/000997108.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 maio 2021.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e Encantamento como Inspirações Formativas: Filosofia Africana e Práxis de Libertação. **Páginas de Filosofia**, [S.l.], v. 6, n. 2, p.51-64, 30 dez. 2014. Semestral. Instituto Metodista de Ensino Superior. <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v6n2p51-64>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/view/6300>. Acesso em: 25 out. 2018.

MACHISTA não tem vez. Direção de Uma Intelectual Diferentona. Intérpretes: Bárbara Carine. Música: A Dama. [S.L]: Joow Films, 2021. (121 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03ROB1LiMJg>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MADANÇOS, Sara Isabel da Silva. “**O azul é cor de meninos e o cor-de-rosa é cor de meninas**”: a igualdade de gênero em idades pré-escolares. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113704/2/276522.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. **Cadernos Ebape.br**, [s.l.], v. 13, n. , p.605-630, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395152996>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000700007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 fev. 2020.

MALAGUZZI, Loris. **Acriança é feita de cem**. 2016. Ateliê Carambola. Disponível em: <https://www.escolaateliêcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Crian%C3%A7a-%C3%A9-Feita-de-Cem>. Acesso em: 02 out. 2020.

MAR’CUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARTINS, Comunidade Vidal. **Quilombo Vidal Martins**. Facebook, 21 mar. 2021. Facebook: [@quilombovidalmartins](https://www.facebook.com/quilombovidalmartins). Disponível em: https://www.facebook.com/quilombovidalmartins/about/?ref=page_internal. Acesso em: 21 mar. 2021.

MARTINS, Helena Vidal. [Entrevista concedida a] Angelo Sátyro. Quilombo Vidal. Produção de Angelo Sátyro. Florianópolis: Angelo Sátyro, 2018. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tHgo1qkOIj0>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MARTINS, Regina. **A importância dos personagens negros dentro da literatura infantil para valorização da diversidade**. 2015. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação das Relações Étnico-raciais, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52484/R%20-%20E%20-%20REGINA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Africano NM- National Monument New York. Disponível em: <https://www.nps.gov/afbg/learn/historyculture/funtunfunefu-denkyemfunefu.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; BANDEIRA, Rubiana Passos Custódio; ARAUJO, Yzila Liziane Farias Maia de. Humanizando a avaliação sob o olhar das habilidades socioemocionais. In: PAGAN, Alice Alexandre; ARAUJO, Yzila Liziane Farias Maia de (org.). **Habilidades socioemocionais & afetividade no ensino de ciências e biologia: pesquisas e reflexões**. São Cristóvão: Ufs, 2019. p. 1-324.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 44, n. 2, p.1-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e88362.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NORONHA, Ana Paula Porto; MARTINS, Denise da Fonseca; CAMPOS, Roberta Ramazotti Ferraz; MANSÃO, Camélia Santana Murgo. Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 92-101, 2015. GNI Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000200092#B30. Acesso em: 24 dez. 2020.

O CABELO de Lelê. Intérpretes: Nadirjane Medeiros. [S.L], 2013. (4 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>. Acesso em: 03 out. 2020.

O CAIBALION, Sabedoria Egípcia Hermética. Realização de Lúcia Helena Galvão. 2015. (93 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqRV0K6bzrU>. Acesso em: 21 mar. 2021.

O LELÊ: uma antiga cantiga da África. Realização de Andreia Vieira. Intérpretes: Andreia Vieira. Música: Jean-Marie Bolangassa e Sandro Joyeux. [S.L], [S.d]. (7 min.), digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuPpEn5weTM>. Acesso em: 01 out. 2020.

O QUE é a pedagogia decolonial? Realização de Tv Uerj. Rio de Janeiro: Tv Uerj, 2018. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=1426s>. Acesso em: 22 out. 2018.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negra e educadoras: de amas-de-leite a professoras. um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras da cidade de são paulo**. 2009. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-160324/publico/ERRATA.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; NASCIMENTO, Sergio Luis do. A Construção do legado: a negação de uma epistemologia filosófica africana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [S.l.] v. 8, n. 19, p.177-194, mar. 2016. Quadrimestral.

Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/31/28>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, Elisângela Magela; SILVA, Floriana Rosa da. O macrogrupo banto: etnia e escravidão, um pouco de cultura africana. **Caminhos de Geografia**, [S.l.], v. 7, n. 18, p.69-72, jun. 2006. Mensal. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15418/8716>. Acesso em: 22 jan. 2019.

OYEWUMÍ, Oyèronké. **La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: En La Frontera, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/365657990/Oyeronke-OYEWUMI-La-Invencion-de-las-Mujeres-2017-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PAGAN, Alice Alexandre; ARAÚJO, Yzila Liziane Farias Maia de (org.). **Habilidades socioemocionais & afetividade no ensino de ciências e biologia: pesquisas e reflexões**. São Cristóvão: Editora Ufs, 2019. 324 p.

PARANHOS, Márcia Cristina Rocha; SANTANA, Aline Mendonça. Inovação e habilidade socioemocionais na formação de professores de biologia. In: PAGAN, Alice Alexandre; ARAÚJO, Yzila Liziane Farias Maia de (org.). **Habilidades socioemocionais & afetividade no ensino de ciências e biologia: pesquisas e reflexões**. São Cristóvão: Editora Ufs, 2019. p. 1-324.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia (s). In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 129-168.

PENA, Sérgio Danilo Junho; BIRCHAL, Telma Souza. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Revista Usp**, [S.l.], n. 68, p.10-21, 1 fev. 2006. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p10-21>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13479>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], p.329-344, 2 ago. 2019. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. <http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A viagem de Orixalá: estrada de sagitário, caminhos de orunmilá**. Ilhéus: Editus, 2015. 416 p. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2016/a_viagem_de_orixala.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. **"De uma chuva de manga ao funk de Lelê": imagens da afrodiáspora em uma escola de acari**. imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-522-ME.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. **Estudo morfo-lexical de provérbios em língua tewe e suas estratégias de (não) correspondência no português usado no Brasil**. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Cap. 1. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6878/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Zacarias%20Alberto%20Sozinho%20Quiraque%20-%202017.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPE, Juliano. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S.L], v. 5, n. 20, p. 36-51, jul. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381/24574>. Acesso em: 14 set. 2020.

RETE, Sandra Benites Ara. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 16, p.27-34, abr. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782001000100004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas**. um espaço/tempo para práticas anti-racistas. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp069859.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ROGERIO, Cristiane. **Tapajos, de Fernando Vilela**. 2015. Disponível em: <http://esconderijos.com.br/tapajos-de-fernando-vilela/>. Acesso em: 04 out. 2020.

ROQUETTE Pinto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Roquette-Pinto>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**

(bauru), [S.l.], v. 9, n. 1, p.27-39, 2003. Bimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132003000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. [s.d]. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ROSSINI, Maria Clara. Estupro de mulheres negras e indígenas deixou marca no genoma dos brasileiros. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/>. Acesso em: 07 out. 2020.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n. 160, p.466-483, jun. 2016. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143305>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200466&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTA CATARINA, Procuradoria da República em Santa. **Comunidade quilombola Vidal Martins comemora entrega do seu relatório de identificação**. 2019. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/sc/sala-de-imprensa/noticias-sc/comunidade-quilombola-vidal-martins-comemora-entrega-do-seu-relatorio-de-identificacao>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SANTANA, Aline Mendonça; PARANHOS, Marcia Cristina Rocha; Alexandre, Alice Pagan. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. 11, 2017, Florianópolis. Questões étnico raciais e o Ensino de Ciências. Anais. Florianópolis. [s.n], 2017. p (1-9). Disponível: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_12.htm. Acesso em: 12 mai. 2018.

SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 5, n. 13, p.72-85, jan. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/5184/2742>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: Comepi, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação das relações étnico-raciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “O Compadre de Ogum” na literatura de Jorge Amado. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 17, n. 3, p.756-768, dez. 2017. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/santos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

SANTOS, Iraci dos. **Sociopoética: uma ponte para o cuidar / pesquisar em enfermagem.** Uma Ponte para o Cuidar / Pesquisar em Enfermagem. 2005. Ciberindex. Disponível em: <http://www.index-f.com/index-enfermeria/50revista/p5233.php>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SANTOS, Vander Luiz L. dos; BENITE, Anna M. Canavarro. Perspectiva de uma educação antirracista: Sankofa e o ensino de Química. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [S.l.], v. 10, n. 26, p.125-152, out. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/643>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Maria Palmira da; PEREIRA, João Baptista Borges; SIQUEIRA, Maria de Lourdes; SILVÉRIO, Valter Roberto;

SILVA, Maria Aparecida da; GOMES, Joaquim Barbosa. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Peirópolis, 2002. p. 72-84. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=mlGALSc7w1QC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Giralda+Seyferth%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwihz-ul1qPuAhWzF7kGHTb_CNcQ6AEwAXoECAAQAg#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Antonio Luiz da. Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 3, p.455-465, jul. 2016. Trimestral. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4755>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SILVA, Izabel Raimundo da. **Imagens e Educação para as relações étnico-raciais: uma reflexão em livro didático da eja.** 2019. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus de João Pessoa, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15258/1/IRS23052019.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, João Paulo dos Santos; FREIXO, Alessandra Alexandre. Experiências imagéticas e (trans)formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, [S.L.]. **Anais [...]**. [S.L.]: Realize, 2019. p. 1-12.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p.110-129, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

SILVA, Sthefane Alicia de Oliveira. **A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dSthefaneAlicia.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

SILVA, Kellen Carolina Vieira; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. O afrofuturismo como forma de representação social. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA – EMICULT, 2., 2016, São Luiz Gonzaga\ **Anais [...]** . [S.L]: Uri, 2016. v. 2, p. 1-11. Disponível em: <http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2016/11/O-AFROFUTURISMO-COMO-FORMA-DE-REPRESENTA%C3%87%C3%83O-CULTURAL-2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIMILI, Ivana Guilherme; SOUZA, Michely Calciolari de. A beleza das meninas nas "dicas da Barbie". **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 45, n. 155, p. 200-217, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053142878>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100200&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 dez. 2020.

SIMÕES, Fábio Mukanya. **Olelê: Uma Antiga Cantiga da África**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2015. 32 p.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, [S.L.], v. 17, n. 39, p. 203-219, maio 2017. Quadrimestral. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOUZA, Suzani Cassiani de; FLÔR, Cristhiane Cunha. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.63-78, jun. 2018. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epcc/v10n1/1983-2117-epcc-10-01-00063.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SOUZA, Elizandra. **Espelhos de Iara**. 2019. Literafro:Literatura Afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/1110-elizandra-souza-espelhos-de-iara>. Acesso em: 02 out. 2020.

