

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO – PPGCE

SUÉLEN GARCIA SANTIAGO

EXPERI-VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia

UBERLÂNDIA

2023

SUÉLEN GARCIA SANTIAGO

EXPERI-VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Área de Concentração: Mídias, Comunicação e Educação

Orientador: Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S235 Santiago, Suélen Garcia, 1985-
2023 EXPERI-VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS [recurso eletrônico] :
Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos)
na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia /
Suélen Garcia Santiago. - 2023.

Orientador: Cairo Mohamad Ibrahim Katrib.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e
Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.247>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Katrib, Cairo Mohamad Ibrahim, 1971-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3291-6395/6396 - ppgce@faced.ufu.br - www.ppgce.faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional/Produto Final, número 02/2023/151, PPGCE				
Data:	Cinco de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12122TCE013				
Nome do Discente:	Suélen Garcia Santiago				
Título do Trabalho:	EXPERI-VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS: Proposta de boas práticas educativas de 1 a 3 anos na Educação Infantil em Uberlândia – MG				
Área de concentração:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Linha de pesquisa:	Mídias, Educação e Comunicação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O lugar da educação para as relações étnico raciais nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os				

Reuniu-se por meio de webconferência, às 14: 00 pelo link: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/cairo-mohamad-ibrahim-katrib>, pela Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, assim composta: Professores Doutores: Vanessa Matos dos Santos - UFU; Tadeu Pereira dos Santos - UNIR; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público online, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

A banca finalizou-se às 16:30. Sugeriu-se mudança do título da dissertação e ressaltou-se a qualidade do trabalho produzido.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2023, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2023, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tadeu Pereira dos Santos, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4593150** e o código CRC **C8E40CD0**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as graças concedidas, desde os amigos até os saberes conquistados em minha trajetória do mestrado.

À minha vó, Maria Lígia, por me ouvir quando eu necessitava, mesmo que não tivesse o que ser dito, por seu olhar paciente e carinhoso e pelo cuidado em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, por ter me acolhido, me ouvido, entendido as minhas dificuldades e acreditado na escrita da dissertação e ter visto além do que enxergava, ao me incentivar para me apresentar como a melhor profissional e pesquisadora que poderia ser – além de um excelente orientador, se tornou um grande amigo. Gratidão!

À minha mãe, Denise, e ao meu pai, Élio, por terem contribuído em minha formação educacional e pessoal.

À minha diretora, Luzinete Rodrigues, que compreendeu todos os momentos de dificuldade no dia a dia da escola durante o processo de escrita da dissertação.

À equipe de professoras que me permitiram guiá-las no processo *on-line* e em nosso fazer presencial junto às diversidades étnico-raciais. Sem vocês, essa dissertação ficaria incompleta!

Ao meu marido, Leonardo, que compreendeu os momentos de estresse e ausência, e, mesmo com todas as dificuldades, me incentivou nessa jornada.

À minha amiga e colega analista pedagógica, Celene, por seu companheirismo e parceria na troca de experiências entre nossas escolas.

Aos demais familiares que, cada um à sua maneira, me incentivaram no processo de pesquisa.

À banca examinadora da qualificação realizada em dezembro de 2022, em especial aos Profs. Drs. Vanessa Matos dos Santos e Valéria Asnis que, com seus apontamentos, enriqueceram o conteúdo da investigação.

A todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU), que foram imprescindíveis no meu percurso para entender o processo de escrita do presente trabalho.

Aos meus amigos de mestrado, Daniela Braga, Rafael Abrahão e Suzana Arantes, que compartilharam comigo a rotina de estudos e fizeram com que tivéssemos momentos leves e descontraídos durante a trajetória acadêmica.

SANTIAGO, Suélen Garcia. **Experi-vivências antirracistas**: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia. 2023. 131p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Educação e Comunicação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RESUMO

A presente dissertação aborda a Educação Infantil no cenário da pandemia pela Doença do Novo Coronavírus (*Coronavirus Disease – COVID-19*), com ênfase na importância da abordagem da temática racial no contexto escolar da educação municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, como possível diálogo entre escola, crianças e suas famílias. A pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, Tecnologias e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU) procurou também discutir sobre a efetivação da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, sob a investigação participativa e experienciada na perspectiva de atuação de uma analista pedagógica no período de ensino remoto em 2020, na modalidade híbrida em 2021 e presencialmente em 2022, cujo campo de análise foram as práticas antirracistas de uma instituição de Educação Infantil do referido município. A metodologia se fundamentou nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com foco nos objetivos exploratórios e descritivos necessários a este estudo. Desse modo, nossa investigação apresenta, em um primeiro momento, o panorama da pandemia sob a lógica da educação brasileira, em que o fio condutor se refere ao entendimento do trabalho realizado pelos estabelecimentos públicos de ensino em Minas Gerais, sobretudo em Uberlândia, ao evidenciar as especificações desse processo e o isolamento entre a escola e seus estudantes, o que nos propiciou repensar as práticas pedagógicas aliadas às dificuldades no fazer pedagógico *on-line* para os estudantes de um a três anos de idade. Em um segundo momento, nossa reflexão se baseou nas lacunas presentes na Educação Infantil, reflexo da pandemia da Covid-19, e a possibilidade da abordagem étnico-racial como processo inclusivo das crianças no período de retorno à escola. Nosso alicerce de construção da narrativa proposta compreendeu o arcabouço jurídico-normativo em torno da Lei n. 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira; os estudos sobre a educação na pandemia; e as pesquisas relativas à educação para as relações raciais. Por meio deste trabalho, realizamos uma intervenção pedagógica nos meses de outubro e novembro de 2022 na referida instituição de ensino, a fim de evidenciar como as práticas educativas antirracistas podem ser efetivadas por meio de práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao integrarmos as crianças e suas famílias no espaço escolar com a conscientização de combate ao racismo e ao preconceito racial. Concluímos que a pandemia provocou reflexões sobre o uso das tecnologias na educação e, na modalidade da Educação Infantil, ela não foi eficaz, em função da idade das crianças e da interação dos familiares no processo de ensino em casa; logo, na volta à modalidade presencial, os docentes precisaram recuperar as sociabilidades, a cooperação mútua e o respeito às individualidades e diferenças nas crianças, inclusive no contexto do respeito às diferenças, na inclusão de tais pessoas ao contexto escolar e no fazer educativo coletivo.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Infantil; Educação antirracista; Boas práticas.

SANTIAGO, Suélen Garcia. **Anti-racist experiences and perceptions: Proposal for good educational practices in Early Childhood Education (between 1 and 3 years old) in Uberlândia/MG after pandemic.** 2023. 131p. Dissertation (Master in Technologies, Education and Communication) – Faculty of Education of Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ABSTRACT

The present dissertation addresses Early Childhood Education in the scenario of the pandemic caused by the New Coronavirus Disease (COVID-19), with emphasis on the importance of approaching the racial theme in the school context of municipal education in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, as a possible dialogue between school, children and their families. The research presented to the Postgraduate Program in Communication, Technologies and Education at the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU) also sought to discuss the effectiveness of education for ethnic-racial relations in Early Childhood Education, under participatory and experienced research from the perspective of a pedagogical analyst in the period of remote teaching in 2020, in the hybrid modality in 2021 and in person in 2022, whose field of analysis was the anti-racist practices of an institution of Early Childhood Education in the aforementioned municipality. The methodology was based on the assumptions of qualitative research, focusing on the exploratory and descriptive objectives necessary for this study. In this way, our investigation presents, at first, the panorama of pandemic under the logic of Brazilian education, in which the guiding principle refers to the understanding of the work carried out by public educational establishments in Minas Gerais, especially in Uberlândia, by evidencing the specifications of this process and the isolation between the school and its students, which allowed us to rethink the pedagogical practices allied to the difficulties in doing online teaching for students from one to three years old. In a second moment, our reflection was based on the gaps present in Early Childhood Education, a reflection of the Covid-19 pandemic, and the possibility of an ethnic-racial approach as an inclusive process for children in the period of returning to school. Our foundation for building the proposed narrative comprised the legal-normative framework around Law n. 10,639, of 2003, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture; studies on education in the pandemic; and researches related to race relations education. Through this work, we carried out a pedagogical intervention in the months of October and November 2022 at the aforementioned teaching institution, in order to show how anti-racist educational practices can be implemented through pedagogical practices in Early Childhood Education, by integrating children and their families in the school space with consciousness of combating racism and racial prejudice. We conclude that pandemic provoked reflections on the use of technologies in education and, in the Early Childhood Education modality, it was not effective, due to the age of children and the interaction of family members in the homeschooling process; therefore, in the return to the face-to-face modality, teachers needed to recover sociability, mutual cooperation and respect for individualities and differences in children, including in the context of respect for differences, inclusion of such people in the school context and collective educational activities.

Keywords: Pandemic; Early Childhood Education; Anti-racist education; Good practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Plano de Estudos Tutorados
PIBEI	Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAD-C	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TCE/MG	Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1. Implementação do programa Escola em Casa	38
Figura 2. Portal Escola em Casa	39
Figura 3. Cronograma de exibição das videoaulas	40
Figura 4. Organização da rotina de estudos do aluno da Educação Infantil na modalidade EaD	43
Figura 5. Tema anual e subtemas trimestrais	43
Figura 6. As inter-relações no planejamento anual do programa Escola em Casa	45
Figura 7. Os campos de experiência da Educação Infantil	47
Figura 8. <i>Website</i> G1 Globo: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola	56
Figura 9. <i>Website</i> Jornalistas Livres: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola	57
Figura 10. <i>Website</i> Catraca Livre: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola	57
Figura 11. <i>Website</i> G1 Globo: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola	57
Figura 12. Relação entre família e escola	64
Figura 13. Cronograma da festa “Olhares para as Africanidades”	93
Figura 14. Cartaz incentivador para presença das famílias	94
Figura 15. Cartaz incentivador de presença das famílias com sugestões de alimentos de origem africana	94

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Cena de aula da Educação Infantil no programa Escola em Casa com a vovó Quitéria, retratada pela professora Silvana Fernandes	42
Fotografia 2. Painel sobre as diferenças/mês de outubro	73
Fotografia 3. Livro “A Bonequinha Preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira	73
Fotografias 4, 5, 6 e 7. Escolha do nome e rodinha musical com crianças e bonequinha	74
Fotografias 8 e 9. Cenário e atriz da contação de histórias teatrais sobre o livro “A Bonequinha Preta”	75
Fotografias 10 e 11. Cenas da contação da história “A Bonequinha Preta”	76
Fotografia 12. Painel “Somos todos iguais na diferença” desenvolvido com colagem de imagens de pessoas diversas	77

Fotografia 13. Painel “Assim como as flores, as pessoas têm cores” desenvolvido com pintura de flores e miniaturas de rostos da turma	77
Fotografias 14 e 15. Atividade de colagem, desenho e de colorir utilizando tecido e EVA sobre o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém	78
Fotografias 16, 17, 18 e 19. Atividades de confecção de bonequinha preta (cartela de ovo, colagens e de colorir) do projeto e livro “A Bonequinha Preta”	79
Fotografia 20. Atividade de registro com o cartaz confeccionado com cápsulas de café sobre o livro “Chico Juba”, de Gustavo Gaivota	80
Fotografia 21. Atividade de registro relativa à pintura com rolo de papel higiênico sobre o livro “Chico Juba”	80
Fotografia 22. Atividade de colorir acerca do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado	81
Fotografia 23. Atividade de pintura sobre o livro “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares	81
Fotografia 24. Atividade de colagem sobre máscaras africanas	82
Fotografia 25. Bilhete enviado para casa no caderno de relatos	83
Fotografia 26. Criança recebendo a bonequinha em casa	84
Fotografias 27 e 28. Colagens e desenho sobre a África e a história “A Bonequinha Preta”	85
Fotografias 29 e 30. Aluno brincando com bonequinha e colagens no relato da família	86
Fotografias 31 e 32. Criança brincando com a bonequinha e em momento da natação	86
Fotografia 33. Atividade de registro sobre a música da apresentação “Tá caindo Fulô”, com colagem e pintura	88
Fotografia 34. Livro “O menino Catopê”, de Sandra Barroso	89
Fotografia 35. Atividade de registro sobre a Festa do Congo – trabalho com o livro “O Menino Catopê”	90
Fotografia 36. Estudante com caracterização do terno de congado (ao qual participa) e instrumento chocalho	91
Fotografias 37 e 38. Atividade de registro “A arte de Dequete” – pintura com dedinho	92
Fotografia 39. Bonequinha preta confeccionada pela escola	95
Fotografias 40 e 41. Escola decorada e colorida com as temáticas “África”, “Congado” e “Bonequinha Preta”, para recepção das famílias	95
Fotografias 42, 43 e 44. Atividades das crianças do projeto “A Bonequinha Preta”	96
Fotografia 45. Decoração de cantinhos da escola com cartazes e bexigas	97
Fotografias 46 e 47. Máscaras africanas confeccionadas pela equipe escolar	98

Fotografias 48 e 49. Chegada das famílias à escola com quitutes	99
Fotografias 50 e 51. Familiares com registros dos momentos	100
Fotografias 52 e 53. Famílias na festa “Olhares para as Africanidades”	101
Fotografias 54, 55 e 56. Estudantes com roupas e acessórios coloridos	102
Fotografia 57. Convidada em momento de fala sensibilizadora sobre a diversidade étnico-racial	103
Fotografias 58, 59, 60 e 61. Comunidade escolar e profissionais cantando e dançando a música Fulô”, da Casa de Farinha	103
Fotografia 62. Criança com instrumento musical chocalho	105
Fotografia 63. Família explorando o instrumental musical tambor	105
Fotografia 64. Momento de descontração com a comunidade escolar	105
Fotografia 65. Coreografia das crianças e da professora sobre a música “Mama Wélé”, de Jean-Emile Biayenda	106
Fotografia 66. Preparação para a coreografia da música “Mama Wélé”	106
Fotografia 67. Coreografia das crianças manipulando o tule da música “Mama Wélé”	107
Fotografia 68. Mesa montada com as bonequinhas pretas e o bolo temático	107
Fotografia 69. Bolo temático “A Bonequinha Preta”	108
Fotografias 70, 71 e 72. Bonequinhas de crachá	108
Fotografias 73 e 74. Momento dos parabéns com familiares e crianças	109
Fotografia 75. Equipe com as bonequinhas pretas	109
Fotografias 76, 77 e 78. Mesas preparadas com alimentos trazidos pela comunidade escolar	110
Fotografia 79. Famílias em degustação de deliciosos quitutes do lanchinho “Tô na África”	111
Fotografia 80. Pessoa servindo um pedaço de bolo	111
Fotografia 81. Criança explorando a mesa de guloseimas	111
Fotografia 82. Delicioso lanchinho “Tô na África”	112
Fotografia 83. Pedacos do bolo de aniversário das bonequinhas pretas	112
Fotografia 84. Crianças brincando no momento do lanchinho “Tô na África”	112
Fotografias 85 e 86. Ministrante em explicação sobre o modo de fazer a boneca Abayomi; e famílias no processo de criação	113
Fotografias 87 e 88. Processo de confecção das Abayomis	114
Fotografias 89 e 90. Famílias reunidas para confecção das bonecas Abayomi	114
Fotografias 91 e 92. Famílias mostrando a boneca Abayomi pronta	115