TAPAJÓS. *Produção de Natureza de Criança*. [S.L], 2020. (23 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a_6AZxFWHws. Acesso em: 04 out. 2020.

TEIXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. ISSN 2178-2911, [S.L.], v. 15, p. 63, 5 maio 2017. Portal de Revistas PUC SP. <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2017v15p63-80>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/28063>. Acesso em: 29 maio 2020

TELES, Lanna Moura Sá; ADI, Ashjan Sadique. **Hipersexualização das Mulheres Negras: aspectos sócio-históricos e a influência da mídia**. aspectos sócio-históricos e a influência da mídia. [s.d]. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=hipersexualiza%C3%A7%C3%A3o+da+mulher+negra+pdf>

&cvid=a24259756e2a420db3674edecd914222&aqs=edge..69i57.13443j0j4&FORM=ANAB01&PC=SMTS. Acesso em: 28 mar. 2021.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.777-796, maio 2009. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-16. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (Paraná). Ministério da Educação (comp.). **Laboratório de Dados Educacionais**. 2007-2019. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 25 out. 2020.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 36, n. 3, p.705-718, dez. 2010. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000300004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2019.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Africa e Africanidades**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1-14, fev. 2010. Quadrimestral. Disponível em: https://africaeaficanidades.net/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

VERRANGIA, Douglas. Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX ENPEC. Águas de Lindóia – SP. [s.n] p.1-8, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0244-1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 21, n. 1, p.79-103, 17 maio 2016. Quadrimestral. Revista Educacao em Foco (UFJF). <http://dx.doi.org/10.22195/2447-5246v21n120162944>. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/19657>. Acesso em: 02 abr. 2019.

VON LINSINGEN, Luana. **Literatura infantil no ensino de ciências**: análise de uma coleção de livros. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica., Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91784/261298.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 168 p.

WITTMANN, Tombini Luisa; TÉO Marcelo. Fronteiras: Entrevista com Ariel Ortega, cineasta Mbyá-Guarani. Revista Catarinense de História. Dossiê História Indígena e estudos decoloniais, N. 31, 2018/01 159. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/12/10569-121-35758-1-1020181022.pdf>. Acesso 15 de dez de 2018.

XXXX (Florianópolis). Plano Político Pedagógico. **Cuidar e educar: Repensando a infância**. Secretaria Municipal de Educação (Comp.). 2018-2019.

XXXX (Florianópolis). Formação em Serviço. **Navegar é preciso: Criança a bordo**. Secretaria Municipal de Educação (Org.). 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Ancestralidade afro-brasileira na Educação em Ciências: Reflexões formativas para uma educação antirracista**” desenvolvida pela pesquisadora licenciada Suellen Souza Fonseca, sob orientação da prof^a Dr^a Mariana Brasil Ramos, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa tem como objetivo analisar reflexões sobre as práticas em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) construídas pelo grupo pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Municipal XXXX. Sobretudo, busca-se compreender modelos e possibilidades considerados decoloniais na Educação em Ciências, que valorizem as origens negra e indígena nas relações entre humanos e natureza.

A pesquisa se justifica pelo fato de que tanto na literatura, quanto nos documentos reguladores, o currículo da Educação Infantil é tratado como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências/saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Neste caso, trocas com grupos docentes que se preocupam com a aplicabilidade das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08 são extremamente frutíferas para a produção acadêmica na área. Contribuindo para um ensino de ciências dedicado à realidade brasileira, que modifique epistemologicamente o cenário de exclusão privilegiado por padrões eurocêntricos.

Para fomento de busca, a pesquisadora propõe uma reunião virtual com o grupo educativo em julho de 2020. Através de algumas questões pré-elaboradas, pretende-se conhecer as práticas vividas, sentidas e descritas pelo grupo durante a reunião, para posteriormente, aproximá-las de referenciais teóricos da educação antirracista, numa reflexão sobre ancestralidade, a partir de métodos já usados na educação infantil para um ensino cosmovisivo: dados valiosos para as atuais discussões decoloniais. Práticas como contação de história, estímulo da escuta, corporeidade relação humano-natureza e seus múltiplos sentidos serão lembrados.

A reunião on-line será gravada para registro das falas na plataforma google meet, conforme disponibilidade do grupo e acesso da rede municipal.

As falas emergidas e as reflexões delas derivadas poderão constituir parte do corpo da dissertação de mestrado, assim como, futuras publicações provenientes da pesquisa, como artigos em periódicos científicos ou congressos. Caso haja necessidade de buscar mais informações, não contempladas no coletivo, convidaremos os educadores a participarem de entrevistas individuais em momento posterior.

Somente as pesquisadoras terão acesso às gravações que serão salvas na plataforma dropbox.com, mantendo o sigilo como direito da/de/do participante. As falas transcritas serão relacionadas a nomes fantasias, a fim de preservar a sua integridade diante de eventuais repercussões negativas desta pesquisa.

Informamos, entretanto, que existe a possibilidade de comprometimento do anonimato, mesmo que involuntário e não intencional, que dizem respeito a situações que escapem do controle das pesquisadoras e, portanto, precisam ser informadas, tais como, invasões mal-intencionadas dos meios eletrônicos por pessoas não autorizadas. Essa situação e qualquer tipo de vazamento serão evitados pelas pesquisadoras, arquivando-se as falas posteriormente em mídias eletrônicas sem acesso online e identificadas com códigos, de forma a evitar a

identificação dos participantes mesmo no caso de quebra do sigilo e vazamento de informações.

A participação nesta pesquisa é voluntária, e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Contudo, caso alguma despesa extraordinária, prejuízo material e/ou imaterial associada à pesquisa venha a ocorrer, você poderá ser ressarcido conforme [Art. 927 da Lei nº 10.406/02](#). Além disso, você poderá ser esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar o consentimento de participação, retirá-lo ou autorizá-lo a qualquer momento. A recusa de participação não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A conversa será orientada pela pesquisadora, dando ênfase na manutenção do bem-estar dos participantes, de modo a evitar desconfortos emocionais, aborrecimentos ou cansaço físico/psicológico, que são possíveis riscos a que os participantes estarão expostos. Mudanças de perspectiva e manifestações emocionais são ações intencionais nesta pesquisa. Contudo, a pessoa que sofrer danos resultantes de sua participação, previstos ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei.

Os diálogos propostos na pesquisa de entrelace teórico sobre a práxis educativa, podem contribuir com o entendimento da EREER na Educação Infantil e no Ensino de Ciências, aflorando perspectivas éticas e estéticas que respeitem as diretrizes sobre diversidade na Educação, constituindo possíveis benefícios da pesquisa aos participantes.

Deixamos à sua disposição contatos da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou informar possível desistência de colaboração com a pesquisa. Você receberá duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma em pdf, para assinatura digital e outra, via formulário google. O pdf estará assinado pela pesquisadora em todas as suas páginas. Ainda que você não tenha acesso a sua via, poderá solicitá-la à pesquisadora. Ou ainda entrar em contato com o NEI para obter as informações sobre a pesquisadora. Seguindo as medidas de isolamento social contra o coronavírus, caso você não possua assinatura digital você poderá liberar o uso de informações e imagens através do formulário eletrônico, juntamente com a autodeclaração de raça/cor e gênero.

O acesso aos resultados da pesquisa é garantido a você através de uma cópia física da versão final da dissertação que será encaminhada à creche participante a partir de 2021. Para os participantes que não forem mais vinculados à instituição, uma cópia pode ser solicitada em contato com a pesquisadora através dos endereços de correio eletrônico disponibilizados neste TCLE. Ou ainda, pode-se ter acesso aos resultados através do *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (www.ppgect.ufsc.br).

Concluimos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 510/16, que trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nisso, destaca-se nosso respaldo pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), responsável em assegurar a ética em pesquisas, o que implica o respeito pela dignidade humana.

Dados da pesquisadora: Suellen Souza Fonseca. Endereço: Rua *Zioni Berkbroc*, 477 *Bloco 10, ap. 103*. Bairro de Real Parque - São José/SC. CEP 88113-500. E-mail: suellensouzafonseca@gmail.com. Telefone: (48)998369123.

Dados do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, responsável pela autorização desta pesquisa. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-

Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88.040-400 - Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informado/a/o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a/o, ficando claro para mim que a participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos que fazem parte da pesquisa, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____.

Nome de/a/o participante:	Assinatura de/a/o participante:
Nome da pesquisadora: Suellen Souza Fonseca	Assinatura da pesquisadora:
Nome da pesquisadora: Mariana Brasil Ramos	Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Este roteiro foi encaminhado às/aos profissionais do NEIM no ano de 2019 e serviu principalmente para externar o interesse da pesquisa, convidando-os à coautoria do trabalho.

- 1) O que é ERER?
- 2) Qual a influência do grupo de estudos nas atividades sobre ERER?
- 3) Como são adquiridos os materiais usados pela instituição para a ERER?
- 4) Na opinião do grupo, como os materiais pedagógicos destinados à creche podem facilitar o ensino de conhecimentos de origem negra e/ou indígena?
- 5) No entendimento holístico da construção do ser, como os saberes contidos em materiais literários de estética negra e/ ou indígena influenciam as práticas das/dos profissionais?
- 6) De que maneira valores afro-brasileiros como a ancestralidade, oralidade, corporeidade, religiosidade e ludicidade são sentidos na creche? Como o ser humano-natureza é entendido e apresentado às crianças nessas perspectivas?
- 7) Como o grupo percebe a manifestação de referência ancestral na atualidade? Como são percebidas as diásporas e ressignificações?
- 8) Como o ambiente apresentado em materiais sobre ERER, (livros por exemplo), influencia a organização dos espaços como território das crianças?
- 9) Como é percebida a influência da natureza e seus sons no processo educativo?
- 10) No respeito de cada infância, quais são as lembranças do grupo quanto atividades contra racismo, xenofobia e machismo a partir da criança, a qual se constitui de modo holístico pelo feixe de cuidar e educar?

APÊNDICE C – ROTEIRO REFLEXÃO INDIVIDUAL

Este roteiro foi encaminhado à direção do NEIM em 2019 e serviu principalmente para amadurecer a versão gestora sobre as vivências da ERER, indicando questões relevantes à pesquisa.

- 1) O que você entende por ERER?
- 2) Na sua opinião, em quais momentos a ERER é sentida na rotina institucional?
- 3) Como os ambientes da creche são preparados e aproveitados pensando na ERER?
- 4) Como são conseguidos os recursos financeiros para a execução das atividades sobre ERER? Material para organização dos espaços, confecção de brinquedos, ampliação de acervo para a biblioteca, etc...
- 5) De que maneira é sentida a apropriação de territórios pelas crianças?
- 6) Quais são as possibilidades e limites das formações municipais sobre a diversidade?
- 7) Pensando no protagonismo familiar, de que maneira as/os responsáveis influenciam o processo de afirmação de identidade e vivência na diversidade?
- 8) Quais são os principais desafios ainda sentidos pela Irmão Celso sobre o cuidar e educar na diversidade?
- 9) Fale um pouco sobre os objetivos pedagógicos existentes, em facilitar o acesso das crianças a materiais de origem vegetal.
- 10) Assumindo a ancestralidade negra e indígena como originárias na construção de conhecimentos brasileiros, como a temática é trabalhada a fim de não reforçar estereótipos da antiguidade?
- 11) Existe aproximação pedagógicas com ativistas do Movimento Negro ou do Movimento Indígena?

APÊNDICE D- LISTA DO LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS

Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)

Pesquisa “Educação para as relações étnicorraciais e ensino de ciências na educação básica”. 18 resultados.

1. BORGES, LUKAS MAGNO. **AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CERES: Colonialismo e colonialidade (2010-2015)**' 01/07/2016 180 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFG.

2. PRADO, DIRCE PEREIRA DO. **DIREITO À DIFERENÇA? A Aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis-SP.**' 19/04/2013 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade Americana

3. SILVA, ANALIELLE DE ARAUJO. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/ TUCURUÍ: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**' 26/07/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

4. COSTA, ELIETE GONCALINA DOS SANTOS. **RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E RENDIMENTO ESCOLAR: A CRIANÇA NEGRA NA ALFABETIZAÇÃO**' 21/03/2018 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

5. COSTA, CANDIDA SOARES DA. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS: HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NITERÓI-RJ**' 01/06/2011 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

6. SOUZA, ODAIR DE. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS**

DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA' 27/08/2018 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

7.ARAUJO, FRANCISCO WESCLEY BRUNO SAMPAIO DE. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ETNICORRACIAIS DENTRO DA METODOLOGIA DO TEATRO DO OPRIMIDO, DE AUGUSTO BOAL'** 16/12/2014 106 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ

8.SILVA, LUCIANA LEITE DA. **NOÇÕES DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO ENTRE CRIANÇAS INDÍGENAS (JAVAÉ) E CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS (COLÉGIO CLARETIANO CORAÇÃO DE MARIA)'** 08/08/2014 120 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG

9.PINHEIRO, VANESSA DUPHEIM. **PEQUENOS BAMBAS: SEMENTES DO SAMBA MIRIM CARIOCA'** 03/11/2014 45 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ.

10.SOUZA, NADSON NEI DA SILVA DE. **MULHERES DO AXÉ: DA INVISIBILIDADE SOCIAL À VISIBILIDADE RELIGIOSA'** 10/10/2014 83 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ.

11.NASCIMENTO, CARLOS ROBERTO DO. **DA MÍDIA FÍLMICA PARA O MUNDO DO TRABALHO: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DO (A) TÉCNICO (A) EM ADMINISTRAÇÃO'** 18/12/2013 143 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ

12.BOFF, VIRGINIA FERREIRA. **Educação no pós-abolição: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis – SC (1888 – 1930)'** 27/02/2015 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central PUC-RS.

13. FERREIRA, AUGUSTA EULALIA. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER'** 27/03/2015 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.

14. MELO, THIAGO SILVEIRA DE. **REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (CAMPINA GRANDE –PB)**' 24/03/2014 109 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFCG.

15. OLIVEIRA, CRISTINA IMACULADA SANTANA DE. **A COMUNIDADE IMAGINADA DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS'** 01/10/2012 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

16. FRANCA, EVANILSON TAVARES DE. **ESCOLA E COTIDIANO: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES MATEMÁTICAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MUSSUCA EM SERGIPE'** 09/04/2013 260 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN UFS.

17. PASSOS, JOANA CÉLIA DOS. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.'** 01/09/2010 339 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

18. COSTA, Júnia Silva da. **Implementar ou representar: o desafio de uma política - A Lei nº 10639/2003 no contexto da rede pública municipal de ensino de Petrópolis'** 01/12/2011 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS, PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

"Educação para as relações étnico-raciais e ensino de ciências educação básica"

145 resultados.

1.FERNANDES, RENATA BATISTA GARCIA. **NO MOVIMENTO DO CURRÍCULO, A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2010-2011)**' 01/12/2011 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.**

2.REGAZOLI, JULIANA. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇO ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE NEGRA**' 01/07/2011 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.**

3.JUNIOR, JORGE LUIZ GOMES. **A MAGIA DO CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS ANCESTRAIS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: RECRIANDO VALORES**' 09/05/2014 70 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ.

4.CARVALHO, CAMILA ABREU DE. **Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História** ' 29/07/2016 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

5.FERREIRA, ROSILAINE GERALDA DO PATROCINIO. **“ENEGRECER A EDUCAÇÃO”: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORAS DA CIDADE DE PRADOS/MG -DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE**' 18/06/2018 178 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOAO DEL REI.

6.PAIXAO, JOALVA DE MORAES. **AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM SALVADOR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ALMANAQUE VIRAMUNDO DA TV ANÍSIO TEIXEIRA –**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO' 10/11/2014 92 f. Mestrado em POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, Salvador Biblioteca Depositária: Campus Federação

7.RAMOS, ANALIA CRISTINA PEREIRA. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA BAIXADA SANTISTA: DEZ ANOS APÓS A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI 10.639/03' 07/05/2015 207 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden

8.MOREIRA, MARIA APARECIDA RITA. A educação para as relações étnico-raciais e o ensino da literatura no ensino médio: diálogos e silêncios.' 25/03/2014 228 f. Doutorado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU – UFSC.

9.COSTA, ELENICE ROSA. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG' 16/05/2013 146 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: ICHS - Universidade Federal de Ouro Preto.

10.FONTENELE, ZILFRAN VARELA. O ENSINO DE TEMAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO' 11/10/2016 162 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: UERN/SIB CDD 370.7

11.MEDEIROS, OBERDAN DA SILVA. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA Constituição de Lideranças e Práticas de Resistências na Comunidade Quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará' 04/01/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Campus Cametá

12.OLIVEIRA, ALESSANDRA LOPES DE. **A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: PERCURSOS DA LEI 10.639/03'** 26/08/2016 227 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

13.SOARES, LUCILENE APARECIDA. **MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA ORIENTAR PROFESSORES NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS'** 31/03/2014 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS.

14.PEIXOTO, SILVANA VANESSA. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: a experiência do curso Uniafro/UFOP'** 05/09/2017 238 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus de Guimaraens.

15.AMARAL, TAMELUSA CECCATO DO. **MEMÓRIAS DE UMA ILHA AFRO: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental'** 16/02/2017 132 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BU/UDESC.

16.NOUEIRA, RAFAELA RODRIGUES. **A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: UMA ANÁLISE DOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACIP/UFU'** 04/07/2016 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU.

17.GOMES, ANA PAULA DE ARAUJO. **“A legislação favorece?” A formação continuada dos profissionais negros de educação do Município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010.'** 24/11/2016 85 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais

Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

18. SILVA, ANA EMILIA DA. **NEABS , EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES'** 24/06/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

19. DANTAS, MARCO AURELIO ACIOLI. **Gestão escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na comunidade quilombola de Castainho'** 29/10/2015 226 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE

20. RIBEIRO, LIDIA DA SILVA CRUZ. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS'** 26/03/2014 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: Campus de Ciências Sócio-Econômicas e humanas

22. ALVARENGA, HILDA MARIA DE. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis'** 21/10/2015 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

23. CASTRO, MOACIR SILVA DE. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil'** 30/06/2015 139 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storopoli. 24. JUNIOR, EMILIO RODRIGUES. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR'** 18/02/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - U. E Americana.

25. ROMEIRO, MARIA ANDREA CAVALHEIRO. **"A morte, Besouro, é viver debaixo da bota dos outros": a mídia cinemática como ferramenta de trabalho para a história e a cultura afro-brasileira e africana no ensino médio'** 26/09/2016 232 f. Mestrado

Profissional em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central FURG.

26.ARRUDA, ROSANA FATIMA DE. **MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS: PARADIGMAS E DESAFIOS EM UMA ESCOLA DE CUIABÁ-MT'** 20/05/2014 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

27.SILVA, MAURICIO JOSE DOS SANTOS. **TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL'** 12/04/2018 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFGD.

28.SILVA, ALENE CHAGAS DA. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL: UM ESTUDO NA COMUNIDADE DE MAZAGÃO VELHO-AP.'** 09/12/2015 245 f. Mestrado em DIREITO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ .

29.CAMARGO, MARYSSON JONAS RODRIGUES. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: a experiência do Coletivo Ciata'** 21/02/2018 152 f. Mestrado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG.

30.MOURA, JANIELLE MARQUES DE. **Educação para as relações étnico-raciais: um estudo sociológico sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Médio Paraibano'** 27/06/2018 undefined f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: undefined

31.PIMENTA, RENATA WALESKA DE SOUSA. **OS SENTIDOS ORIUNDOS DOS ENUNCIADOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NAS TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (2000-2010)'** 03/08/2015 153 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO

VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

32.PAULA, BENJAMIN XAVIER DE. **A educação para as relações etno-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas'** 29/08/2013 346 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

33.ABREU, MONIQUE PRISCILA DE. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM TEATRO'** 27/03/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar.

34.FERREIRA, HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVAO. **Preconceito em Rede: Educação para as Relações Étnico Raciais a partir do Discurso dos Usuários da Internet'** 30/09/2016 121 f. Doutorado em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FAGED/UFRGS - Faculdade de Educação. 35.SILVA, ANTONIO SIDNEY MIRANDA. **UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS "PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO"** 04/08/2016 157 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEMAT/Campus Cáceres

36.NORONHA, FLAVIA DAYANA ALMEIDA. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA'** 25/08/2014 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC - UFG

37.ALVINO, ANTONIO CESAR BATISTA. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química.'** 26/07/2017 104 f. Mestrado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG

38. MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia : estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004'** 01/02/2010 266 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

39. GOIZ, JULIANA DE ALMEIDA. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA'** 07/12/2017 193 f. Mestrado em CIÊNCIAS HUMANAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO, São Paulo Biblioteca Depositária: Unisa - link para acessar as dissertações defendidas no Programa: <http://dspace.unisa.br/handle/123456789/131>.