Fotografia 93. Registro da equipe escolar na festa “Olhares para as Africanidades”	116
---	-----

GRÁFICOS

Gráfico 1. Crianças e adolescentes fora da escola, segundo sexo – ano 2019	48
---	----

Gráfico 2. Crianças e adolescentes fora da escola, segundo sexo/raça – ano 2019	49
--	----

TABELAS

Tabela 1. Compreendendo a organização das escolas no cenário EaD	51
---	----

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS E FRAGMENTOS EM CONSTRUÇÃO	13
1.1 AS HISTÓRIAS DAS MINHAS HISTÓRIAS	13
1.2 REESCREVENDO MINHAS OUTRAS HISTÓRIAS	15
2 PREÂMBULO	21
2.1 REDESENHANDO HISTÓRIAS PELA LINHA DAS (IN)CERTEZAS	21
3 MOSAICO E FEITURA DE UMA REFLEXÃO DISSERTATIVA	30
3.1 PANDEMIA POR COVID-19: A REALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA/MG	31
3.1.1 Primeira parada: processo de ensino-aprendizagem a distância	32
3.1.2 Segunda parada: o programa “Escola em Casa”	37
3.1.3 Terceira parada: a união faz a força na Educação Infantil – criatividade no trabalho colaborativo	41
3.2 CAMINHOS DE (IN)CERTEZAS DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19: AS QUESTÕES RACIAIS NO CHÃO DA ESCOLA	47
3.3 REALIDADE EM FIOS E TRAMAS: O RACISMO E A ESCOLA	56
3.4 DO ENSINO PRESENCIAL AO <i>ON-LINE</i> EM UBERLÂNDIA/MG: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
4 EXPERI-VIVÊNCIAS: AFRICANIDADES EM CENA	67
4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
4.1.1 A Bonequinha Preta	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

1 MEMÓRIAS E FRAGMENTOS EM CONSTRUÇÃO

[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha [...] e embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não pouco dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de pernas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2009, p. 96).

Nesta seção, apresentamos os principais aspectos relativos à minha¹ trajetória pessoal e profissional, os quais incidem direta e indiretamente na construção deste trabalho.

1.1 AS HISTÓRIAS DA MINHA HISTÓRIA

Fui uma criança feliz que teve bastantes amigos, brincava na rua, subia em árvores, experimentava, descobria o mundo e sonhava com dias melhores. Meus pais me tiveram novos e creio que não possuíam estrutura suficiente para o entendimento de formação de uma família, apesar das redes de apoio. De fato, fui cuidada e amada por minha avó, que é minha paixão. Ela foi minha maior incentivadora nos estudos; somos apegadas e companheiras, adoramos conversar e ver televisão juntas, e isso foi cultivado desde quando era bebê, pois minha mãe precisava trabalhar e minha avó assumiu meus cuidados – estou junto a ela durante toda a minha vida, inclusive.

É importante ressaltar que minhas memórias são permeadas pelas recordações de minha avó. As vivências tiveram grande influência e impacto devido ao que vivi com ela e, se sou o ser humano que sou, devo a ela – por esse motivo, é impossível não falar sobre essa pessoa tão importante em meu memorial. Ela se chama Maria Lígia, tem 86 anos e é extremamente ativa. Todos os dias, ela varre a calçada para retirar as folhas da entrada da casa, faz almoço, lava as roupas e me diz que está saudável porque mantém a mente ocupada com afazeres cotidianos. À noite, gosta de ver novelas deitada – ela ama televisão; porém, mais cochila do que realmente acompanha a programação. Sempre assisto aos jornais com ela e conversamos sobre diversos assuntos. A TV fez com que ela se encaixasse melhor no mundo de hoje, pois não é ultrapassada

¹ Utilizaremos a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional e/ou refletir sobre aspectos pessoais, seja nesta seção ou ao final do trabalho. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

em quaisquer assuntos – inclusive, as pessoas tendem a contar sobre suas vidas para ela, pois é cativante e acolhedora, a melhor ouvinte e contadora de “fofocas”.

Meus bisavós maternos tiveram oito filhos (quatro homens e quatro mulheres), moravam na zona rural e possuíam uma fazenda onde cultivavam lavoura e criavam gado para o sustento da família. Naquela época, o serviço era braçal, não havia máquinas e equipamentos atuais que, graças ao avanço tecnológico, levaram à simplificação de tarefas. Nos anos 1940, eles enviaram os filhos para morar com uma tia na cidade de Uberlândia, Minas Gerais (MG), em busca de educação, pois saber ler e escrever era algo importante para eles. Por serem pessoas humildes, não tinham pretensões além disso, apesar da plena consciência de que os filhos alfabetizados teriam melhores oportunidades do que as que tiveram de fato. Naquela época, a educação escolar era imprescindível, mas, geralmente, apenas os filhos das famílias que possuíam boa renda prosseguiram nos estudos. O conceito de educação aqueles provenientes do campo se resumia aos atos de ler e escrever; logo, ser alfabetizado era suficiente.

Nessa realidade, minha avó iniciou os estudos na Escola Estadual Bueno Brandão, em Uberlândia, mas foi até o 4º ano, apenas – quando a indaguei em certa época porque não prosseguiu aos estudos, ela me disse que queria passear, ao invés de estudar. Com receio do comportamento dela na cidade, os pais dela pediram para voltar e os ajudar na fazenda. Era a filha mais velha e poderia trabalhar na cozinha; afinal, sabia ler e escrever, e a educação estava cumprida para eles, ainda mais para uma mulher. Não havia motivos para estudar, pois o intuito era se casar bem, cuidar dos afazeres domésticos e ter filhos.

As mulheres eram extremamente desvalorizadas e havia poucas que estudavam; geralmente, trabalhavam em casa ou nas residências de famílias ricas que agiam como “padrinhos” da criança, para não faltar lar e comida, mas objetivavam aos afazeres domésticos e muitas, inclusive, viviam para o mundo do trabalho e relegavam as próprias vidas, sonhos e desejos a um segundo plano. Nesse contexto, pessoas do sexo feminino dependiam não apenas de suas famílias, mas de seus casamentos, em que tinham muitos filhos – o trabalho doméstico as ocupava o dia todo.

Minha avó gerou três filhos, e eu, apesar de não ser mãe, sei como a maternidade foi difícil para ela. No que tange ao processo de criação dos filhos, ela cita lembranças tristes ou engraçadas sobre como ficavam doentes, a falta de recursos, os hospitais da época, as “artes” dos meus tios, como meu avô muitas vezes era distante na criação, como ela dependia do marido, entre outros aspectos. Em um desses diálogos, ela me disse que nunca faltou alimento em casa, mas, quando era algo pessoal para ela, meu avô era irredutível e dizia que não havia condições de arcar com seus “luxos”. Segundo ela, praticamente não ia ao dentista, e essa era

uma situação humilhante. Mesmo ao se casar, a situação não foi modificada, e o esposo nunca deu atenção ao bem-estar da família, pois estar bem cuidado era ter comida à mesa. Após anos, ocorreram melhorias nessas situações e minha avó cuidou dele com amor até o fim de seus dias, apesar de as histórias e mágoas permanecerem ainda em suas memórias. Essas histórias ficaram trancafiadas no baú de recordações de minha avó e mãe, mas percebi a existência de fatos mal resolvidos desde muito nova e, se não foram revelados a mim, optei por respeitar o silenciamento e não esmiuçar reminiscências permeadas por ressentimentos.

Nunca perdi o respeito pelo meu avô, pois sei que a criação dele e sua história também não foram fáceis – quando partiu, não era mais o mesmo, pois o Alzheimer o deixou como um menino e tínhamos uma criança em casa, o que permaneceu até os últimos dias dele. Reitero o forte vínculo com minha avó, em que cresci ouvindo suas histórias sobre como era a vida no campo e sua rotina na cozinha. Nas narrativas, descrevia com propriedade o período em que o arroz era descascado no pilão e as dificuldades da labuta diária em fazer almoço para várias pessoas gente – penso que ela não gosta de cozinhar por ter sido algo obrigatório.

Nas reminiscências de vovó, percebo a ousadia de romper com a ordem estabelecida. Quando houve a oferta de casamento de um fazendeiro, ela refutou o convite de prontidão, talvez por pensar que nunca finalizaria o tormento da responsabilidade de cuidar de uma casa de fazenda, cozinhar para muitas pessoas, de acordar com o “cocoricó” do galo e dormir com a lua iluminando o céu. Por isso, preferiu um homem da cidade, pois tinha emprego fixo e ela ficaria longe das panelas grandes.

Também pelo mesmo motivo, no decorrer de meu amadurecimento, refleti sobre a importância de estudar. Não poderia me tornar “dona de casa”, pois as panelas me escravizariam assim como fizeram com minha avó. Nesse sentido, não tinha quaisquer conhecimentos sobre o mundo, mas sabia que queria ser livre; as portas de novas descobertas foram abertas, e as chaves, jogadas fora – meu caminhar estava apenas começando...

1.2 REESCREVENDO MINHAS OUTRAS HISTÓRIAS

Tenho percebido que minhas escolhas pessoais, profissionais, éticas e morais se relacionam diretamente aos modos de vida em que fui criada, não apenas às minhas vivências ao crescer, mas também às de minha avó e suas memórias. Nesse sentido, Williams (2015, p. 4), sublinha que “crescer naquela família era constatar a formação de modos de pensar: o aprendizado de novas habilidades, as mudanças de relacionamentos, os surgimentos de linguagens e ideias diferentes”. Vale ressaltar que nos transformamos de maneira contínua,

evoluímos em linguagem e conhecimento, mas nossa essência não transmuta com facilidade. Por conseguinte, as raízes herdadas de meu crescimento cultural revelam quem sou, mesmo ao recriar os caminhos e os percalços da minha trajetória, advindos de escolhas pessoais.

Na vida escolar, muitas vezes faltou apoio e incentivo de meus pais – na família, apenas eu tenho formação superior. Eles se separaram quando eu tinha 12 anos, e essa experiência não foi das melhores, pois meu pai se mudou para Cuiabá, Mato Grosso (MT), e nós ficamos em Uberlândia (MG). Após esse período, ele foi bastante ausente em minha vida, o que resultou em um declínio no rendimento escolar: apesar de nunca ter repetido o ano, tinha dificuldade nas disciplinas de Física e Matemática, principalmente.

Com o passar dos anos e o incentivo de minha avó, em 2005, com 19 anos, optei por cursar Pedagogia. Muito imatura, não possuía perspectivas sobre a vida acadêmica e, como toda graduanda, me identificava com algumas disciplinas e outras, não – nestas últimas, questionava sobre o motivo de as estudar, enquanto as primeiras exerciam verdadeiro fascínio sobre mim. Anos mais tarde entendi a relevância desse conhecimento e percebi que a prática se difere da teoria, sobretudo na atuação como analista pedagógica, visto que, no contexto escolar, a gama de conhecimentos advindos da graduação nos fazem exercitar com desenvoltura a resolução de problemas.

Ao longo do curso, algumas vezes quis desistir por não me imaginar em certas situações em sala de aula. Frequentemente, o estágio me assustava pelo grande número de crianças em sala e menor quantidade de profissionais; porém, foi essencial para a escolha da minha área na Pedagogia. Após isso, pude perceber que me identificava com a área da gestão escolar, me encantava pela formação de professores, adorava o trabalho de supervisão escolar e, quando ia ao estágio, observava o apoio dado pelos gestores pedagógicos aos professores. Ficava impressionada com o dinamismo, sobre como lidavam com a organização do cotidiano escolar e era possível ter contato com toda a escola, desde os funcionários até a comunidade escolar, para conhecer e entender cada lugar e profissional na individualidade e multiplicidade de interações. Não me esqueço do projeto promovido na escola sobre o emocional da equipe escolar durante o estágio acadêmico – ali percebi a fragilidade de muitos diante das dificuldades encontradas na sala de aula, onde foram impactantes os depoimentos e a troca de experiências.

Após a minha formação, por alguns anos percorri o “chão da sala de aula”, ao atuar com crianças e adolescentes na Educação Infantil ou como docente de Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Apesar de gostar da área, sabia que minha verdadeira paixão era a gestão escolar; logo, optei por me especializar em Supervisão Escolar e realizar meu sonho. Inicialmente, pretendia ser servidora pública e buscar estabilidade em minha carreira e, com a formação de

supervisora, comecei a participar de designações em instituições estaduais em Uberlândia/MG. Não desisti e, em março de 2010, consegui uma vaga para atuar como supervisora no Ensino Médio da Escola Estadual Messias Pedreiro. Com apenas 24 anos, tinha convicção do desafio a ser percorrido no primeiro emprego e, apesar da inexperiência, era disposta a aprender e bastante dinâmica. Fui bem acolhida e aprendi bastante naquele estabelecimento escolar, mesmo com os percalços que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional – lá permaneci por cinco anos e constituí elos que nunca serão desfeitos.

Conheci pessoas admiráveis e sou extremamente grata, principalmente pela acolhida da supervisora Helena Araújo que, à época, tinha com 63 anos, manteve uma parceria maravilhosa e gratificante comigo, que tinha 24. Emociono-me ao lembrar dos momentos que passamos juntas e como esse convívio me fez ter certeza das minhas escolhas e da minha paixão pela formação de professores e coordenação pedagógica – aumentava, assim, o gosto pelos desafios da profissão.

Então, prestei concursos para o estado de Minas Gerais e a Prefeitura de Municipal Uberlândia/MG (PMU) – consegui aprovação em ambos, mas optei pela esfera municipal. Após cinco anos como supervisora em um estabelecimento de ensino estadual, com uma clientela de poder aquisitivo satisfatório em sua maioria, resolvi me desligar e assumir a referida função em uma escola municipal. Percebi que aqueles espaços eram diferentes, e essa característica era desafiadora e me aguçava a descortinar novas experiências. Tinha ciência de que teria inúmeros desafios, pois ser supervisora escolar em uma instituição de periferia, com estudantes que apresentavam vulnerabilidades social e socioeconômica, me fazia repensar a prática, redimensionar as visões de mundo e rever aquela realidade.

Naquela escola, trabalharia com a Educação Infantil (pré-escola) e os Ensinos Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). O início foi complicado, pois me envolvia emocionalmente com o que era vivenciado nesse espaço. Novamente refleti, de maneira profunda, sobre as mazelas sociais e como as desigualdades afetam a instituição; logo, comecei a admirar a função, e coordenar professores foi sempre um desafio. Os pedidos de ajuda “pipocavam” em minha frente, tendo promovido alguns projetos para incentivar o aproveitamento dos estudantes e oportunizar experiências aos estudantes como a ida ao clube e ao cinema – muitos, inclusive, nunca tinham ido a este último local e ficavam admirados com a “televisão grande”, como diziam, ao passo que algumas crianças não tinham roupa de banho para entrar nas piscinas. Era um trabalho trabalhoso, cansativo, mas gratificante, visto que vivenciei a felicidade de vários que apenas passeavam pelo bairro aos finais de semana.

Sob esse viés, participei mais como orientadora escolar do que supervisora, pois a “indisciplina” consumia a maior parte do trabalho e os estudantes precisavam ser orientados e acolhidos. Conheci muitas histórias, cresci como profissional e fiquei por três anos naquela instituição. Sei que a orientação escolar tem a principal atribuição de acolhimento dos estudantes e os direcionar, pelo fato de a maioria estar em vulnerabilidade e com problemas na estrutura familiar – nesse caso, são necessárias habilidades como paciência, escuta atenta e diálogo. Em razão do meu desenvolvimento humano e profissional, além da abertura a um novo processo, me desafiei e me senti mais segura na minha trajetória da supervisão escolar.

Em 2018 mudei para Belo Horizonte/MG e solicitei uma licença não remunerada do cargo em Uberlândia/MG, pois precisava de um emprego naquela cidade; assim, comecei novamente o processo de designação no estado. Depois de ter ido a vários estabelecimentos de ensino, consegui uma vaga na Escola Estadual Ordem e Progresso destinada, prioritariamente, a filhos de servidores da Polícia Civil. Naquela instituição, contava com uma equipe de excelência, com orientadora escolar, psicóloga, fonoaudióloga e apoio incondicional nas propostas de projetos. A equipe de professores era dinâmica e apresentava inovações em sua prática, onde tive a oportunidade de vivenciar trabalhos de campo e trabalhar sob a perspectiva multidisciplinar. Os docentes participavam do processo, incluíam o trabalho de campo em suas disciplinas, conseguiam relacionar o contexto ao conteúdo e consideravam os interesses dos estudantes.

Houve momentos como a viagem a Ouro Preto/MG e a ida ao Escape Time, que basicamente corresponde a um jogo entre colegas, no qual o grupo é “trancado” em um cômodo e existem vários enigmas e charadas a serem decifrados para ser libertado da sala antes do esgotamento do tempo. Fui feliz profissionalmente naquela instituição, apesar de trabalhar com 14 turmas, pois também tive a oportunidade de vivenciar outra realidade e tive respaldo para as propostas.

Em 2019, face às dificuldades de designação em Belo Horizonte/MG, precisei retornar a Uberlândia/MG e atuei novamente no cargo da esfera municipal. Tive alguns problemas de saúde e, à época, havia passado por um processo de escolha de outra instituição escolar onde iria trabalhar, pois havia ficado como excedente na escola anterior; então, consegui vaga em um estabelecimento escolar de Educação Infantil/creche para crianças de um a três anos de idade (GI, GII e GIII), instalado em uma casa adaptada onde coordenaria oito salas. Naquele período, os cargos de supervisor e orientador escolar foram unificados e se tornaram “analista pedagógico”.

Assim, houve novos desafios, como trabalhar apenas com bebês e crianças bem pequenas. Não tinha experiência com essa faixa etária e fui franca com a equipe de professoras quando cheguei, ao relatar a minha experiência e me colocar à disposição para aprender com elas. O caminho na escola foi permeado por escuta, flexibilidade, exercício de empatia, compartilhamento de projetos, conhecimento sobre as crianças e suas famílias, compreensão do processo de ensino-aprendizagem e valorização do brincar e do lúdico. Com o acolhimento do grupo, juntas formamos uma parceria interessante e tive a oportunidade de conhecer não apenas o lado profissional, como a vida dessas mulheres para as admirar ainda mais nesse contexto.

Evidentemente, sofremos impactos com o período da pandemia ocasionada pela Doença do Novo Coronavírus (*Coronavirus Disease – COVID-19*) em 2020, e o que parecia inimaginável e distante nos alcançou com a perda de familiares, amigos e conhecidos. O isolamento em casa passou a ser rotina, e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como o *smartphone* e o computador, passaram a ser ferramentas de trabalho. Foi necessário aprender ainda mais para nos adequarmos às proposições do ensino híbrido, o que incidiu sobremaneira no aspecto emocional de várias pessoas.

A equipe docente se sentia frágil e angustiada com as exigências; porém, com paciência, empenho e formações tentamos, da melhor forma, propiciar atividades às crianças. Os pais se tornaram mediadores do que era proposto pela professora, e o material produzido precisava de uma linguagem a ser compreendida pelas famílias, com fácil identificação da proposta da atividade/brincadeira – com isso, reforçamos a parceria com os pais e a visão assistencialista de algumas pessoas sobre a escola foi praticamente extinta. Esse processo foi extremamente exaustivo, mas hoje visualizo a união da equipe, dado que o isolamento docente visto antes foi substituído pelo compartilhamento das práticas, a interdisciplinaridade é abordada de modo constante e a troca de experiências representa aspectos prazerosos – de fato, as mudanças nos fortaleceram como equipe.

Nessa conjuntura, preciso destacar a minha mudança pessoal e profissional durante o trabalho remoto, visto que me reinventei, cresci, amadureci, me vi sozinha e me senti incapaz, mas me reergui. Busquei conhecimento e ajuda de colegas, compartilhei e, principalmente, senti a necessidade de obter mais conhecimentos para a minha trajetória acadêmica. Com frequência, havia me sabotado para escrever o projeto de pesquisa para cursar o mestrado, mas algo havia mudado em mim; por esse motivo, comecei o processo complexo da escrita e abordei a minha área de atuação para estudar sobre aspectos relacionados a ela.

Após as comemorações por ter conseguido a aprovação no mestrado, conheci meu orientador, Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, conversamos sobre o projeto de pesquisa

e conseguimos alinhar as perspectivas sobre a efetivação de práticas educativas voltadas à realidade étnico-racial na Educação Infantil. A imersão no mestrado não foi um processo fácil: *a priori*, me senti perdida, pois estava há muito tempo sem me dedicar aos estudos. Alguns professores explicavam os conteúdos como se todos entendessem o que era o mestrado profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, pelo fato de haver discentes da área da Comunicação que compreendiam o processo e se familiarizavam com nomenclaturas específicas.

O acolhimento do Prof. Dr. Cairo foi primordial nesse processo. Esse ser humano incrível percebeu minhas dificuldades e conseguiu me auxiliar no processo de imersão na pesquisa, ao me auxiliar nos trabalhos acadêmicos enquanto cursava as disciplinas obrigatórias e optativas. Durante a pesquisa, houve um período de autodescoberta e leitura, no qual percebemos o convívio em sociedade e suas complexidades, bem como as possibilidades de trabalho com vistas à implementação efetiva da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) no ambiente escolar da Educação Infantil, como será observado nas seções posteriores.

2 PREÂMBULO

*Não, Tempo, não zombarás de minhas mudanças!
As pirâmides que novamente construístes
Não me parecem novas, nem estranhas;
Apenas as mesmas com novas vestimentas
(SHAKESPEARE, 1991, p. 41).*

Por um lado, às vezes nos sentimos como a letra do poema de Shakespeare (1991), ou seja, nos inserimos em um tempo fugidio no qual tudo que acreditávamos “cai por terra” – ainda bem que isso acontece e nos permite exercitar o verbo “ressignificar”. Por outro lado, evidenciamos que as coisas “novas” ou “estranhas” aos nossos olhares são lampejos que urdem no céu de nossas inquietações, ao pintarem o nosso cotidiano com as cores do diferente. Também nos tornamos míopes e enxergamos uma realidade em aquarela apenas com tons de cinza; por isso, experimentar o diferente é uma inquietação que nos tira do prumo e nos faz reinventar o que parecia impossível de ser recriado.

A pandemia de Covid-19 é um exemplo das ressignificações, pois nos mostrou que as histórias escritas a lápis, em uma paráfrase ao discurso de Antônio Biá no filme “Narradores de Javé” (2004), são mais fáceis de ressignificação do que aquelas escritas a tinta, dado que a borracha é a prota/antagonista das mudanças provocadas por deslizar pelo papel e o grafite para transformar o escrito, enquanto o contato com a tinta promove um grande borrão indecifrável. Afinal, esse momento pandêmico foi escrito a lápis ou a tinta? Pensamos que há respostas divergentes, pois dependem do olhar e das perspectivas direcionadas à situação vivenciada.

2.1 REDESENHANDO HISTÓRIAS PELA LINHA DAS (IN)CERTEZAS

Em 2020, devido à pandemia de Covid-19, ocorreram transformações no mundo, o que acarretou impactos em diversos segmentos da sociedade. Houve, pois, a necessidade de nos isolarmos do convívio social e nos afastarmos, em especial, da escola.

Assim, embarcamos sem o devido preparo na “locomotiva” do ensino remoto, em uma tentativa desenfreada de nos reconectar a uma normalidade efêmera, mas desejada. Essa foi a opção para continuarmos com a manutenção de um sentido para a escola, mesmo com o ensino virtual em meio aos desafios. Houve a necessidade de adequações, e isso provocou indagações diante do novo cenário, ao nos levar a uma tentativa de compreensão do “novo normal” e à análise dos impactos desse período para a educação.

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre as intensas e rápidas mudanças, em uma tentativa de compreensão desse momento, com o impulsionamento de desafios para a educação na atualidade. Ainda é necessário, além da busca de alternativas para superar as dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula, repensar as práticas pedagógicas efetivadas durante a pandemia, devido à utilização das TDICs nas instituições de ensino. Durante esse momento e *a posteriori*, cabe-nos refletir sobre como as temáticas raciais foram trabalhadas na Educação Infantil e verificar se elas são importantes disparadores pedagógicos para pensar a escola e as ações educativas em sala de aula, com vistas à formação humana da criança.

Não é novidade a utilização das TDICs no âmbito educacional por meio da Educação a Distância (EaD). Segundo o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), balizado pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) –, a referida modalidade era citada e compreendida como “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem [que] deveria ocorrer com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Essa movimentação aconteceu mais rapidamente no ensino superior, com algumas plataformas tecnológicas como o Moodle, utilizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):

[...] como repositório de materiais, [em que] aplicam avaliações online e também se comunicam de forma síncrona e assíncrona com os alunos. [...] possui recursos de interação e comunicação que possibilitam ao professor adequar a plataforma de acordo com sua realidade (CRUZ JÚNIOR, 2013, p. 9).

Recursos digitais na Educação Básica eram utilizados por diferentes docentes em diversas escalas de intensidade. Porém, com a pandemia, essa realidade se transformou e as TDICs foram inseridas no ensino, pois, por um período significativo, se tornaram uma necessidade real, e não opcional, justamente em função do distanciamento social gerado pela Covid-19. Cumpre salientar que tal realidade não se concretizou, pois se manteve flutuante com a volta das aulas presenciais, ou seja, alguns professores continuaram com a implementação de tais recursos e outros voltaram às aulas tradicionais.

Diante do cenário instaurado pela pandemia de Covid-19, a PMU, assim como em outros municípios, instituiu a oferta de regime especial de atividades não presenciais a partir da Resolução n. 1 (UBERLÂNDIA, 2021b). Em Uberlândia/MG, isso foi possível com o programa Escola em Casa, que promoveu aulas *on-line* por meio de um canal aberto no YouTube e em uma plataforma digital de *streaming* – nesta última, as famílias se conectavam com *login* e

senha em qualquer dia e horário para assistir às aulas produzidas por uma equipe de docentes da Rede Municipal de Ensino (RME).

Com o acesso a essas possibilidades foi proporcionada a continuidade, mesmo que precária, do processo de ensino-aprendizagem. Vale destacar que os documentos oficiais para o cumprimento do ensino proposto em Uberlândia/MG se respaldavam nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) (UBERLÂNDIA, 2020) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)². Além do ensino *on-line*, foi necessário o planejamento de atividades a serem aplicadas de modo concomitante às videoaulas; por isso, as escolas organizaram os planejamentos por meio de Planos de Estudos Tutorados (PETs) para o Ensino Fundamental; e do Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil (PIBEI) exclusivo para o Ensino Infantil. Para orientar a aplicação das apostilas, o município elaborou o Documento Orientador do Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais (UBERLÂNDIA, 2021a, p. 6), no qual foi delineada a proposta dessa modalidade para os estabelecimentos educacionais realizarem adequações:

O Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais consiste em diretrizes para a realização das ações que envolvem o contexto de ensino em tempos de Pandemia. [...] o objetivo deste documento, focado no processo educacional do estudante, é auxiliar as escolas, para que possam aperfeiçoar e executar, a contento, as ações que delas se espera. Mesmo quando for permitido o retorno presencial, o Ensino Híbrido terá continuidade e, por meio deste documento, essas diretrizes serão mantidas no futuro.