40. SILVA, ROSILANE MACIEL DA. **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA: um diálogo com a escola'** 06/08/2015 undefined f. Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Santa Cruz.

41. ROSA, SOLANGE APARECIDA. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PERÍODO 2013 A 2016 NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS'** 22/09/2017 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: biblioteca central ufpr .

42. CUNHA, HELOISA MARINHO. **A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO'** 31/07/2017 233 f. Mestrado em DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL ENZO MELEGARI - NCDH-CCHLA.

43. SANTOS, ELIZIANE SASSO DOS. **FORMAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: ROMPENDO COM O SILÊNCIO EM**

TORNO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS' 04/07/2014 259 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão.

44. Rosa, Bárbara da Silva. **A INFLUÊNCIA DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL.'** 01/10/2012 135 f. Profissionalizante em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

46.SILVA, JOVIANO DE SOUSA. **Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica.'** 22/01/2018 110 f. Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, Redenção Biblioteca Depositária: undefined

47.SANTOS, LENITA DOS. **Quem disse que sou negro? Contribuições da sala de leitura para a construção da identidade negra'** 31/08/2015 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

48.ANDRADE, WESLEY FARIA. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E PRÁTICA DOCENTE'** 11/11/2016 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP .

9.MENDES, NATASHA FERNANDES. **“O VELHO NOVO COLÉGIO PEDRO II”: A LEI 10.639/03 E OS DOCUMENTOS DA ÁREA DE PORTUGUÊS E LITERATURA'** 27/04/2016 93 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

50.MENDES, MARILIA SILVA. **A IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE'** 04/07/2016 158 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca

Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco.

51.ROBERTO, JOANNA DE ANGELIS LIMA. **EDUCADORAS NEGRAS: CONSTRUÇÕES DOCENTES, DE RAÇA E DE GÊNERO'** 26/03/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

52.PACHECO, PATRICIA PIRES. **Pedagogia Griô, Currículo e Tradição Oral: etnométodos que configuram atos de currículo em escolas dos Quilombos de Rio de Contas.'** 23/04/2013 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED.

53.NOUEIRA, ELISANGELA. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA COM ESTUDANTES BOLIVIANOS'** 03/09/2018 180 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre).

54.BUENO, ANDRE DE GODOY. **Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II'** 12/08/2015 119 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Natal Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

55.SILVA, MARIA JOSE DA. **Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais'** 10/04/2015 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ.

56.FLOR, MARIA DO SOCORRO. **PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À LUZ DA LEI 10.639/03'** 26/08/2015 110 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Natal Biblioteca Depositária: undefined.

57.MADALENY, KELLY XAVIER. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/03: um diálogo possível?'** 26/02/2016 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO,

CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL – UFRRJ.

58.LIMA, DENISE MARIA SOARES. **Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à prática.**' 01/10/2012 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UCB

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

59.GOMES, DANIELLE DE DEUS FRANCA. **REDES DE ETNOEDUCADORES NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**' 10/02/2017 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO.

60.OLIVEIRA, MARCELO ELIAS DE. **Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016**' 16/03/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

61.DIAS, KARINA DE ARAÚJO. **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO CAMPO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**' 01/07/2011 277 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

62.FELICIANO, LUCÉLIA DA SILVA. **HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA ESTADUAL POTIGUASSU: RAÍZES E RAMIFICAÇÕES DA LEI 10.639/2003**' 27/02/2018 207 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BCZM.

63.CARVALHO, LILIAN AMORIM. **A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial Maringá**' 21/03/2017 165

f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá - BCE/UEM.

64.SANTOS, ENIO DA SILVA. **OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO MEDIADORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA'** 22/07/2014 115 f. Mestrado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFU

65.MELO, ANA CAROLINA MOURA. **AS ADOLESCENTES NEGRAS E OS 13 ANOS DA LEI 10.639/03'** 28/03/2017 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR.

66.SILVA, SAMUEL MORAIS. **BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CRATO-CE'** 19/07/2018 265 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

67.GUIL, MARCELLE FEIGOL. **Contos da África anglófona: uma proposta para o desenvolvimento da competência intercultural crítica na formação de professores de inglês no Brasil'** 15/06/2018 undefined f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined

68.DAMASCENO, Cíntia Cristina Cordeiro. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE MILITANTES DO MOVIMENTO NEGRO DA CIDADE DE BELÉM'** 01/11/2011 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda - ICED - UFPA
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

69.COSTA, MARCELLE ARRUDA CABRAL. **OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO.'** 27/05/2013 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

70.ALVES, MARCIA DE ALBUQUERQUE. **UMA DÉCADA DA LEI 10.639/2003 NOS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: Formação, Pesquisa e Ensino.**' 07/04/2016 183 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB.

71.PEREIRA, DAISE DOS SANTOS. **A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES** ' 29/07/2016 102 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho (BCV).

72.SOUZA, MILENA SILVA DE. **A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/ 2008 NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU EM BOA VISTA – RR'** 05/05/2016 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: UERR.

73.CARVALHO, FERNANDA ALMEIDA DE. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS AFIRMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFERENCIADAS NA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA'** 23/06/2015 216 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Cefet-MG campus II.

74.GOMES, IVANEIDE DAMASCENO DO NASCIMENTO. **Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio: A interpretação do aluno.**' 25/08/2015 undefined f. Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Santa Cruz.

75.FIGUEIREDO, GUSTAVO DE ALENCAR. **EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: perspectivas para o Ensino de Ciências'** 11/05/2017 193 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt_BR 76.

76.MELO, EMELINE APOLONIA DE. **LEI 11 645/08: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE DESDE O MITO DE MALUNGUINHO'** 04/05/2017 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

77.SOUTA, MARIVETE. **“QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA NEGRA(O)/BRANCA(O)? ”: UM ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES'** 29/05/2017 234 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE.

78.LEMOS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO'** 23/08/2017 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ.

79.SANTOS, VALNEI SOUZA. **A música dos blocos afro: a formação de professores de música para implementação da Lei 10.639/03'** 17/05/2017 undefined f. Mestrado Profissional em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: undefined.

80.JUNIOR, RAIMUNDO NONATO NASCIMENTO. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL.'** 26/06/2018 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

81.JURKIEWICZ, SAMANTA SAMIRA NOGUEIRA. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE A PRINCESA NÃO ABOLIU?'** 30/03/2015 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ.

82.SILVA, CLAUDILENE MARIA DA. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento'** 01/03/2016

236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

83.RIBEIRO, CANDIDA CESPEDES. **GESTÃO PÚBLICA E POLÍTICA CURRICULAR: A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO'** 29/07/2016 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

84.COSTA, CANDIDA SOARES DA. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS: HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NITERÓI-RJ'** 01/06/2011 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

85.TAVARES, SILVIA ADRIANE. **“Nas Palmas da Capoeira: Resistência Cultural pela Chapada dos Negros em Arraias/TO (1984 a 2012)”**.' 19/03/2013 179 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC Goiás.

86.AVILA, LUCIANE DOS SANTOS. **AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE'** 24/02/2017 234 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: undefined.

87.MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. **Pedagogias Antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção'** 01/05/2011 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, VIÇOSA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

88.FERNANDES, ANA PAULA CERQUEIRA. **Relatos Docentes Sobre Estratégias Pedagógicas De Promoção Da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas'** 30/04/2014 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

89.SILVA, Douglas Verrangia Correa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos'** 01/02/2009 322 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

90.FERREIRA, FABIANA BENVENUTO DA CUNHA. **Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro'** 06/01/2016 142 f. Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ - CEH/D

91.FIELDS, KARLA AMANCIO PINTO. **SABERES PROFISSIONAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA VOLTADO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA'** 18/03/2014 198 f. Doutorado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG

92.TALMA, ANDRESSA LIMA. **“EU SOU ÁFRICA PARA OS MEUS ALUNOS”:** o imaginário como força-motriz para experiências escolares de uma professora negra de Juiz de Fora, MG.' 21/03/2016 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária.

93.CAVALCANTE, CARMÍ MACHADO. **Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a Questão do Preconceito na Formação Continuada de Professores(as)'** 26/03/2014 148 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: JOÃO HERCULINO LOPES.

94.OLIVEIRA, WALDETE TRISTAO FARIAS. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo'** 12/05/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUS

95.RIBEIRO, CLAUDIA CRISTINA FERREIRA. **Som de preto e favelado: o funk e a constituição de identidades juvenis no contexto escolar'** 09/08/2017 124 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

96.SILVA, TULANI PEREIRA DA. **"ARREDA HOMEM, QUE AÍ VEM MULHER...": DIMENSÕES DO CORPO NA PERFORMANCE DA POMBAGIRA'** 09/02/2017 173 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

97.CORREA, LAJARA JANAINA LOPES. **UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS'** 23/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar

98.AUGUSTO, ALINE DE ASSIS. **INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES E IMAGENS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG'** 29/09/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined

99.MARTINHAGO, DAIANE BARRETO. **AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS LEITURAS DO ACERVO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) DO ANO DE 2013'** 28/10/2016 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.

100.MIRANDA, MARIANA MORATO DE. **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS'** 04/04/2017 73 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Arquivo PPGS e Biblioteca Central da UFGD.

101.CRUZ, MARIA EMANUELA DE OLIVEIRA. **TESSITURAS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: O SABER FAZER DAS**

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 26/04/2016 99 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE PROFESSORES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Campina Grande Biblioteca Depositária: undefined.

102.SOUZA, EDMACY QUIRINA DE. **CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”:** UM ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 29/02/2016 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR.

103.SOUZA, BIANCA RIBEIRO DE. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DO COLÉGIO MÁRIO COSTA NETO'** 14/10/2013 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia.

104.ALVES, RITA DE CASSIA. **A AFRICANIDADE NO CURRÍCULO: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará.'** 20/03/2013 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

105.Ávila, Irene Aparecida. **QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO: UM CURRÍCULO MULTICULTURAL QUE RECONSTRUA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NA DIFERENÇA E NA JUSTIÇA SOCIAL'** 01/06/2010 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

106.BINS, GABRIELA NOBRE. **Mojuodara: A educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS'** 31/10/2014 187 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: EDGAR SPERB.

107.ALVES, ELIZABETH CONCEICAO. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: TRANÇANDO AS MECHAS DA LEGISLAÇÃO FEDERAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DAS PROFESSORAS'** 16/02/2018 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar.

108. ANNA, ANDRE LUIS DE OLIVEIRA DE SANT. **PRÁTICAS DISCIPLINARES IMPLICADAS NO RELATÓRIO FIGUEIREDO: PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS NO CONTROLE ÉTNICO-SOCIAL DE ÍNDIOS DURANTE A DITADURA MILITAR'** 02/05/2016 96 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

109. PINHEIRO, JULIANO SOARES. **POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM GRUPO PIBID QUÍMICA'** 27/04/2016 203 f. Doutorado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFU.

110. PEREIRA, ERIKA JENNIFER HONORIO. **“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais'** 18/06/2015 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

111. CARDOSO, GABRIELA. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 13/04/2018 127 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOAO DEL REI.

112. SANTOS, IVANA BEATRIZ DOS. **EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURAS: OUVINDO MENINAS NEGRAS A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS (E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE, CRICIÚMA – SC)**' 16/10/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.

113. OLIVEIRA, CARLOS ADRIANO DA SILVA. **MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA'** 20/03/2015 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Cartead.

114. MEDEIROS, MARIELDA BARCELLOS. **LEI 10639/03 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPENSANDO OS CURRÍCULOS ESCOLARES PÓS DEZ ANOS'**

08/06/2015 92 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão.

115.TALIN, ARLEANDRA CRISTINA. **A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 12/12/2013 197 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas, Letras e Artes.

116.FERREIRA, MIRIAN ALVES. **"Da perseguida à pussy" – Reflexões sobre funk e escola'** 12/04/2016 110 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ .

117.RIBEIRO, ESTELA. **Projeto Consciência Negra: relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015'** 22/07/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

118.SANTOS, Rosenverck Estrela. **Hip Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano'** 01/12/2007 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

119.SANTOS, SIMONE FERREIRA SOARES DOS. **A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS DO 6º AO 9º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS COM ALTO IDEB'** 29/02/2016 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavaturo.

120.JESUS, MARIA CAMILA LIMA BRITO DE. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA'** 28/03/2017 113 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: bicen.

121.ARAUJO, MARLENE DE. **INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS'** 31/07/2015 336 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

122.OLIVEIRA, Cláudia Marques de. **Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo - MG.'** 01/08/2011 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação.

123.ROCHA, NARA MARIA FORTE DIOGO. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE CRIANÇAS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA.'** 23/06/2015 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS.

124. NEPOMUCENO, VALERIA PAIXAO DE VASCONCELOS. **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS'** 24/02/2017 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

125. SAITU, CECILIA DE CAMPOS. **DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais'** 04/09/2017 84 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ.

126.SOARES, LUCINEIDE NUNES. **Relações étnico- raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos'** 09/05/2013 230 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Professor Raymundo Nonato Fernandes.

127.CARVALHO, PATRICIA RIBEIRO. **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo das interações sociais em uma escola de**

Educação Infantil' 08/03/2017 130 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU.

128.SANTOS, MARCIA CRISTINA DOS. **CURITIBA EM PRETO E BRANCO: INFÂNCIA, ESPAÇO E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA CIDADE MODELO.'** 20/03/2018 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR.

129.GOMES, Igor Bergamo Anjos. **A AMEAÇA SIMBÓLICA DAS COTAS RACIAIS NA MÍDIA BRASILEIRA: o negro nas telenovelas'** 01/03/2008 89 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMA.

130.SANTOS, MARIA FABIANA BRITO. **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ALUNOS DO 2o ANO DO E.F DA ESCOLA ANTÔNIO LINS DE SOUZA'** 28/05/2015 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

131.PEREIRA, MARILDA LEITE. **CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA JOSE BONIFACIO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E TERRITORIAL DO QUILOMBO CURIAÚ.'** 14/12/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

132.SILVA, ANA EMILIA DA. **NEABS, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES'** 24/06/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

133.SOUZA, GILSIVAN MONTES DE. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES'** 06/11/2013 72 f. Mestrado Profissional em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Faculdades EST.

134. SILVA, LUZIANE ISAURA BARBOSA PASSOS DA. **O JOGO HERÓIS DE TODO O MUNDO: referências negras da história brasileira para a construção da**

identidade do educando' 27/03/2018 111 f. Mestrado em CIÊNCIAS HUMANAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO, São Paulo Biblioteca Depositária: Unisa - link para acessar as dissertações defendidas no Programa: <http://dspace.unisa.br/handle/123456789/131>

135.NEGREIROS, DALILA FERNANDES DE. **"Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades"** 24/07/2013 118 f. Mestrado Profissional em SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Lincoln de Freitas Filho.

136.NEVES, Irani da Silva. **Relações Étnico-raciais na Educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03'** 01/12/2010 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Alagoas.

137.LOPES, MARIO OLAVO DA SILVA. **REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA'** 26/04/2016 73 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: ICBS.

138.NOQUEIRA, Simone Gibran. **Processos Educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial'** 01/10/2007 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.

139.PEREIRA, Jackson Jorge Almeida. **As contribuições da dança afro-baiana na construção da identidade étnico-racial dos dançarinos do grupo cultural male de balê'** 01/07/2007 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares

140.Zandona, Eunice Pereira. **Trajectoria escolar de jovens negros do Ensino Médio: perspectivas em relação ao Ensino Superior.'** 01/11/2008 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT.

141.OLIVEIRA, Quezia Marinho de. **Diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental: um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho'** 01/08/2009 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIRIO

142.SANTANA, Malsete Arestides. **Relações Raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas Escolas Municipais de Cuiabá.'** 01/03/2012 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT

143.CARVALHO, CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais'** 19/08/2013 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

144.SOUZA, SIMONE DE FREITAS CONCEICAO. **PEDAGOGIA DAS AFRICANIDADES: A RECEPÇÃO DA LEI 10.639 PELA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI'** 01/05/2008 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

145.LOPES, NAIANE RUFINO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial'** 01/12/2012 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: faculdade de filosofia e ciências.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS

Área: Ensino.

Período: 2008 a 2018.

Revistas A1 e ENPECs

1. AMBIENTE & SOCIEDADE (ONLINE) -3
2. CADERNOS CEDES (IMPRESSO) - 6
3. CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO) - 9
4. CALIDOSCOPIO (ONLINE) - 2
5. CHASQUI - nada
6. CIÊNCIA & EDUCAÇÃO - 3
7. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS – 11
8. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE - 10
9. EDUCAÇÃO E PESQUISA - 4
10. EDUCACAO E REALIDADE- 5
11. EDUCAÇÃO EM REVISTA – 1
12. ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO - nada.
13. ENSAIO. PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - nada.
14. PRO-POSIÇÕES (UNICAMP. IMPRESSO) - 2
15. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO -8
16. Periódico: BORDON: REVISTA DE PEDAGOGIA- nada.
17. ENPEC XI-2017- 4
18. ENPEC X-2015-4
19. ENPEC IX-2013- 5
20. ENPEC VIII-2011-2
21. ENPEC VII-2009-nada
22. ENPEC VI-2007 -1
23. ENPEC V-2005 -1

Os demais ENPECs não apresentavam mecanismos de busca por área, mas com a leitura dinâmica dos títulos nada relevante foi encontrado.

Quadro 1–Levantamento completo de artigos.

Revista	Artigo	no	Tema principal	Alvo e contexto do ensino	Objetivos	Comentários
<u>AMBIENTE & SOCIEDADE (ONLINE)</u> <u>ISSN1809-4422</u>	QUILOMBOLAS COMO “COLETIVIDADES VERDES”: CONTESTANDO E INCORPORANDO O AMBIENTALISMO NA MATA ATLÂNTICA, BRASIL	017	Concepção ambiental	Educação ambiental com pessoas quilombolas	Analisar como o reconhecimento étnico influencia na percepção ambiental	Esquecimento governamental e silêncio turístico, mito da democracia racial (superficial)
	A ETNOECOLOGIA EM PERSPECTIVA: ORIGENS, INTERFACES E CORRENTES ATUAIS DE UM CAMPO EM ASCENSÃO	015	Concepção ambiental	Educação ambiental com pessoas quilombolas	Sintetizar debates centrais na etnobiologia e dos seus desdobramentos em linhas de pesquisas correntes e também incipientes.	Relação da bagagem cultural do povo negro com o modo de olhar o ambiente/ conhecimentos etnoecológicos.
	"O suor marca a terra": trabalho, direito e território quilombola na Ilha do Marajó, Pará	015	Resistência e diáspora em terras quilombolas	Políticas públicas	Mostra como essas comunidades definem os espaços de apropriação da terra.	Falar sobre a luta do povo negro brasileiro para conservar sua cultura no Brasil onde existe a hegemonia branca

						considerando-os inferior. Negando direitos básicos como uso de localidades diaspóricas que já existem há muitos anos
<u>CADERNOS CEDES (IMPRESSO) ISSN (0101-3262)</u>	EDUCAÇÃO, JOGO DE CORPO E “MANDINGA” NA CAPOEIRA DE BIMBA.	018	Descrimnalização da capoeira no séc XIX	História da educação/resistência.	Mostrar como mestre Bimba começou a ensinar capoeira e inserir a cultura afro na educação branca.	Primeiros indícios da desconstrução pejorativa da capoeira, dando na cara da sociedade branca e assumindo os termos reais africanos.
	DESAFIOS DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE <i>PERFORMANCES</i> NARRATIVAS DE CRIANÇAS IMIGRANTES.	017	Estudo de caso, crianças imigrantes inseridas em outra cultura.	Performances narrativas, psicologia. Métodos de acolhimento de étnico.	Analisa como crianças imigrantes se comportam diante de culturas hegemônicas.	Seria, talvez uma oportunidade de entender como crianças se comportam em lugares de distinção social, sem se sentirem parte do local e vida. Uma possível discussão sobre métodos de acolhimento e interação com crianças vítimas

						de racismo. Leitura básica, entendendo as diferenças gigantes entre o caso do Brasil e da França. Olhar do caso fora do Brasil.
A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida	015	Formação continuada para produzir seguintes habilidades: traçar rumos, ter autonomia e propor intervenções.	Teórico, professores	Reflete sobre os desdobramentos necessários para formação docente como prática permanente de vida	Justificação teórica da necessidade que todos professores apresentam quando iniciam no ERER	
Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.	015	Formação continuada	Formação de professoresMetas PNE, PNE 2014-2024	Defender que o trabalho docente afiance ao professor autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento intelectual, cultural e científico, de caráter emancipatório.	Justificação teórica da necessidade que todos professores apresentam quando iniciam no ERER, e mostram que o professor pode ensinar de caráter emancipatório quebrando paradigmas	