Em nossa vivência, notamos dificuldades em aplicar o ensino remoto no Educação Infantil, visto que a escola dependia (e depende) exclusivamente da família como mediadora do processo de ensino-aprendizagem com os alunos, ao ofertar as atividades e inserir seus filhos nas proposições do universo lúdico oportunizado pela instituição. Diante disso, houve empecilhos para preparar as famílias em função de fatores como o tempo e a disposição para ensinar as crianças, o grau de instrução dessas pessoas, o acesso às TDICs e a capacidade de lidar com as tecnologias de maneira apropriada. Vale salientar que as famílias precisaram ser incentivadas a cooperar com a aprendizagem dos filhos e compreender o papel dos recursos utilizados, em que ocorreram contatos frequentes via WhatsApp, a forma mais segura de comunicação que contemplou tentativas em oportunizar o aprender e o ensinar das crianças.

² As DCMs (UBERLÂNDIA, 2020) são normas curriculares para a educação básica que buscam orientar e nortear o planejamento curricular do município de Uberlândia/MG. Esse documento é estruturado a partir da BNCC (BRASIL, 2017), referência obrigatória na construção dos currículos da educação em todo o Brasil.

Nessa conjuntura, os professores precisaram adequar suas rotinas para atender ao movimento pedagógico em casa, o que constituiu uma tarefa complexa e morosa.

No que tange ao espaço escolar, lidamos com questões da diversidade, por ser caracterizado “como um espaço de diversidade por princípio (ALVES; ALVES, 2012, p. 204). Na escola, há efervescências culturais, sociais e humanas, e, na pandemia, mesmo de modo remoto, isso não foi diferente, visto que nos deparamos com o uso discriminado das mídias sociais com postagens de cunho preconceituoso e racista, o que afetou as famílias e impactou na construção dos olhares das crianças para o mundo e o meio que as cercam.

Dificuldades com o uso das TDICs na modalidade remota de ensino foram (e ainda são) latentes no âmbito presencial, do mesmo modo que as questões da discriminação e do preconceito retornaram ao espaço escolar após a pandemia, posto que o respeito às diferenças e dificuldades de convivência em grupo levaram ao reaparecimento, no cotidiano da escola, de questões atinentes à manutenção da harmonia da vida em sociedade. É salutar que haja mais atenção e visibilidade à proposta da diversidade étnico-racial no município de Uberlândia/MG, com vistas à implementação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), focada na obrigatoriedade também na Educação Infantil, o que coaduna os pressupostos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e a temática inserida no Píbeí.

Trabalhar com as experiências das culturas regionais e locais em consonância às vivências culturais das crianças está presente na proposta curricular específica para a Educação Infantil, pois, segundo o documento, as culturas infantis devem “envolver a participação das famílias, em prol da construção da identidade cultural da criança e da escola” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 97). Para a contribuição do processo de desenvolvimento infantil, é necessário incentivar a socialização e as inter-relações entre as crianças de diversas idades e entre os adultos; por conseguinte, entenderemos o espaço da escola como multicultural e direcionado à criação de vínculos, à valorização e ao respeito mútuo como eixos centrais da formação educacional nessa etapa da vida da criança.

Nesse íterim, indagamos: por que não trabalhar a cultura por meio de brincadeiras propiciadoras de aprendizagens significativas? A proposta curricular para a Educação Infantil de Uberlândia/MG se ancora na Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) e demonstra que os conteúdos programáticos devem destacar aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação sociocultural dos brasileiros. Isso deve ser feito com referência aos grupos étnicos dos africanos e indígenas na formação da sociedade nacional, para recuperar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Convém salientar que:

[...] as leis são letras vivas que se efetivam por meio das subjetividades das pessoas, do modo como indivíduos e coletividades se posicionam frente a elas. Se as subjetividades racistas ainda imperam, as referidas leis pouco se materializam ou, ainda, regridem, a exemplo do que vivemos hoje no país com a Base Nacional Comum Curricular (SANTOS, 2022, p. 12).

De fato, não podemos limitar o acolhimento à diversidade e às diferentes culturas apenas nas datas comemorativas; é preciso ir além para trabalharmos as diferenças raciais e culturais, os pertencimentos e as identidades com efetividade. Em algumas situações desta pesquisa, a diversidade será utilizada sob a perspectiva das diferenças raciais, ou seja, da diversidade étnica e racial.

As temáticas raciais pela dinâmica dos diferentes ganharam novos contornos com a efetivação das políticas públicas a partir do início dos anos 2000. Antes disso, tal olhar foi introduzido, de forma mais evidente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), com a temática de diversidade e pluralidade cultural compreendida como abordagens de tratamento e entendimento das questões étnicas e culturais no âmbito educacional – elas, inclusive, efetivaram o campo da importância do trato a essa temática no contexto escolar. Com a implementação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), o trato da questão étnico-racial trouxe para a escola a possibilidade de pensar e efetivar temáticas ancoradas à realidade dos discentes, ao transformar o espaço escolar em um lugar da valorização das pertencidas negras.

Se a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) indica, no artigo 26, parágrafo 2º, que o estudo da História e Cultura Afro-brasileira deve acontecer em consonância ao currículo aplicado, isso respalda a necessidade da reconstrução do olhar acerca do protagonismo africano e afrodescendente, nos conhecimentos instituídos e ensinados na educação seja escolar ou universitária e na valorização das pertencidas dos estudantes. Dessa maneira, evidenciamos a positividade da história e não referendamos o negacionismo, no qual a história dos europeus é apresentada como mais importante do que a dos africanos e afrodescendentes para a compreensão de nossa realidade histórica.

Atualmente constatamos diversos avanços, mas as imagens negativas do povo africano ainda permanecem no imaginário de professores, estudantes e sociedade. Mesmo que a escola tenha iniciado um processo de reinserção consciente da temática étnico-racial no espaço da sala de aula, precisamos recontar tal história para reforçar que os protagonistas dessa conjuntura são os homens e mulheres que mantêm vivas as tradições, os costumes, as práticas, os fazeres e os

saberes herdados de uma miscelânea identitária com fortes traços da cultura africana, a exemplo do nosso país.

Outro desafio é associar a construção do entendimento da dinâmica cultural afrodescendente ao processo de inserção da criança na escola antes de completar a alfabetização, pois ela não nasce racista e, tampouco, preconceituosa; ela se apresenta como tal a partir de percepções e exemplos absorvidos no contexto familiar, social e/ou religioso. Obrigatoriamente, a escola deve ofertar aos estudantes uma educação de qualidade, inclusiva e antirracista, para as pessoas se sentirem confortáveis para compartilhar pensamentos e sugestões e agir de acordo com suas personalidades; e com equidade, direcionada à igualdade por meio de processos e práticas que referendam o respeito às diferenças.

Para as crianças negras, em especial, essa aprendizagem se dá através do enfrentamento do racismo em seu cotidiano. Não há maneira, portanto, de protegê-las por meio da manutenção do silêncio. Pelo contrário, é necessário ajudá-las a reconhecer, nomear e enfrentar essa e as outras formas de violência às quais estão sujeitas. E, paralelamente, é preciso que as crianças tenham acesso a referenciais positivos, de afirmação e elevação de seus valores relacionados à negritude, de forma que possam fortalecer sua autoestima, desnaturalizando estereótipos racistas, sempre violentadores (SANTOS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 27).

Com vistas a pensar nessa interlocução, o presente estudo dissertativo procurou discutir sobre a efetivação da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir de experiências vivenciadas por uma analista pedagógica no ensino remoto em 2020, na modalidade híbrida em 2021 e presencialmente em 2022, no município de Uberlândia/MG. A partir desses olhares propomos, na seção final, experi-vivências de abordagem da temática étnico-racial para crianças de um a três anos, com a intenção de:

- Contextualizar o fazer pedagógico do ensino no município de Uberlândia/MG na pandemia por Covid-19.
- Refletir sobre o lugar das questões étnico-raciais na proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil, em especial do município de Uberlândia/MG.
- Analisar as DCMs (UBERLÂNDIA, 2020), o Documento Orientador do Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais (UBERLÂNDIA, 2021a), as legislações e os planejamentos propostos nas videoaulas frente às diversidades étnico-raciais para as crianças da Educação Infantil de um a três anos, a fim de compreender as abordagens propostas e verificar se elas atendem ao princípio de uma educação antirracista.

- Propor abordagens no universo da Educação Infantil, com foco nas questões raciais, ao considerar a ludicidade e a leveza no processo de ensinar bebês e crianças bem pequenas.
- Apresentar propostas de boas práticas pedagógicas implementadas em 2022 em uma escola da RME de Uberlândia/MG.

No tocante à metodologia adotada, ela se fundamenta nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com foco nos objetivos exploratórios e descritivos, necessários a este estudo para nos auxiliar a conhecer e analisar adequadamente o assunto pesquisado. Entendemos, pois, que:

[...] a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes [...] procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. [...] procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes. A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e artefatos. As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes. Essa convergência aumentará a credibilidade e confiabilidade do estudo (YIN, 2016, p. 30-32).

Na visão de Yin (2016, p. 29), a pesquisa qualitativa possui cinco características:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Com base nas assertivas do autor supramencionado, percebemos a necessidade da reflexão proposta para compreender como são formuladas e abordadas as questões da diversidade étnico-racial para as crianças de um a três anos, em busca da autonomia e da respectiva formação cidadã.

Também utilizamos o recurso da pesquisa bibliográfica por meio da investigação temática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das buscas no Google Acadêmico, para detectar trabalhos sobre educação na pandemia de Covid-19. A técnica de pesquisa documental, definida por Marconi e Lakatos (2002, p. 62) como “a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes

primárias”, também foi implementada, em que levantamos legislações, pareceres, resoluções, dentre outros documentos importantes para compor as seções deste trabalho.

Entender as mudanças em relação ao ensino com a pandemia é um processo complexo, porém necessário, justamente por inserir temas antes não valorizados na escola física. Uma delas é a promoção da equidade, visto que, a partir do redimensionamento das formas e propostas pedagógicas durante a pandemia, foi possível compreender a relevância da temática da diversidade etnocultural e repensar o seu papel conscientizador e a necessidade de incorporação em todos os níveis da Educação Básica:

Lidar com as diferenças, com a diversidade, sem transformá-las em desigualdades é o desafio que se coloca para educadores e educadoras. A creche e a escola de educação infantil significam, para criança e para sua família, a primeira saída para enfrentar os outros e a vida depois dos primeiros anos protegidos na convivência familiar. Portanto, quanto mais cedo começarmos a discutir o problema de discriminação de nossas crianças, maiores nossas possibilidades de transformação dessa realidade (MIRANDA; MARTINS, 2007, p. 11).

Esse olhar impacta na efetivação da temática étnico-racial, ao propiciar o trabalho com as crianças bem pequenas para refletirem sobre suas individualidades e conhecerem a realidade local e cultural. Sendo assim, a equipe pedagógica concretiza esse processo, com vistas a discutir as temáticas necessárias a serem implementadas no “chão da escola” e, com isso, contribuir para a efetivação de uma educação antirracista na Educação Infantil.

O caminho trilhado na feitura desta dissertação reflete sobre o chão da escola como lugar de ressignificações latentes, em que a pandemia aparece como foco das discussões acerca das mudanças de posturas e atitudes pedagógicas necessárias para fazer desse espaço um lugar de construções de aprendizagens significativas e antirracistas. Por isso, a lógica do mosaico confeccionado pela feitura do trabalho entende que as individualidades emergem das demandas construídas no cotidiano escolar, o que movimenta o fazer pedagógico e as ações educativas nas instituições de ensino.

Desse modo, nosso trabalho apresenta, em um primeiro momento, o contexto da pandemia sob a lógica da educação brasileira, cujo fio condutor é o entendimento do trabalho realizado pelas escolas públicas em Minas Gerais, em especial no município de Uberlândia. No diálogo ora tecido, fizemos algumas paradas reflexivas e, na primeira delas, pretendemos compreender a correlação entre o processo de ensino-aprendizagem e a EaD.

Na segunda parada, procuramos dialogar com as alternativas pedagógicas utilizadas para a continuidade da educação durante a pandemia, em especial com o programa Escola em Casa, do município de Uberlândia/MG, nosso fio condutor para compreender esse momento

excepcional para a educação mundial. Por seu turno, a terceira parada aborda a concretização da proposta pedagógica implementada durante a pandemia, com foco no acolhimento das famílias e, conseqüentemente, dos estudantes.

Logo em seguida, em “Caminhos de (in)certezas durante a pandemia por Covid-19: as questões raciais no chão da escola”, discutimos sobre o abandono escolar sob a ótica das questões raciais para, na sequência, compreendermos o racismo na escola, como evidenciado na parte intitulada “Realidade em fios e tramas: o racismo e a escola”. Logo após a discussão sobre o racismo escolar, vislumbramos o ensino-aprendizagem do *on-line* ao presencial, com a denominação “Do ensino presencial ao *on-line* em Uberlândia/MG: refletindo sobre o contexto na Educação Infantil”.

Ao final, apresentamos uma seção com boas práticas, para destacar propostas pedagógicas exitosas, advindas de uma intervenção na modalidade de projeto interativo voltado à Educação Infantil. Nesse caso, abordamos a temática étnico-racial construída a partir da experimentação coletiva e colaborativa junto aos estudantes de uma escola de Educação Infantil de Uberlândia/MG em 2022. Como proposta de diálogo com a temática abordada, nossa intenção foi trazer para o leitor as vivências obtidas com a abordagem da temática racial na referida instituição, em que realizamos uma série de experimentações, as quais denominamos de boas práticas pedagógicas intituladas “Experi-vivências: africanidades em cena” e “Relações étnico-raciais na Educação Infantil”, juntamente com o projeto “A Bonequinha Preta”, o qual indica um conjunto de ações educativas que exemplificam a reflexão tecida sobre o trabalho colaborativo voltado ao desenvolvimento de uma educação cidadã desde a Educação Infantil de um a três anos.