	Educação em ciência e em audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências	014	Ensino com audiovisual e formadores de leitores de ciência.	Professores, prática de ensino.	Defender o uso de recursos audiovisuais como fins educacionais e não somente como tema gerador	Ajuda a entender como o uso de áudio e visual pode influenciar na apropriação de conceitos.
	"A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!".	011	Escola acolhedora/ Gestão levando em consideração o público.	Gestão escolar/ estudo de caso	Discutir a modelagem escolar levando em consideração a realidade cultural dos alunos. Importante para melhorar o processo educativo.	Exemplo de escola Paulista onde mudam-se perfis com união do processo de ensino e aprendizagem, os projetos da escola, a importância da gestão na construção do ambiente de aprendizagem, a formação do educador
<u>CADERNOS DE PESQUISA (FUNDACÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO) ISSN</u>	Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa.	016	Gestão escolar/ participação do aluno	Estudantes EM, EJA, ES	Discutir resultados de pesquisa realizada com estudantes sobre o “justo e o injusto” na escola. Propõem-se algumas articulações entre	Dialoga com o papel da escola na formação da democracia e equidade social, trata racismo de modo superficial, mas dá amparo teórico para o

(0100-1574)					conflitos vividos na escola e produção de condições indignas de humanização.	regionalismo e modelagem subjetiva da escola, de acordo com o seu público.
	Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas.	016	Ensino religioso do camdomblé	Mães de Santos	Discutir a relação entre educação escolar e religiosidade a partir da visão de cinco Yalorixás do Candomblé da Baixada Fluminense.	Africanizando o currículo, relata da dificuldade do Cambomblé em vencer o racismo sendo tratado de maneira respeitosa e com o mesmo valor de religiões cristãs dentro da sociedade/escola
	Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo.	016	Alte ração curricular	Alunos os quilombolas	Analisar alguns diálogos, no campo do currículo, entre o jongo - prática cultural afro-brasileira - e a Educação Escolar Quilombola(Santa Rita do Bracuí), localizada na região sul do estado do Rio de Janeiro, no município de	Exemplo positivo de alteração curricular respeitando as práticas culturais africanas com o Jongo, ampliando o reconhecimento étnico e empoderamento negro

					Angra dos Reis.	
	Identidade pessoal e subjetividade social: educação e constituição subjetiva.	015	Teórico, formação social da identidade.		Discutir quais são os aspectos sociais para formação da identidade pessoal e coletiva, levando em consideração a influencia do “outro”.	Artigo argentino. Pode relacionar a importância da africanização curricular com a formação identitária dos jovens brasileiros
	Escola e status racial em Cachoeira do Campo/MG no século XIX.	015	História da educação afro-basileira. Teórico.	Alunos da educação primária	Análise de registro histórico em MG nos anos de 1830, verifica que a inserção de estudantes mudava o status racial para pardo ou até branco nos registros escolares	Ajuda a entender como a hegemonia branca nega a inserção do negro como pessoa intelectualizada no séc XIX. Criando o Pardo, início da lavagem cerebral que estamos desconstruindo hoje.
	A beleza das meninas nas "dicas da Barbie".	015	Influência dos padrões estéticos em livros da Barbie	Público infantil/ análise de cartilha	Artigo analisa como as “dicas de ser bela” do livro da Barbie interferem na	Texto que traz pontos significativos para discussões sobre representatividade

					construção da identidade de gênero e na educação das meninas no período da infância	múltiplas, a influência de padrões estéticos na formação da identidade. Relação com “Olívia” com quebra branca, consumista.
Práticas rurais de leitura: dos acervos aos modos de ler.	013	Práticas de leituras silenciosas e extensivas com leitores rurais.	Leitores rurais/ entrevistas	O artigo discute questões relativas à prática de leitura de seis leitores assíduos oriundos do meio rural, dando ênfase à análise dos acervos particulares e aos meios e modos de ler.	Pode ajudar a relacionar a prática de histórias na visualização da situação proposta.	
Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?.	012	Leitura, envolviment o pessoal do sujeito.	Alunes do Ensino Médio.	Traz uma reflexão sobre a dimensão subjetiva da leitura em contexto escolar. Difere leitura analítica da cursiva. Mostra a idéia de que é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua	Conversa com a possibilidade de histórias positivas proporcionarem empatia com o personagem e (re)significação da história pelo olhar do leitor.	

					forma singular de pensar e sentir.	
	Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes .	011	Interações de alunos negros no contexto escolar e nas aulas de educação física	Alunos do fundamental	Mostrar como o estético negro é estigmatizado dentro do círculo escolar	Se por ventura entrar no corpo do trabalho será para propor pontos de mudança na prática docente. Caminhos para abordagem da ERER.
<u>CALIDOS</u> <u>COPIO</u> <u>(ONLINE)</u> <u>ISSN</u> <u>(2177-6202)</u>	“Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo”: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco.	017	Mostra como o racismo aparece quando existe contado com uma única cultura. E a mudança com contado.	Entrevista com imigrante branco.	Demonstrar mudança ideológica com o multiculturalismo.	Mostra no discurso como o distanciamento de práticas culturais africanas desencadeia o racismo, bem como, o fato de trazer o contato ativo pode proporcionar mudança cultural

	Para além da avenida: as narrativas de sambas de enredo e a constituição de identidades negras.	013	Identidade através do samba.	Letra de samba, teórico.	Mostrar como os sambas se apresentam como ações de luta e resistência para sobre viver no Brasil, país de grandes desigualdades e domínio de poder.	Discute a formação da identidade, embasamento para justificar como o mito da democracia racial deve ser deixado de lado para valorizar a cultura afro-brasileira.
<u>CIÊNCIA & EDUCAÇÃO</u> <u>O ISSN</u> (1980-850X)	Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso.	015	Formação multicultural do prof	Professoras da Bahia	Mostra o resultado de um curso de formação continuada sobre étnobiologia. Compara ção antes e depois.	Traz argumentos sobre o olhar do professor e as contribuições para tornar seu trabalho mais significativo com inserção de práticas culturais do seu público.
	Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do Ensino Fundamental.	014	Utilização de quadrinhos para ensinar ciências.	Alunes do 5º ano	O artigo relata a confecção e utilização de uma história em quadrinhos para ensinar sistema digestório .	Embasamento teórico para concepção de literatura (?) dentro do ensino de ciência e inserção de valores

	Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns	008	Contribuições da biologia para formação/eliminação do racismo	Teórico, prática docente.	Comentar alguns equívocos dentro da história da ciência e como esses conceitos podem hoje mudar o conceito ideológico.	Leitura básica para justificação da posição científica com relação à raças, caminho trilhado de instauração racista brasileiro e contribuições da ciência para erradicá-lo de sociedade.
<u>CURRÍCULO SEM FRENTEIRAS ISSN (1645-1384)</u>	A educação das relações étnico-raciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “O Compadre de Ogum” na literatura de Jorge Amado.	014	Descolonização religiosa.	Análise documental.	Mostrar o Candomblé como religião afro-brasileira por meio do “O compadre de Ogum” de Jorge Amado.	Artigo interessante. Parte de casos de intolerância nas instituições e sugere intervenção. Pode ser usado como exemplo de literatura no ERER.
	Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.	013	Traz a proposta de etnocurrículos	Teórico, foco no currículo.	Relatar a ideia de que para se ter um etnocurrículo realmente preocupado com seu público, as condições socio-culturais do	Justifica as ações de escolas noturnas e EJA, perante seus métodos específicos. No trabalho conversa com a

					interessado precisam não só constar, mas serem cruciais na formação o curso.	mudança curricular.
Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.	012	Descolonização dos currículos	Teórico, professores.	Mostrar a necessidade de parar de trabalhar com padrões europeus, causa insucesso, sem conhecer o básico Brasileiro.	Justificativa para necessidade emergencial de alteração curricular para se enquadre na legalidade e proporcionar equidade social.	
O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro.	012	Silêncio do negro em livros, filmes, novelas e ações pedagógicas.	Teórico, com análise de livros, peças teatrais e vivências educativas.	Mostrar de várias maneiras como o branco é visto como norma dentro da ideologia racista e o constante silenciamento sobre a existência comum do negro brasileiro.		
Interlocuções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio	012	Resgate cultural para formação de identidade.	Teórico/ fatos históricos.	Discutir alguns fatos históricos envolvendo políticas coloniais que levaram a marginalização negra e indígena.	Contribuição para entender a formação da identidade negra com atividade a ERER.	

	cultural afro-brasileiro.				Traz também as atividades atuais para resgate histórico e de auto-estima.	
	A Escravização Africana na Literatura Infante-Juvenil: lendo dois títulos	012	Desconstrução da exploração africana.	Análise de 2 livros literários	Comentar de que maneira ocorre a desconstrução da exploração africana em duas produções literárias.	Exemplo de literatura juvenil ajudando a desconstruir a exploração africana e propagando a diáspora negra.
	Experiencia(s) de Empoderamiento: re-construyendo positivamente sus cultura.	012	Empoderamento indígena mexicano com a mediação docente.	Atividade com professoras em universidade	Demonstrar que professoras empoderadas diante o sistema colonizador pode proporcionar um posicionamento positivo perante a inserção da própria cultura em seus discursos pedagógicos.	Apesar de ser relacionado com a realidade Mexicana, pode ajudar a discutir quais são os fatores relevantes ou básicos para proporcionar o empoderamento de ex-colonizados.