A seguir, discorreremos sobre a realização propriamente dita deste trabalho.

3 MOSAICO E FEITURA DE UMA REFLEXÃO DISSERTATIVA

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando
(ROSA, 2001, p. 45).

O mosaico é a arte da feitura e da construção de sentidos, em que pequenos fragmentos se completam e se ornaram pelas mãos do artesão, ao transformarem resíduos em arte. Pode ser compreendido também como o exercício da colagem de pequenas peças em determinada área, para formar um efeito visual e estético por meio da composição e do encontro de pequenas partes que, aparentemente, não teriam função, mas que, por meio da técnica, compõem verdadeiras obras artísticas.

Nessa combinação de fragmentos que esculpe sentidos pelas mãos do artesão, as imagens concebidas pelo olhar sensível dele terão sentido quando a sua obra, mesmo que anônima, for contemplada como algo belo, uma sintonia de cores e composições que conferirão um significado à imagem. O exercício da escrita dissertativa, então, não seria um mosaico de sentidos e significados conferidos às palavras? Entendemos que sim.

Assim como a feitura do mosaico requer expertise, a escrita acadêmica pressupõe o domínio da técnica. Porém, a escrita se refaz das composições das palavras em comparação à arte, e isso é sempre o desafio, a provocação e/ou mergulho teórico-metodológico, em que tentamos compreender um tema e dar vivacidade a ele. Do mesmo modo, torna-se provocativo entender o inesperado quando ele se torna realidade, a exemplo do que vivenciamos com a pandemia de Covid-19.

Esse momento nos fez alçar outros voos, em uma tentativa de superar o isolamento e, ao mesmo tempo, ressignificar a prática pedagógica, frente à nova realidade surgida da educação com distanciamento social. No caso dos profissionais da área, ao realizarem o seu trabalho como artesãos, foram obrigados a fragmentá-lo para alcançar o objetivo final: fazer chegar aos estudantes, em suas casas, o conhecimento necessário ao prosseguimento básico da jornada escolar. Dessa feitura coletiva, uma proposta pedagógica ganhou forma para atender o momento de incertezas provocado pela pandemia.

Como o exercício da escrita é feito de escolhas, a trilha da nossa caminhada se iniciou com a contextualização da educação em tempos de pandemia, contada sob o olhar de uma analista pedagógica que vivenciou o processo diuturnamente entre 2020 e 2021. Essas experimentações nos fizeram debruçar sobre o tema, ao nos inserirmos nessa realidade em

Uberlândia/MG, com a implementação do programa “Escola em Casa”, até a volta às aulas presenciais, as ações integradas, coletivas e colaborativas de abordagem da temática racial no contexto da Educação Infantil. Apresentadas as trilhas do nosso olhar, adiante apresentaremos a primeira feitura desse mosaico dissertativo.

3.1 PANDEMIA POR COVID-19: A REALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA/MG

[...] as melhores respostas à Pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da Educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão (NÓVOA, 2020, p. 2).

A pandemia ocasionada pela Covid-19 trouxe transformações significativas na sociedade, e foram inúmeras no campo educacional, como o fechamento total das escolas, as tentativas de adaptação à nova realidade, o enfrentamento a diversas situações e as tentativas de estabelecer novos sentidos à educação. Foi necessário aprender a lidar efetivamente com as TDICs para reinventar a educação em tempos de pandemia, pois, desde o início desse período, uma série de tensões se tornaram mais latentes: famílias, estudantes, responsáveis e professores precisaram ressignificar o fazer pedagógico a partir de suas casas e reinventar a rotina com novas metodologias para continuar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD.

Precisamos enfrentar nossos medos, perdas, incertezas e, em especial, nos adaptarmos aos recursos digitais, ao novo cenário *home office*, com distanciamento físico/presencial. Diante da realidade descortinada, cujo panorama é o fechamento total ou parcial das escolas, estados e municípios aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, desenvolveram estratégias didáticas e pedagógicas por meio das TDICs, com o intuito de diminuir os impactos do isolamento social sobre a aprendizagem.

Nesse cenário, a proposta da seção é refletir sobre o ensino não presencial ocorrido durante a pandemia, que compreende alternativas pedagógicas para lidar com o “novo normal” propiciado com a pandemia de Covid-19.

3.1.1 Primeira parada: processo de ensino-aprendizagem a distância

O caminhar da EaD é antigo; anteriormente, as tecnologias digitais da primeira geração dos estudantes da referida modalidade utilizavam recursos para aprendizagem além do formato da escola/educação tradicional e estudavam por correspondência. O material didático era enviado pelos Correios, e o aprendizado dependia, exclusivamente, da dedicação do estudante à leitura. Em outro momento, foram inseridos artefatos tecnológicos como meio de oferta educacional pelo uso de televisão, fitas cassetes, entre outros, e, com o advento e a popularização dos aparelhos telefônicos, surgiu um novo formato interativo para a EaD, pois por meio de aplicativos instalados nos *smartphones*, qualquer pessoa passou a ter acesso a cursos de curta ou longa duração, de forma interativa, em tempo real, com a possibilidade de adaptar o próprio tempo à proposta de estudo acessada; logo, a modalidade de estudo EaD se sobressaiu na cena educacional, em especial nas últimas décadas.

Segundo Alves (2011), o processo de democratização do acesso à formação além dos moldes de frequência aos bancos escolares tem sido evidenciado desde 1904, visto que o Jornal do Brasil registrava cursos por correspondência em sua seção de classificados da época, com a possibilidade de profissionalização para atender às demandas do contexto vivido, a exemplo da datilografia e do conserto de eletrodomésticos e aparelhos recém-lançados no mercado.

Em virtude do avanço da procura pelos referidos cursos, o rádio se transformou no principal veículo formativo do momento, em que o candidato recebia material para estudo e tinha a possibilidade de acompanhar por esse meio; logo, houve uma expansão de cursos EaD em diversos campos. O grupo do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) apareceu com forte atuação na modalidade desde 1947, ao disponibilizar cursos comerciais que utilizavam o rádio como principal transmissor do conhecimento e, até hoje, realiza atividades relativas à EaD (ALVES, 2011).

Com o aumento das possibilidades na EaD, foi necessário oficializá-la no Brasil por meio da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Com isso, houve um aumento das propostas de cursos de graduação, pós-graduação e extensão nessa modalidade, o que levou à promulgação do Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006), que previa a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, o que incluía os da modalidade a distância.

Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite,

complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (ALVES, 2011, p. 90).

Nessa conjuntura, as plataformas *on-line* se tornaram conhecidas e evidenciam democratização do conhecimento de forma rápida e interativa, com conteúdo disponível e formas de interação por videochamada, *chat*, dentre outras propiciadas pelo acesso à Internet. Para ter sucesso no estudo EaD, o usuário deve ser proativo, disciplinado e ter familiaridade com as TDICs, além de apresentar capacidade de concentração e persistência para manter uma rotina planejada de estudos. Tais características são importantes, pois, muitas vezes, o percurso pode ser solitário, em que o estudante precisa ter domínio e disciplina do tempo de estudo e fazer dele um hábito cotidiano.

A modalidade EaD é uma das mais utilizadas atualmente, devido à sua flexibilização operacional que facilita o acesso das pessoas, com a liberdade de administração do tempo de estudo e sem a necessidade de deslocamento – aqui, basta utilizar à internet para ter acesso aos cursos. O artigo 1º do Decreto n. 9.057 (BRASIL, 2017) destaca o papel da EaD, ao estabelecer que:

[...] educação a distância [é] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Com a pandemia por Covid-19 e o respectivo isolamento social, a EaD foi utilizada em nosso país de forma mais efetiva. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas por meio da Portaria n. 343 que, no artigo 1º, autoriza:

[...] e caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020b).

De fato, sempre existiram dificuldades de acesso à EaD e, durante a pandemia, ela também foi bastante requisitada. Porém, as desigualdades sociais ficaram expostas, dado que vários estudantes não tinham acesso à internet ou a *smartphones*, *notebooks* e/ou computadores necessários aos estudos. Ademais, a falta de formação do professor para transitar

repentinamente para a modalidade EaD se transformou em outro obstáculo, pois, para sua utilização efetiva, são necessários tempo de estudo e familiaridade com aparatos tecnológicos, algo que era inviável para vários docentes; assim, precisaram se reinventar e buscar aprender para dar continuidade ao trabalho. Talvez, as trocas de experiências entre profissionais tenha sido um dos aspectos mais relevantes desse processo.

Durante 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o distanciamento social como uma das principais ações para conter o avanço da Covid-19. Com a suspensão das aulas, foi adotado no país o ERE, cuja principal meta foi dar continuidade aos estudos e tentar diminuir os danos ocasionados pela interrupção da educação presencial. Nesse entendimento, é importante salientar que o ensino remoto não se configura como modalidade de ensino oficializada para perdurar, tendo sido utilizada apenas em um breve período e com o viés emergencial.

O Parecer MEC n. 5 (BRASIL, 2020a, p. 8) propõe, *ipsis litteris*:

[...] excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

Em 2021 foi possível a implementação do ensino híbrido, composto de momentos presenciais e *on-line*. Tal abordagem considera que o estudante aprende por meio de ambientes virtuais no (ou fora do) espaço escolar, sem a necessidade de estar em um ambiente físico, mas, em algum momento, precisa ser orientado pedagogicamente pelo professor.

Nesse processo híbrido ocorreu a junção de duas modalidades de ensino – presencial e EaD; em outras palavras, essas estratégias inserem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, com diferentes formas de aprender. Além disso:

Com o ensino híbrido, ampliou-se significativamente o processo de ensino-aprendizagem. O MEC emitiu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em que determinou a suspensão de aulas presenciais nos quatro níveis educacionais: educação básica, fundamental, ensino médio e superior. Posteriormente, por meio da Portaria nº 3454, de 19 de março de 2020, o ministério instituiu o ensino mediado por tecnologias, permitindo o desenvolvimento de disciplinas teóricas por meio de aulas virtuais. A modalidade de ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC) foi exaltada como meio de sanar os impactos da Pandemia no semestre escolar. A Portaria nº. 5445, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação (ABED, 2020, p. 29).

Nos dizeres de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47), a integração das “tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver autonomia e reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informação”. Portanto, a busca de sentido para a aprendizagem deve se atentar à efetivação de opções didático-pedagógicas para haver o aprendizado de diferentes maneiras, em que o professor se apresenta como o condutor do processo.

Grande parte das unidades escolares precisou se adequar à nova realidade, na qual houve dificuldades em lidar com as TDICs (que muitos não tinham familiaridade), além da fragilidade emocional que envolvia o período vivenciado. Agilidade, renovação do currículo e dos métodos didáticos-pedagógicos e utilização de tecnologias passaram a conduzir os profissionais da educação, em que se aprendia hoje para ensinar amanhã. O corpo docente enfrentou empecilhos com os aparatos tecnológicos que eram necessidade real à continuação do ensino aos estudantes, mas, por estar distante da realidade de grande parte dos profissionais, a inserção dessa metodologia em tempo real levou à ressignificação do papel do professor e de suas habilidades para trabalhar com as tecnologias e superar medos.

Outro aspecto a ser relatado compreende a fragilidade emocional das equipes escolares. A pandemia afetou o aspecto psicológico do corpo docente, por vivenciar adoecimento de familiares e se sentir impotente quanto às propostas, pois, muitas vezes, parecia ser algo longínquo ao que era feito anteriormente. O caminhar do processo de aprendizado foi árduo para docentes e equipes pedagógicas, pois o tempo era escasso para aprender várias nuances da temida “tecnologia”. Como referenda Castro (2020, [n.p.]):

A quarentena em adultos geralmente tem efeitos psicológicos negativos, como confusão, raiva e sofrimento pós-traumático. A duração da quarentena, medos de infecção, tédio, frustração, falta de suprimentos necessários, falta de informação, perda financeira e estigma parecem aumentar o risco de resultados psicológicos negativos.

Pereira (2009, p. 23) elucida que:

O professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para a apropriação de conhecimentos.

Por um lado, percebemos que todos se encontravam temerosos em relação às “novidades”, mas a tecnologia não era tão desconhecida como muitos pensavam; afinal, existem semelhanças entre os aplicativos utilizados no dia a dia, pois o desenvolvimento das TDICs está atrelado à sociedade e a seus usos. Por outro lado:

[...] certo é que a tecnologia não antecipa sua época (ou a ultrapassa), simplesmente porque exprime e satisfaz as necessidades daquela sociedade em cada momento. O desenvolvimento do processo tecnológico está vinculado a um processo social (necessidade da sociedade da época), ou seja, “são as condições vigentes na sociedade, as relações entre os produtores, que ditarão as possibilidades de positivo ou negativo aproveitamento dos instrumentos e das técnicas” (CAVALCANTE, 2020, p. 38).

O uso das TDICs e dos equipamentos tecnológicos, como televisores, tablets, computadores e celulares, aliados à educação, nos remete a refletir sobre como transformar a utilização de tais aparatos presentes na internalização da rotina das crianças em mecanismos que realmente poderiam proporcionar aprendizado a elas. Aliar aprendizado e diversão é um questionamento constante para a nova geração que vive imersa no mundo digital; por conseguinte, ao pensarmos no emprego dos meios tecnológicos na escola, utilizamos apenas a televisão como artefato tecnológico de apoio, e, às vezes, outros recursos como complementares. Desse modo, espera-se que “o professor seja capaz não somente de fazer uso da tecnologia como ferramenta de trabalho, mas também de se modificar culturalmente e se apropriar de um pensar e um fazer tecnológicos” (MEDEIROS; VENTURA, 2007, p. 14).

Portanto, os ensinamentos remoto e híbrido trouxeram uma nova perspectiva de trabalhar a educação com os estudantes, apesar de nem todos os profissionais e famílias estarem preparados para lidar com a situação, uma vez que as pessoas se encontravam com o estado emocional abalado, preocupadas com a utilização das TDICs e resistentes ao modelo de ensino ora aplicado. Essa assertiva, inclusive, serviu de suporte dialógico às diretrizes implementadas pelo município de Uberlândia/MG, dado que:

A família e a escola possuem papéis importantes para o desenvolvimento dos estudantes. De acordo com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Contudo, família e escola têm funções, perspectivas e características diferentes, mas complementares. Essa parceria requer uma relação de confiança, ficando claro que o objetivo principal são os cuidados com a educação dos filhos/estudantes (UBERLÂNDIA, 2021a, p. 29).

Nesse processo de (re)descobertas pedagógicas, houve informações sobre a utilização das TDICs para motivar e trabalhar a criatividade dos docentes, bem como sugerir ideias e buscar conhecimento no auxílio à equipe. Com isso, visou-se à tranquilidade no processo de transição do ensino presencial para o remoto, além de trabalhar as diferenças no planejamento do ano letivo.

Com a premissa dialógica da função de analista pedagógico, utilizamos aqui as experiências advindas do cargo em questão, no qual atuamos no município de Uberlândia/MG, para dialogarmos sobre esse profissional e seu papel durante a pandemia de Covid-19.

3.1.2 Segunda parada: o programa Escola em Casa

O Programa Escola em Casa surgiu como um portal online onde os estudantes da rede municipal têm acesso gratuito a materiais didáticos diversos durante o período de suspensão temporária das aulas – uma das medidas adotadas pela administração municipal dentro da política de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19). Com ele, conteúdos são disponibilizados semanalmente, com o objetivo de garantir que os estudantes mantenham uma rotina educacional. No menu da plataforma, o usuário tem acesso a itens que destacam informações sobre o recurso, material didático disponibilizado, sala de leitura e jogos interativos. Os materiais podem ser impressos e estão divididos por ano escolar (UBERLÂNDIA, 2020, [n.p.]).

Para prosseguir com o processo de aprendizagem, foi criado o programa “Escola em Casa”, que viabilizava atividades e videoaulas aos estudantes para complementar 30% da carga horária do estudante – os outros 70% seriam de responsabilidade dos docentes, profissionais de apoio e analistas pedagógicos.

Com base na proposta em questão, argumentamos que:

O Programa Escola em Casa desenvolve-se por meio de videoaulas e pela ação central e insubstituível dos professores das diferentes unidades escolares. Considerando a diversidade da Rede e dos espaços escolares, as instituições possuem autonomia para dialogar com o Planejamento Anual, avaliando a pertinência da seleção apresentada e, incluir outras que considerar necessárias, para atender ao seu contexto e a realidade dos estudantes (UBERLÂNDIA, 2020, p. 8).

Nesse processo, foi necessário o esforço mútuo entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) para elaborar documentações e propostas pedagógicas, além de nortear o trabalho a distância. Assim, o programa foi aplicado em consonância à filosofia da SME, a qual previa um conjunto de ações balizadas em conformidade às orientações do comitê de enfrentamento e acompanhamento da disseminação da Covid-19 na cidade e nas DCMs (UBERLÂNDIA,

2020), a fim de promover ações pedagógicas que atendessem às necessidades daquele momento.

O recurso tecnológico utilizado pelo programa foram as videoaulas, conforme a Figura 1:

Figura 1. Implementação do programa Escola em Casa



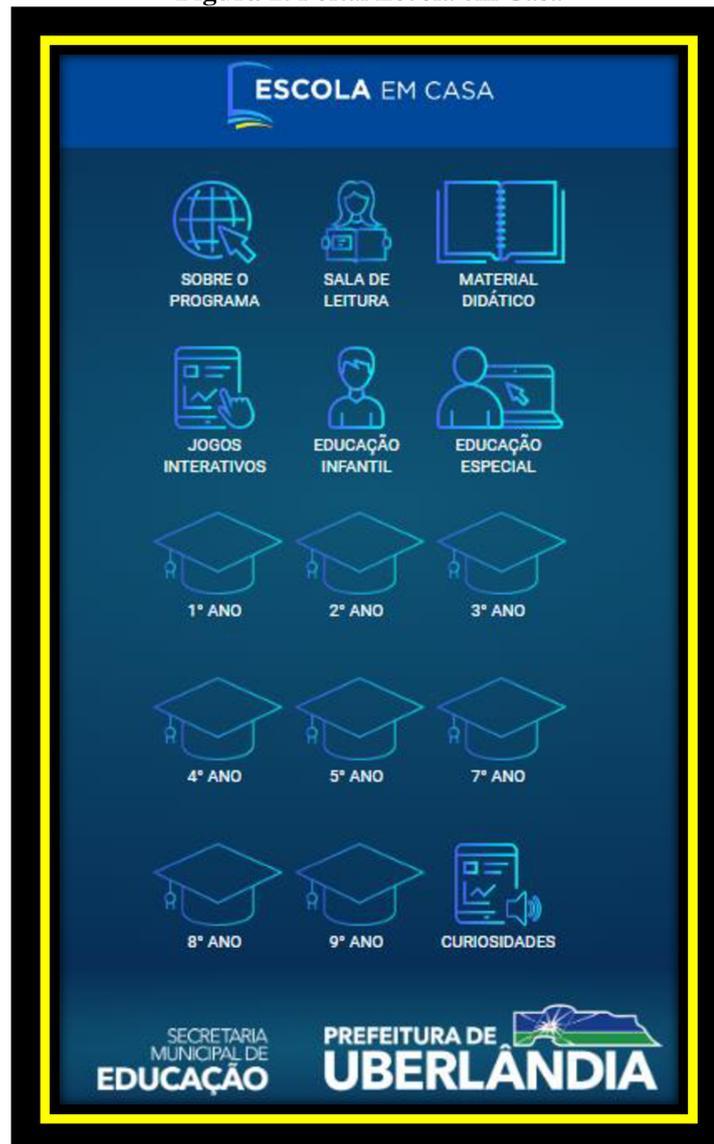
Fonte: Uberlândia (2020, p. 7).

A partir das DCMs (UBERLÂNDIA, 2020), possibilitaram-se as ações da escola por meio das videoaulas, e o caminho educacional em casa obteve contornos próprios, pois o programa Escola em Casa, além de disponibilizar a plataforma para as atividades, passou a veicular aulas remotas pela televisão na TV Universitária da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente no canal aberto 4.1.

Depois de um período em exibição, as videoaulas passaram a ser gravadas em estúdio próprio da PMU e veiculadas no canal televisivo 8.2. Era possível assisti-las posteriormente em um canal do YouTube e em plataforma específica, bem como acessar o conteúdo no *website* do programa³.

³ Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 2. Portal Escola em Casa



Fonte: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Além das videoaulas inicialmente criadas e gravadas por professores voluntários da RME e, depois, por uma equipe de professores com carga horária específica à função, era disponibilizado um planejamento semestral elaborado pela equipe pedagógica do Cemepe, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Ao mesmo tempo em que situávamos o contexto de aprendizagem nos fundamentamos no processo das atividades, concomitantemente também era disponibilizado o planejamento das videoaulas do programa Escola em Casa. Tal documento era constituído por temáticas e resumos das propostas – nesse caso, a equipe pedagógica tinha acesso antecipado às aulas, o que possibilitava o alinhamento da temática ao planejamento semanal, juntamente à elaboração de atividades complementares em consonância a materiais e objetos disponibilizados pelas famílias em suas residências.

Figura 3. Cronograma de exibição das videoaulas



ESCOLA EM CASA NA TV
TV UNIVERSITÁRIA, CANAL ABERTO 4.1

CRONOGRAMA DE EXIBIÇÃO | DIAS 05/04/2021 a 09/04/2021

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h às 9h30	6º ao 9º ano	6º ao 9º ano	9º ano	8º ano	7º ano
9h30 às 10h	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	6º ano	5º ano	4º ano
10h às 10h30	Educação Infantil	Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
19h30h às 20h	Pmaja	-	6º período - EJA	-	8º período - EJA
20h às 20h30	EJA	-	7º período - EJA	-	9º período - EJA

ESCOLA EM CASA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
SERVIR CUIDAR INOVAR

Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/04/05/programa-escola-em-casa-na-tv-e-exibido-nesta-segunda-5/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Após assistir à videoaula, o estudante do Ensino Fundamental deveria realizar as atividades do PET disponibilizado semanalmente no Google Classroom, ferramenta virtual do Google. Esse instrumental:

[...] consiste em um recurso de aprendizagem que visa permitir ao estudante, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada. E assim, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária das atividades desenvolvidas (UBERLÂNDIA, 2021a, p. 15).

Na Educação Infantil, foi necessária a elaboração do Pibei para a realização das tarefas propostas pelos professores. Segundo o documento normativo da PMU, o Pibei se transformou em instrumento de aprendizagem aglutinador de propostas de atividades orientadas para serem desenvolvidas junto aos estudantes. Tanto o Pibei quanto o PET se voltaram à efetivação de um planejamento coeso e balizado por videoaulas, em que o professor seguiria como o fio condutor de seu trabalho.

No tocante às videoaulas no Ensino Fundamental, aconteciam normalmente conforme o Google Classroom, ao passo que, na Educação Infantil, foi implementado o “momento de interação” entre criança, professores e profissionais de apoio da sala, em uma tentativa de estreitar laços extremamente necessários aos estudantes. Também houve dificuldades atinentes ao uso da máscara, pois a criança pequena se identifica com expressões faciais em prol da comunicação; logo, com a utilização desse equipamento, não ocorreu a imitação de expressões, o que intensificou o trabalho com gestos e vozes.

Com o uso da máscara, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2020, p. 3) afirma que “as crianças revelam grande capacidade de adaptação, mesmo quando confrontadas com situações adversas”, mas, ao mesmo tempo, a falta de interação com crianças de zero a dois anos pode dificultar o aprendizado. Esse arcabouço legal ainda referenda que:

[...] as crianças estão mais dependentes da observação das faces dos adultos e dos pares para aprenderem a interpretar e a significar a realidade, bem como para desenvolverem a linguagem. A utilização de máscaras e a interação com adultos de referência (pais, cuidadores, educadores, professores) de máscara, pode aumentar a ansiedade, a desconfiança, a percepção de insegurança e os medos de algumas crianças [...] (FORGIE; REITSMA; SPADY; WRIGHT, 2009, *apud* OPP, 2020, p. 3).

Algo semelhante pode acontecer relativamente à interação com os pares, se também eles tiverem de usar máscara, dificultando processos de desenvolvimentos essenciais de socialização e relação com os pares. Todavia, tal como os adultos, também as crianças mais novas podem recorrer a outras “pistas” para desenvolver as suas competências de comunicação e interação (nomeadamente, o tom de voz, a linguagem corporal, os olhos e o olhar, etc.) (WIDEN, 2013, *apud* OPP, 2020, p. 3).

Na sequência, discutiremos acerca da realização do trabalho em equipe na esfera educacional.

3.1.3 Terceira parada: a união faz a força na Educação Infantil – criatividade na execução do trabalho colaborativo

A pandemia fez a sala de aula ultrapassar as quatro paredes da escola e apresentar novos contornos, em uma tentativa de se aproximar dos estudantes, ao aplicar uma linguagem próxima a eles e que pudesse ser decodificada pelos familiares, a fim de auxiliarem no processo de aprendizagem a distância – tal metodologia funcionou para alguns e, para outros, não, a exemplo do conjunto de impeditivos que interferiram nesse contexto. Do mesmo modo, as alternativas pedagógicas consolidadas se reinventaram positiva e negativamente, conforme a

concretização das ações remotas. Diante disso, nosso foco central é analisar a concretude desse processo e sua interação com os estudantes, ao invés de analisar os condicionantes que indicam a eficácia ou não do processo em questão; logo, seguiremos pelo olhar da Educação Infantil e seus eixos estruturantes.

O trabalho na Educação Infantil durante esse processo foi pautado nos eixos estruturantes “brincadeiras e interações”, tendo acontecido em parceria com as famílias. Os responsáveis pelos estudantes foram orientados pela equipe escolar sobre como os incentivar para assegurar o seu desenvolvimento com foco nos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

Nesses termos, o brincar trouxe a ludicidade para o processo por meio de intervenções audiovisuais que exploraram a ludicidade e a capacidade criativa, inventiva e de compreensão da realidade dos estudantes (Fotografia 1):

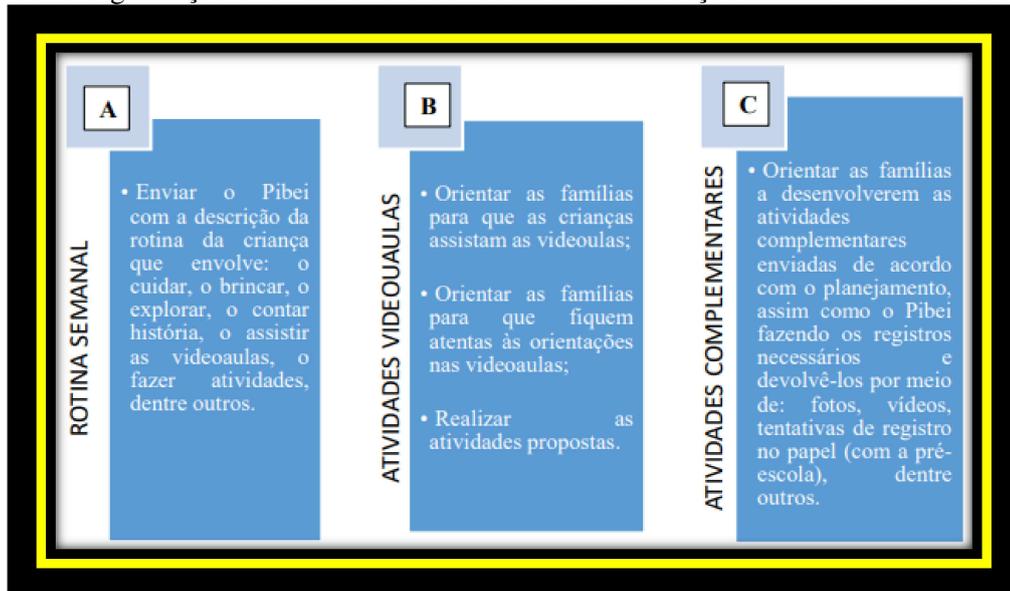
Fotografia 1. Cena de aula da Educação Infantil no programa Escola em Casa com a vovó Quitéria, retratada pela professora Silvana Fernandes



Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/05/12/prefeitura-inicia-gravações-de-videoaulas-do-programa-escola-em-casa/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Em vista disso, o trabalho executado visou desenvolver as potencialidades das crianças em seus aspectos físico, motor, afetivo e intelectual, para fortalecer sua autoestima e estabelecer vínculos afetivos, em conformidade com uma organicidade constante na documentação vigente (Figura 4):

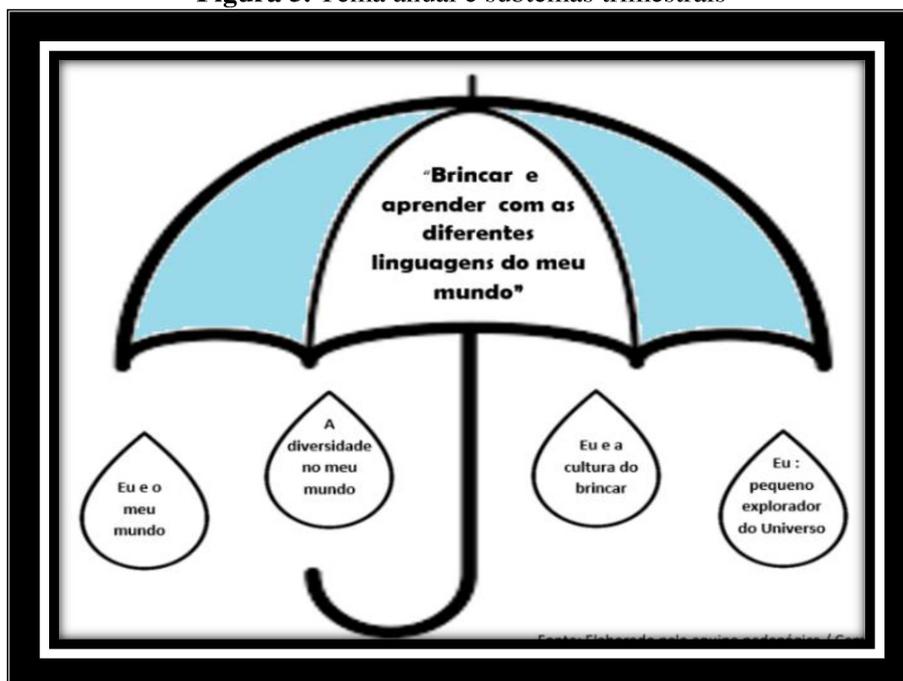
Figura 4. Organização da rotina de estudos do aluno da Educação Infantil na modalidade EaD



Fonte: Uberlândia (2020, p. 17).

Em 2020, foram propostos temas diversificados semanais para as crianças que, frequentemente, não se relacionavam de maneira direta com o que era desenvolvido pelo professor em termos de atividades complementares. Essa lacuna começou a ser sanada em 2021, quando a dinâmica de planejamento foi revista com o intuito de estabelecer um tema norteador para o ano letivo, em consonância ao contexto de “brincar e aprender com as diferentes linguagens do meu mundo”, com subtemas trimestrais – nestes últimos, havia temas quinzenais. Com isso, demos sequência ao planejamento para relacionar as semanas (Figura 5):

Figura 5. Tema anual e subtemas trimestrais



Fonte: Uberlândia (2021a, p. 6).

Ainda em 2021, houve quadros especiais para a Educação Infantil no programa Escola em Casa, em que envolviam diferentes temáticas e proposições:

- a) “Dicas para as famílias” (quadro exclusivamente para as famílias com dicas e sugestões das videoaulas);
- b) “Oba, leitura” (incentivo à leitura das famílias para bebês e crianças bem pequenas);
- c) “Culinária mirim” (estímulos quanto a texturas, cheiros e sabores, com vistas à alimentação saudável);
- d) “Pequenos exploradores” (valorização e incentivo à curiosidade das crianças);
- e) “Olha o que a gente fez” (mostra do trabalho desenvolvido com as crianças);
- f) “Mundo dos bebês” (entendimento do universo dos bebês e estímulos) (UBERLÂNDIA, 2021a).

Por meio do instrumental e das orientações repassadas pelo município, a equipe escolar trilhou caminhos e executou seu trabalho para levar o formato *on-line* aos estudantes e proporcionar sentido às ações. Mesmo à distância, a meta também era o fortalecimento do trabalho coletivo e a superação das dificuldades do distanciamento social com a aplicação dos recursos tecnológicos. Desse modo, os incentivos à construção de um planejamento capaz de nortear o trabalho pedagógico e o registro documental das atividades remotas se tornaram um desafio. Nesse sentido, o planejamento pedagógico era elaborado por meio de projetos e/ou sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, psicomotor, sensorial e outros adequados à turma.

No decorrer da semana, a rotina de atuação no programa consistia na disponibilidade dos profissionais da sala em horário de trabalho via WhatsApp, para eventuais esclarecimentos e na montagem de um relatório sob o formato de portfólio. As atividades ora encaminhadas tinham orientações claras e objetivas, e as famílias se sentiam amparadas, caso tivessem dúvidas em relação às ações pedagógicas a serem desenvolvidas. Após a conclusão das tarefas, as famílias eram incentivadas a enviá-las por meio de fotos ou relato de experiências no grupo e, a partir disso, era possível avaliar a evolução da criança e do trabalho desenvolvido pela equipe. Vale salientar que a interatividade dos pais ou familiares nem sempre era frequente, em função de outros afazeres e dificuldades de acompanhamento, pois nem todos se isolaram e precisaram ir para o *front* durante a pandemia, para manter o sustento de seus familiares.

Diante disso, os docentes eram envolvidos de modo colaborativo para elaborar atividades da semana concomitantes com o que era proposto no programa Escola em Casa (Figura 6):

Figura 6. As inter-relações no planejamento anual do programa Escola em Casa



Fonte: Uberlândia (2020, p. 9).

No que concerne à comunicação com pais e crianças, lembramos que, para a Educação Infantil, a opção da maioria (e mais efetiva) foi a utilização do WhatsApp. As professoras regentes (nível I) organizaram um grupo com a participação da equipe da sala e dos responsáveis pelos alunos, nos quais foi solicitada a descrição detalhada para informar sobre a finalidade pedagógica e a importância de ser um canal de comunicação entre escola e família.

Nesse grupo era possível acolher as famílias e compartilhar as atividades propostas e enviadas semanalmente. Os pais/crianças foram incentivados a assistir as videoaulas do programa Escola em Casa e era disponibilizado o cronograma dessas atividades, bem como os meios para acessá-las. Solicitamos, ainda, que poderiam fazer as atividades propostas e enviar vídeos, fotos e relatos sobre como foi o envolvimento da criança nas tarefas para acompanharmos o desenvolvimento dela em casa. Resumidamente, a atuação da equipe foi em prol do desenvolvimento do trabalho com foco em acolhida, orientação, colaboração e incentivo junto às famílias, para os alunos terem desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

A equipe da escola precisou se aproximar dos estudantes e seus familiares, trocar ideias, acolher e realizar a escuta sensível e ativa, a fim de obter sucesso nas atividades propostas, os pais se sentirem “conectados” à instituição e ficarem confortáveis com a nova realidade junto

ao ensino *on-line*. Nesse diálogo, os setores se organizaram para lidar com as dificuldades, pois o arcabouço jurídico normativo implementado não se atentava às inconstâncias perceptíveis apenas na efetivação do processo em si.

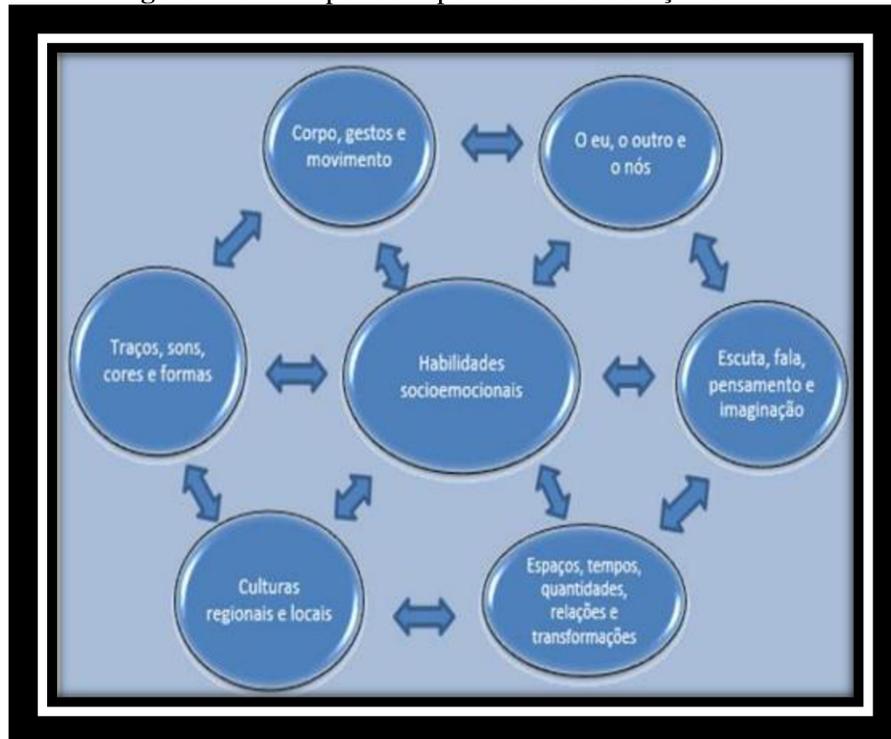
Reiteramos as dificuldades ora enfrentadas, pois ensinar a distância por meio de recursos tecnológicos era algo que não almejavamos à época, ainda mais na Educação Infantil, em que a relação entre professor e estudante baliza o processo educativo. Nossa preocupação foi de chegar até os estudantes e de ter a devolutiva da aprendizagem preconizada na modalidade remota, apesar de não haver *feedback* positivo na maioria das vezes; por conseguinte, as incertezas se intensificaram e colocaram em dúvida o papel da escola e de seus profissionais.

Nesse viés, o planejamento era pautado em preceitos como rotina, afetividade, cuidado, acolhimento e socialização das crianças, cujas atividades promoviam contação de histórias, musicalização, sequências didáticas e projetos. Porém, na pandemia, precisamos nos superar no processo comunicativo e tecnológico, com vistas a um aprender do entorno tecnológico comunicativo intrinsecamente, para transitarmos em seu âmbito sem dificuldades.

Aqui foram importantes o incentivo e o estímulo para o trabalho pedagógico ser feito de maneira coletiva/colaborativa entre professores e profissionais de apoio. Estas últimas, inclusive, puderam auxiliar no planejamento das atividades, nas sugestões de ideias lúdico-pedagógicas, na formatação de atividades, vídeos e músicas, na organização dos registros enviados pelos pais, dentre outras ações.

Aliás, o planejamento semanal do professor era feito em conjunto no grupo de WhatsApp da equipe pedagógica, ao nortear o trabalho pedagógico e o registro documental do trabalho remoto realizado nessa conjuntura. Em 2020, o planejamento deveria ser embasado primordialmente no campo de experiência “habilidades socioemocionais” para dialogar com os demais campos, de forma que o trabalho pedagógico seja interdisciplinar (Figura 7):

Figura 7. Os campos de experiência da Educação Infantil



Fonte: Uberlândia (2020, p. 11).

A equipe pedagógica da escola teve autonomia para elaborar as tarefas, apesar de ter sido necessário, em aulas e no planejamento semestral, seguir as diretrizes do programa e o que foi elaborado pela equipe do Cemepe, para uso das videoaulas e atividades disponibilizadas na plataforma do programa Escola em Casa. Ou seja, não havia “liberdade total”, posto que alguns caminhos, mesmo não desejados, foram impostos a nós como a alternativa a ser seguida e executada. A realidade vivenciada e os aspectos presenciados no processo por escola, de certo modo, não compuseram a lógica organizacional do processo, a não ser pelas “trampolinagens” efetivadas pelas equipes pedagógicas para atender às demandas latentes das instituições e seguir o *script* do município para o momento vivido.

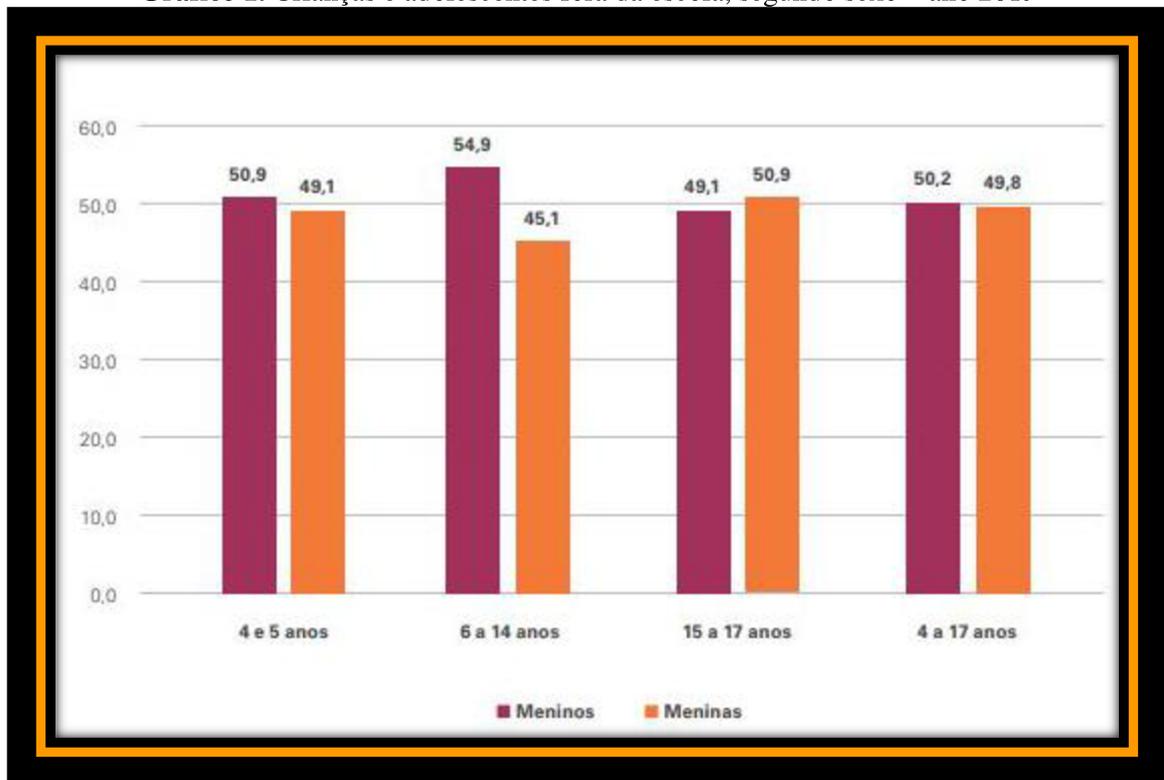
3.2 CAMINHOS DE (IN)CERTEZAS DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19: AS QUESTÕES RACIAIS NO CHÃO DA ESCOLA

Se, por um lado, a pandemia de Covid-19 nos revelou um Brasil ainda mais distante no que diz respeito ao acesso à saúde e à educação, o que evidenciou as mazelas socioculturais da população, por outro ela nos possibilitou reflexões e diálogos necessários para repensarmos a Educação Básica e sua conexão com o mundo digital. Ademais, nos permitiu enxergar que o chão da escola é feito de pessoas, por mais que o discurso sempre seja da inclusão, e os negros são os que mais sofrem com o impacto das mudanças sociais, econômicas e políticas. No campo

da educação pública, isso não é diferente, pois basta olharmos para os índices de abandono e repetência.