	Políticas Curriculares en Tiempos de Multiculturalismo : proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.	012	Políticas públicas X realidade escolar	Teórico/ foco desafios do currículo.	Demonstrar os desafios na inserção de EREER perante realidade colombiana. Necessidade de formação docente, gestão escolar olhando o sujeito,	Texto interessante para discutir a ambiguidade entre a legalidade e o real acesso à cultura por alteração curricular. Distância que queremos mudar trilhando caminhos significativos.
	Escolas em Lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro.	011	ERER por ONG, pesquisa de Doutorado	Crianças, jovens e adultos Bahianos	Contribuir nas discussões da EREER comentando ações pedagógicas em ONG.	Ótimos exemplos de possíveis ações para africanizar a escola
	Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na Perspectiva do Culturalismo Crítico.	010	Prática pedagógica	Estudo de caso. Prática de duas professoras do fundamental.	Distinguir olhares docentes dentro do discurso de professoras (des)preocupada com o multiculturalismo.	Diálogo superficial ao tema EREER

	O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação	008	Mudança curricular/formação.	Teórico, foco no professor	Analisar os principais desafios para uma educação multicultural, bem como, apresentar o que já está sendo realizado.	Justificação teórica.
<u>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE</u> <u>DE</u> <u>IS</u> <u>SN1678-4626</u>	CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE.	017	Legalidade	Análise documental.	Apontar as orientações sobre o LERER na LDB, PCNs, Base Nacional Comum Curricular.	Mostra a condição atual das discussões no Brasil, a legalidade distante da prática, mas dá visão geral das orientações.
	A narrativa da montagem do funk carioca no cotidiano escolar.	015	Práticas musicais cotidianas	Rotina escolar e multiculturalismo através da música	Demonstrar como o funk carioca pode orientar práticas educacionais mais emancipatórias.	Fala da descolonização no contexto escolar com músicas no recreio, mas não discute o uso em determinada disciplina curricular.

Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país	014	Segregação nas escolas.	Análises das matrículas em Belo Horizonte, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo.	Mostrar que existe uma dificuldade do sistema educacional em resolver conflitos provenientes do processo formativo e distinções de classes. Essa dificuldade termina na seleção de públicos/turnos nas escolas.	Apresenta pontos de discussão dentro do projeto. Solucionar problemas? Como?
<i>Antropologia pela Educação.</i> Notas por uma descolonização do pensamento	014	Desafios para vencer o pensamento colonizado	Teórico, discursiva sobre a evolução antropológica	Discursar sobre os pontos a serem modificados dentro da sociedade para começar a valorizar as diferenças étnicas.	Indica a formação da ideologia social com a ativa participação política.
Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos	014	Sobre pesquisar com crianças	Teórico, relata olhares de pesquisadore s na área.	Discursar sobre as linhas de pesquisar visando descolonizar a educação infantil, mas relata sobre os obstáculos diante da situação nacional: lógica neoliberal, onde o tempo e as verbas	Talvez o texto seja específico para educação infantil, mas tem alguns pontos de convergência no sentido de analisar o problema através da perspectiva do sujeito e não

					de fomento são pontos de disputa; A necessidade de se encontrar o “como”, assumindo-nos papéis de incapazes e descolonizar vai muito além de discutir raça, gênero, sexualidade. Precisamos entender o que são diferenças e como lidar com elas na perspectiva da criança.	apenas do pesquisador.
A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola	014	África pós-colonial	Teórico relata olhares pedagógicos de Paulo Freire na África	Relatar olhares pedagógicos de Paulo Freire diante da opressão instituída em países africanos pelo colonialismo.	Ajuda a entender quais são resultado diretos educacionais, sociais e econômicos de países colonizado. Possível relação com a realidade difundida no Brasil.	

EDUCAÇÃO E PESQUISA ISSN (1678-4634)	<p>Movimento negro e educação: (re)significando e politizando a raça.</p>	012	<p>Movimento negro</p>	<p>Teórico de análise em mobilizações sociais.</p>	<p>Explicar como se dá a (re)significação de raça através do movimento negro Brasileiro</p>	<p>Relações significativas com as mobilizações sociais em prol da evolução educacional e a formação de identidade.</p>
	<p>Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?</p>	012	<p>Políticas públicas 10.639 e outros</p>	<p>Teórico, análise histórica documental</p>	<p>Discursar sobre a diversidade étnica, mito da democracia racial e a inserção de políticas públicas para solucionar (?) as diferenças desencadeadas no colonialismo.</p>	<p>Texto bem abrangente.</p>
	<p>Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca.</p>	012	<p>Fracasso escolar devido localização geográfica no RJ</p>	<p>Teórico, relaciona posição de favelas distanciando de projetos e/ou escola.</p>	<p>Propor discussão sobre a segregação geográfica carioca e o distanciamento educacional</p>	<p>Possível discussão sobre políticas públicas de inclusão social dentro das comunidades. Quem pode entrar? Como burlar a violência? De quem é o interesse à educação?</p>

<p><u>EDUCACA</u> <u>O</u> <u>E</u> <u>REALIDA</u> <u>DE (2175-</u> <u>6236)</u></p>	De que é capaz o eu-multicultural?	011	Currículo, visão do educando.	Teórico de análise reflexiva sobre os elementos essenciais na educação multicultural.	Analisar como o <i>governo do multiculturalismo</i> realiza-se pelo funcionamento das tecnologias do <i>eu - reflexivo</i> , sentimental, cidadão e livre -, operadas pelo <i>dispositivo etnomatemático</i> .	Apesar de ser em matemática ,traz uma visão geral do multiculturalismo.
	Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes	017	Aumento das pesquisas entre as relações raciais	Análise em bancos da capes	Quantificar as crescentes publicações sobre a temática na atualidade.	Serve de parâmetro em torno das pesquisas étnico-raciais. Mulheres pesquisam mais; O quê isso significa?
	Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.	016	Educação no séc XIX	Teórico de análise documental/histórica.	Compreender como era o acesso à Educação lendo regulamentos da instrução primária e secundária de nove províncias e outras localidades no período Imperial.	Presença/ausência do negro dentro da educação, efeito borboleta com a condição atual.

10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas.	014	Pesquisas sobre o tema.	Análise de banco de dados CAPES. Foco em formação de professores para a temática.	Analisar os trabalhos científicos dentro da temática étnico-racia quanto: 1) formação de professores; 2) formação inicial; 3) formação continuada; e 4) temas afins.	O artigo é rico em referenciais teóricos sobre os pontos levantados, articula autores e pesquisas.
O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX.	009	Educação Mineira no séc XIX	Análise de registros escolares e viajantes.	Relatar o perfil da sociedade mineira de 1820 a 1850. Práticas pedagógicas racistas e a busca da população negra para dominar a linguagem escrita.	Busca por práticas pedagógicas inclusivas.
Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011).	017	Racismo nos livros de história.	Análise de livros didáticos.	Discutir de que forma o racismo é abordado nos livros didáticos e que tipo de reflexão surge com as abordagens.	Racismo X relações étnico-raciais. É possível discutir relações étnicas sem lembrar as dores do racismo? A dor é processo

						de libertação? Um capítulo sobre essa discussão.
Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais.	017	Formação e prática docente.	Análise curricular de instituições formadoras no RS e entrevistas com professoras.	Relatar como a temática é abordada (ou não) nos cursos de formação e os desafios entorno das práticas pedagógicas dentro da escola.	Mostra que de alguma forma as instituições formadoras que já se enquadram dentro da 10.639 no RS, mas trabalhar dentro da temática ainda apresenta algumas dificuldades que permeiam em torno do currículo e formações anteriores.	
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba.	017	Prática e planejamento africanizado.	Análise de projetos da educação fundamental I e II.	Demonstrar alguns projetos de EREER na educação fundamental.	Aborda práticas pedagógicas para o EREER e denuncia a distância que há entre a legalidade e as políticas públicas para estudo e planejamento	

						dentro desta temática. Muito relevante, pois problemática as condições de trabalhos na Educação Básica Pública.
O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil.	016	Prob lematizando as diferenças.	Anál ise de livros literários distribuídos pelo PNLD 2013	Conhecer os recursos literários para abordar as diferenças.	O artigo critica, e com razão, o fato que grande parte das análises mostram personagens diferentes que inicialmente são ruins mesmos dentro do padrão da história, mas que por valor moral merece ter um final feliz. O trabalho com as diferenças precisa começar com o reconhecimento igualitário.	

	PNBE 2010: personagens negros como protagonistas.	013	Pesq uisa-ção com protagonistas negros	Alun os do 2º e 5º ano.	Conhecer o olhar interpretativo do leitor com personagens não- brancos de livros literários.	Artigo específico sobre a questão afro- brasileira. Evidencia a necessidades de representações positivas e de igualdades em livros literários, pois a posição de negação e vergonha étnica ainda é muito grande e histórias ratificam essa visão não proporcionam melhoria social. Muito valioso para o trabalho.
<u>ED</u> <u>UCAÇÃO</u> <u>EM</u> <u>REVISTA</u> <u>(ISSN</u> <u>2236-5192)</u>	Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.	010	Curr ículo	Anál ise da legislação em torno da 10.639 e barreiras coloniais.	Discutir sobre as mudanças curriculares para abordar a temática étnico-racial.	Leitura básica para entender o processo de colonização curricular com o passar dos anos.

<p><u>PR</u> <u>O-</u> <u>POSICÃO</u> <u>S</u> <u>(UNICAM</u> <u>P.</u> <u>IMPRESS</u> <u>O) (ISSN</u> <u>0103-7307)</u></p>	<p>Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.</p>	<p>017</p>	<p>Leg alidade/ formação continuada e prática docentes.</p>	<p>Análise de políticas públicas, material de divulgação e estudos sobre o tema.</p>	<p>Demonstrar a evolução das políticas educacionais em torno do tema, bem como, a identificação recursos formativos.</p>	<p>O artigo articula Políticas públicas, material formativo para professor em consonância com a lei. E mais uma vez mostra a ineficácia do sistema de produção instrucional, política pública, fiscalização e suporte de apoio. Fazer um capítulo sobre isso.</p>
	<p>A gente parece um camaleão: (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro</p>	<p>009</p>	<p>Construção de identidades;</p>	<p>Academias cabo-verdianas. Entrevistas.</p>	<p>Discutir “como” e “quais” foram/ são as influencias sociais p formação da identidade estudantes cabo-verdianos que estudam no RJ</p>	<p>Denunciar o descaso colonizador na formação identitária em Cabo-Verde. Ilha anteriormente desabitada que serviu como pólo estratégico. Formação da própria identidade por meio de outras. Metamor</p>

						fose constante. Isso é bom ou ruim? Possíveis relações com o processo de identidade brasileira?
<u>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO</u> <u>O</u> <u>(ISSN1809-449X)</u>	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	017	Educação quilombola	Estudo de caso, prática pedagógicas e luta por reconhecimento público.	Relatar as práticas de inserção cultural dentro do quilombo, algumas características de classificação em quilombo.	Pode ajudar a entender construção identitária.
	Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo.	017	Colonização nos livros pedagógicos.	Análise de livros do PNL D de educação no campo, lançado em 2013.	Discutir sobre conceitos onde, aborda-se a exploração africana de modo natural em pinturas e ilustrações selecionadas nos livros didáticos.	Aparece de modo crítico da visão negativa do negro no Brasil, proporcionando pouco evolução da ERER em sala de aula. Texto com boas indicações bibliográficas.

	Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas	015	Diáspora africana com yorubá	Aprendendo yorubá em espaços não-formais.	Relatar resultados de pesquisa em torno das linguagens dentro dos terreiros de Candomblé. Uma mistura de português e yorubá, onde as expressões e objetos ganham uma africanização.	Traz a ideia de espaço não-formal de educação, mas que pode proporcionar interações formais com a escola através das relações entre pessoas.
	Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente.	014	Movimento negro colombiano	Teórico de análise social.	Apresentar a condição atual do movimento afro-colombiano em prol de políticas de equidade social e resgate histórico-cultural.	Ver possíveis relações com o movimento brasileiro.
	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo .	012	Formação continuada	Análise de entrevistas com professores da educação básica. Posterior à capacitação.	Descrever o olhar profissional em torno das experiências docentes. Desafios pedagógicos para oportunizar a autoconstrução identitária de modo positivo, sem impor denominações	Um texto bom para discutir um dos maiores problemas em torno tema, (minha opinião), que é a intervenção libertadora, coisa que boa parte dos docentes não dominam.

					étnicas que ainda não foram (re)significadas na perspectiva do aluno.	
	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.	012	Preocupação com normativas quilombolas.	Teórico, legislação vigente sobre.	Problematizar as definições e parâmetros da educação quilombola e o distanciamento da convivência social.	Como as comunidades Quilombolas podem contribuir para a propagação cultural diante da exclusão social e faltas de normativas?
	O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop.	009	Movimento social	Pesquisa com jovens do movimento	Demonstrar a caminhada dos jovens <i>rappers</i> , preconceito e o rap como militância.	Bom exemplo de atividades entre sociedade e escola, modo de modificar algumas práticas pedagógicas com vivências e voz ativa por meio da música.
	Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.	008	História da FNB	Teórico, discussão histórica	Relatar o percurso do acesso à educação pela população negra e criação da FNB	Traz elementos históricos de posicionamento negro contra a marginalidade e alienação causada pela falta

						formação educacional. A mudança de ações com a formação da FNB.
<u>ENPEC XI-2017</u>	EVIDÊNCIAS DE POLÍTICA DA PRESENÇA E INTERSECCIONALIDADE EM PERCEPÇÕES DE LICENCIANDAS NEGRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.	017	Formação docente para ERER	Licenciandas negras em Biologia.	Relatar as deficiências dentro dos cursos de Biologia em torno das discussões sobre ERER. Falta de representatividade .	O artigo mostra algumas possibilidades dentro do ensino de Ciências para ERER, mas principalmente relata a importância de negres em posições de professores, para representar e orientar seus alunos.
	Questões étnico raciais e o Ensino de Ciências	017	Formação docente para ERER	Licenciandes em Biologia. Entrevistas.	Apresentar as contribuições do ensino de Ciências pelo olhar docente de licenciandes brancos e negros.	Artigo bem interessante remete a uma visão positiva.

	<p>DIVERSIDADE SEXUAL, DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA NOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS DUAS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO ENPEC (2013-2015)</p>	017	Análise de trabalhos do ENPEC IX e X.	Teórico, análise dos trabalhos sobre sexualidade. Raça/ etnia e gênero.	Apresentar como os temas foram abordados dentro dos trabalhos e seus resultados perante a situação educacional.	Esse artigo denunciou falhas em torno dos livros didáticos, mas apresentou que professores estão preocupados com a inserção dos temas em sala de aula.
	<p>QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS</p>	017	Quebra de estereótipo capilar através da química.	Alunos de cursinho pré-vestibular.	Apresentar uma proposta de ERER dentro da química partindo de problemas reais da rotina escolar.	O artigo apresenta a queda do conceito “bom e ruim” para cabelo, problematizando: “Diferenças mínimas nas estruturas proteicas são o suficiente para classificar cabelos melhores e piores?” Usar para exemplo de ensino de ciências para desconstrução estereotipada.

ENPEC X- 2015	5.1.1.1ARTICUL ANDO QUÍMICA, QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO NUMA OFICINA SOBRE DIVERSIDADE DESENVOLVID A NO ÂMBITO DO PIBID: ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃ O DOS RECURSOS DIDÁTICOS ALTERNATIVO S	015	Discussão da diversidade mediada pelo PIBID.	Alunos de Ensino Médio. Por meio de entrevistas, questionários e observação.	Relatar os resultados da intervenção didática dos pibidianos em oficina escolar, fazendo uso de recursos alternativos como: Receita de comida, poesia, vídeo sobre a série “women in Chemistry” sobre Paula Hammond;	Artigo muito bom, serve de base para a inserção de ERER no ensino de Química.
	ESTUDOS DO RACISMO CIENTÍFICO E DA SOCIEDADE PERSPECTIVAS PARA A AÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS.	015	Racismo em artigos científicos. (1975 -2015)	Teórico, análise de artigos relacionados à Limpeza de sangue/eugenia; habilidades intelectuais; saúde; comportamento e de esporte .	Quantificar artigos onde se apresentam distinções por ideologias racistas.	Mostra como o racismo foi instaurado com uma certa “confirmação” científica. Ponto interessante na (re)significação da ciência em busca da igualdade étnica.

	PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL: A ESCOLA, A CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	015	Discussão étnico-racial na escola.	Alunos de ensino médio noturno. Questionários sobre autodeclaração e condições socioeconômicas.	Discutir a necessidade de diálogos libertadores dentro da questão étnico-racial em Pelotas, tendo como amparo os conceitos científicos.	Mostra a realidade nacional, onde aceitar a própria identidade ainda é tabu. E alunos não conhecem a real história brasileira, são contra cotas, mas não possuem argumentos posicionais.
	RAÇA, CLASSE E ETNIA: O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	015	Alienação do povo negro resultante do racismo.	Teórico, tendo como referência Florestan Fernandes e Kabengele Munanga	Relacionar o estado atual da identidade nacional com os efeitos de uma história de depreciação social	Relata sobre o mito da democracia racial e a negação da negritude. Todos esses artigos podem render o capítulo “ da negação à formação de identidade”
<u>ENPEC IX-2013</u>	DISCUTINDO QUESTÕES RACIAIS A PARTIR DE UMA POESIA: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS	013	ERER-Química com poesia	Alunos do ensino médio	Relatar através de análise de discurso como o Poema “Lágrimas de Preta” pode trabalhar a distinção racial por meio de	Uma interessante abordagem para o professor de química que dá os primeiros passos (ou não) dentro da ERER. A abordagem é

					linguagem química.	dolorosa e é tema de críticas por alguns autores. Sofrimento faz parte da libertação? Os alunos de ensino médio são maduros para lidar com exemplos negativos?
DIVERSIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PERTENCIMENTO RACIAL.	013	Identidade e prática docente.	Professoras brasileira e estadunidenses	Comparar práticas docentes entre esses dois públicos levando em consideração a identificação branca e negra.	O artigo destaca a interferência da identidade docente na seleção curricular, escolha de conflitos e prática docente em geral. Fazer um possível capítulo sobre “ identidade profissional e a influencia na construção da identidade discente”.	

<p>O DISCURSO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VICÊNCIA SOBRE A NOÇÃO DE “RAÇA”</p>	013	Desconstrução do conceito de raças.	Coordenador as da rede municipal de Vivência, Pernambuco.	Relatar os conceitos sobre “raça” através dos olhares de coordenadoras escolares.	O artigo mostra que muitas coordenadoras possuem uma visão retrograda sobre o conceito para os seres humanos, visão que já foi superada pela ciência, mas reafirma a necessidades de formação continuada dentro da temática. Capítulo “Políticas de apoio a ERER”
<p>O FILME “JARDIM DAS FOLHAS SAGRADAS” E A POSSIBILIDADE DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL EM AULAS DE CIÊNCIAS.</p>	013	Filme como recurso na ERER.	Alunos do 2º ano do ensino médio.	Apresentar o filme “jardim das folhas sagradas” como um recurso que contribui para ERER com enfoque CTS.	Mostra prática de purificação Química, mas também apresenta como as forças opressoras agem com a demissão do professor mediador. Conflito religioso.

	PROFESSORES DOS CURSOS DE BIOLOGIA E A (RE) CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LEI 10.639/03	013	Formação de professores e conceito de nação para todos.	Teórico, políticas pública e formação docente.	Demonstrar a necessidade de formação docente sensibilizada com o conceito de nação para as relações étnico-raciais.	Justificação teórica Capítulo “Políticas de apoio a ERER”
<u>ENPEC VIII-2011</u>	ENSINO DE CIÊNCIAS E IDENTIDADE NEGRA: ESTUDOS SOBRE CONFIGURAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE.	011	(Des)Conhecimento da 10.639 e práticas.	Alunos de graduação e professores atuantes. Uso de entrevistas sobre a Lei, sua importância, e práticas pedagógicas.	Verificar segundo o olhar docente o conhecimento ou não da 10.639.	O artigo mostra que em 2011, ainda muitos professores desconheciam a lei, o que evidencia o distanciamento das políticas e fiscalização vigente, bem como, uma dificuldade de inserção no currículo.
	A BIOQUÍMICA DO CANDOMBLÉ – POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL	011	Sugestão de prática pedagógica ERER-química.	Teórico indicado a professores e Química.	Propor uma sequência didática onde o professor de Química pode abordar ERER em sala de aula.	Interessante. Gostaria de conhecer artigos onde a abordagem tenha sido praticada. Oportunidade?

	10639/03					
<u>ENPEC VI-2007</u>	RACISMO: BUSCANDO RELACÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS	007	Conceitos básicos pensando Ciências para ERER.	Teórico, discussão em torno do “como” pensando em uma educação antirracista.	Discutir em torno da responsabilidade do educador científico e dá sugestões para preocupações pedagógicas em sala.	Bem importante para entender os primeiros passos da ERER. Escurecendo os currículos.
<u>ENPEC V-2005</u>	DIFERENÇAS RACIAIS: O QUE DIZ A BIOLOGIA, O QUE PENSAM OS ALUNOS.	005	Alienação do negro claro, visão ruim das cotas.	Alunos de Ensino Médio noturno.	Divulgar o olhar dos adolescentes sobre a negação da negritude, o desentendimento da própria história e visão ignorante de que cotas reafirmam a incapacidade negra.	Texto interessante, em termos cronológicos mostra que a problemática ainda é presente em muitas instituições de ensino.

Registro da autora