O Observatório da Educação do Instituto Unibanco⁴ corrobora nossa assertiva ao explicar que, em 2019, o abandono e a evasão escolar entre crianças e adolescentes no Brasil apresentaram uma realidade impactante que descortina as desigualdades econômicas, sociais, culturais, raciais e, em especial, de gênero. Quanto à escolaridade desse público de quatro a 17 anos de idade, os meninos constituem o grupo majoritário que se encontra fora do ambiente escolar. No Ensino Fundamental (6 a 14 anos), o distanciamento atinge o patamar de exclusão por gênero que perpassa 10% a mais para o sexo masculino, em comparação ao feminino (Gráfico 1):

Gráfico 1. Crianças e adolescentes fora da escola, segundo sexo – ano 2019

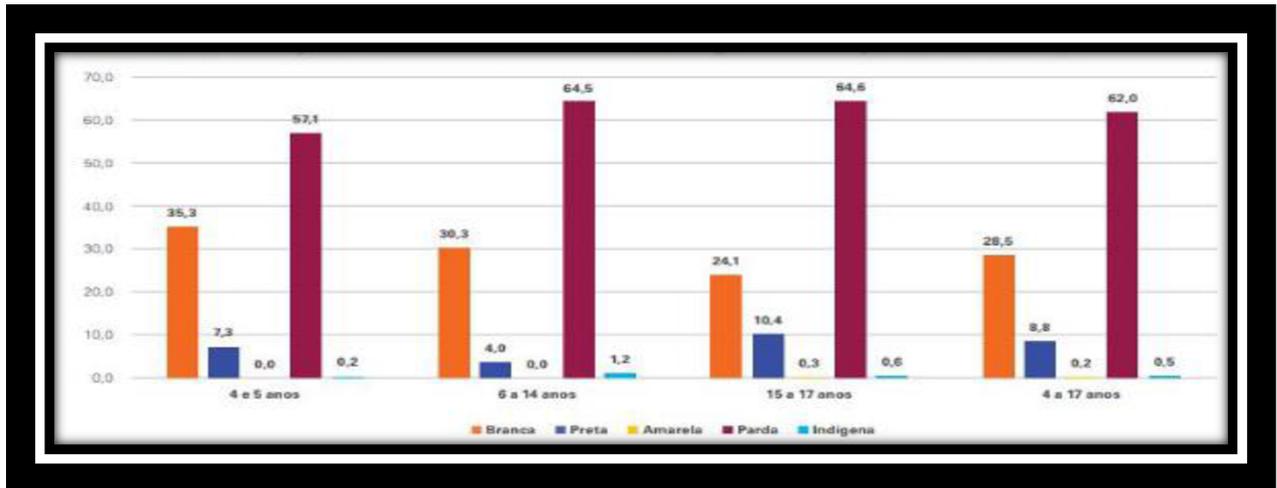


Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Tais dados refletem a projeção da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) 2019, a qual demonstra que, pelo menos, 1,5 milhão de crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil. No que se refere às questões raciais, elemento central de análise desta pesquisa, os dados apresentam outra realidade preocupante (Gráfico 2):

⁴ Para mais informações, consultar: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Gráfico 2. Crianças e adolescentes fora da escola, segundo raça/cor – ano 2019



Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Mas, afinal, por que apresentamos esses dados? Pelo fato de a questão racial nos estabelecimentos de ensino brasileiros ser um marcador das diferenças no Brasil e impactar no ingresso/permanência dessas pessoas invisibilizadas, como podemos observar nos Gráficos 1 e 2 que ilustram uma realidade incontestável. No quesito “faixa etária de quatro a cinco anos”, as crianças pretas e pardas formam a maioria que se encontra fora da escola – as pretas alcançam o patamar de 67,1% na comparação entre elas,

Tais dados refletem as desigualdades raciais e sociais da população brasileira, assim como as dificuldades de acesso à educação que levam ao abandono ou a evasão, uma vez que muitas delas não possuem condições mínimas de deslocamento, alimentação e saúde para seguir nos estudos ou deixam de frequentar a escola porque ali não se veem representadas ou são tratadas como incapazes, desatentas e acomodadas. Os professores invisibilizam esses estudantes e definem o seu futuro como sem perspectivas em muitos casos.

No que concerne ao acesso às tecnologias, outro agravante cerceia as crianças pretas do direito à educação. No momento pandêmico, tal realidade veio à tona, pois as crianças, além da questão racial, se enquadram entre os estudantes de baixa renda, o que potencializa as dificuldades de aprendizagem e permanência nas escolas. Segundo o Instituto Alicerce (2022), ao se referir aos dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos estudantes e menos de 10% subsidiaram o acesso à Internet. Em decorrência disso, 3,7 milhões de alunos matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e, tampouco, conseguiram estudar em casa.

A realidade mineira não foi diferente: na matéria veiculada a 3 de novembro de 2021 na rádio Vertente de São João del-Rei/MG, em uma enquete realizada pela emissora, constatou-se que apenas 16% dos estudantes acessaram a Internet durante o ensino remoto e quase a metade dos municípios mineiros não informaram se os estudantes tiveram acesso à internet, computadores ou outras ferramentas utilizadas no momento do ensino remoto. Isso demonstra a realidade da maior parte das cidades brasileiras e o que foi presenciado por escolas e professores das redes públicas municipais e estaduais.

Em outras palavras, com base nos levantamentos do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE/MG), o Instituto Alicerce (2022, [n.p.]) descreve que:

Dentre os achados da fiscalização, destaca-se que o levantamento verificou que mais de 146 mil alunos da Rede Pública de Ensino no Estado (9,7%) não tinham acesso à internet, computador ou *tablet* e, em cerca de 50% dos municípios, os gestores não sabiam sequer se os alunos tinham ou não condições de acesso à internet.

Isso aponta que quase metade dos municípios de Minas Gerais não conhece a realidade dos estudantes e não sabe se eles tinham ou não acesso à internet no período de suspensão das atividades presenciais nas escolas por causa da Pandemia da COVID-19. O levantamento apontou que apenas 16% dos alunos da rede pública tinham acesso à internet, computadores ou *tablets* em seus domicílios; 26,2% tinham acesso à internet apenas pelo celular; e 2,6% tinham acesso apenas ao computador.

Segundo uma ação fiscalizatória do Tribunal de Contas do Estado (TCE-MG) com dados de 753 das 853 cidades mineiras, 45,5% não souberam informar as condições domiciliares dos alunos. Além disso, 13 cidades não implementaram nenhuma estratégia para oferecer aulas ou conteúdos pedagógicos para os estudantes no período da Pandemia.

Dos 740 municípios que informaram possuir estratégias, 67% as iniciaram no primeiro semestre de 2020, 3% no segundo semestre de 2020 e 30% no primeiro semestre de 2021. Em média, 70% dos alunos tiveram aulas por meios digitais durante o ensino remoto. Entre 70% e 99% dos municípios que ofertaram ensino remoto afirmaram que se valeram de materiais impressos distribuídos aos alunos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2021, *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 90), a pandemia e o fechamento das atividades presenciais nas escolas brasileiras acarretaram efeitos importantes para os sistemas de ensino e a vida de estudantes e suas famílias:

Com relação à utilização da Internet no estado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad C) do IBGE (2018), do total de habitantes mineiros, 74,8% utilizaram Internet 25,2% não a utilizaram. Conforme dados do IBGE, em 79,3% dos domicílios particulares mineiros há utilização de Internet. Em 99,4% desses, a utilização é via telefone móvel celular; 50,2% por meio de microcomputador e 14,7% usam *tablet*. Sobre o acesso, em 58% dos domicílios a conexão se dá via banda larga fixa e móvel;

em 57,9% somente via banda larga. 97% dos domicílios mineiros tem aparelho de televisão.

Esses dados corroboram a percepção de que grande parte dos alunos mineiros não teve contato, via internet ou qualquer tecnologia, com os materiais disponibilizados para estudos durante a pandemia, em função da dificuldade, acesso ou aquisição dessas ferramentas digitais; logo, muitos não conseguiram acompanhar os estudos, apesar de as escolas terem disponibilizado as apostilas de forma impressa. Tal assertiva se explica facilmente, posto que, nas famílias de baixa renda em que esses estudantes se inserem, vários não dispõem de tempo ou de instrução para auxiliar crianças e adolescentes nas tarefas escolares, algo marcante no referido período.

No estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), há o cenário nacional com o papel dos professores na concretização das ações pedagógicas, o processo comunicacional estabelecido entre escola e estudantes e o contexto vivenciado (Tabela 1):

Tabela 1. Compreendendo a organização das escolas no cenário EaD

PROFESSORES	ALUNOS	AULAS SÍNCRONAS	ANO LETIVO
A realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil. Na sequência, está a reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdo específicos.	A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagens) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes. Em seguida, está o uso desses canais de comunicação com a escola. Depois, vêm a disponibilização de equipamentos, como computador, <i>notebooks</i> , <i>tablets</i> e <i>smartphones</i> aos estudantes; e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio.	Quando se trata da realização de aulas ao vivo (síncronas), verifica-se que 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram a estratégia. Em 2.142 cidades, nenhuma das escolas municipais adotou essa medida. Por outro lado, em 592 cidades, todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio.	Ao todo, 28,1% das escolas públicas planejaram a complementação curricular com a ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021. Na rede privada, 19,5% das escolas optaram por essa alternativa.

Fonte: Inep (2022, [n.p.]).

De fato, tais dados expressam uma realidade perversa, cujas tentativas e tratativas de construção de caminhos e diálogos para a continuidade do processo formativo dos estudantes durante a pandemia se pautaram, inicialmente, em inúmeras tentativas de amenizar a situação.

Algumas ocorreram sem sucesso e, outras, com pouca receptividade, pois aqui levamos em consideração as questões supracitadas.

Geralmente, quando os entes federados e professores procuraram efetivar propostas de EaD que pudessem amenizar os desconfortos do momento vivido, notaram que a única forma seria relacionada ao uso dos recursos tecnológicos como Internet, *smartphones*, dentre outros. Assim, seria possível alinhar novas possibilidades de maior interlocução entre a escola e as famílias, em uma tentativa árdua de diminuir o abismo educacional provocado pela pandemia.

Ao experimentarmos esse momento enquanto analista pedagógica de uma escola pública, o que mais nos chamou a atenção foram as necessidades de se pensar uma educação e um processo formativo para atender, com procedimentos mínimos de manutenção, ao ensino e à aprendizagem na modalidade EaD para lidar com as diferenças sociais. Surpreendentemente, percebemos as dificuldades de acesso à nova estrutura de ensino por parte das famílias atendidas que, em sua maioria, é de poder aquisitivo baixo e afrodescendente. Isso se revelava como parte da realidade sociocultural da escola onde atuamos e, para Reis (2021, p. 2):

Não é novidade a constatação do caráter sistêmico e estrutural das desigualdades raciais no Brasil. Tampouco dos impactos dessas desigualdades na manutenção das diferenças econômicas, sociais e educacionais, com as barreiras interpostas entre brancos e negros. A Pandemia do novo coronavírus desvelou, contudo, de modo ainda mais obscuro, as disparidades sociais do país e, especialmente, de um sistema educacional que reflete as agruras que estruturam a sociedade brasileira, em suas dimensões de classe, gênero, território e raça.

Inquietações perduraram durante várias etapas do ensino remoto, em que notamos a necessidade de valorizar as pertencências identitárias na construção do conhecimento das crianças atendidas na pré-alfabetização. Isso nos provocou para analisar as atividades e os materiais formativos produzidos pela SME naquele momento e verificamos que todas as crianças eram inseridas no mesmo contexto social, apesar de suas realidades serem distintas. Tais aspectos precisariam compor o cotidiano da escola com ações formativas para promover a inclusão do referido público e provocar mudanças de atitudes futuras em relação às individualidades de cada grupo familiar ou social sobre o pertencimento daquelas crianças, com inclusão e valorização das diferenças raciais respaldadas em lei.

O arcabouço jurídico normativo que referenda a inserção da temática étnico-racial na educação nacional demonstra que temas como a diversidade racial sempre foram relegados pela escola, apesar de as legislações educacionais evidenciarem o cumprimento. Com a concretização da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), tornou-se obrigatório o ensino da História e

da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país e, com a substituição pela Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), incluiu-se também a questão indígena nos currículos escolares.

Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, posteriormente, incorporou as demandas de inclusão e passou a se chamar Secadi, a fim de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais e outras questões. Aqui apresentamos um breve histórico desse processo para evidenciar um entendimento dinâmico do nosso passado racial, sem visar a uma linearidade de acontecimentos, uma vez que nosso foco é refletir sobre as mudanças provocados pela legislação na educação brasileira, em especial na Educação Infantil.

Optamos por utilizar a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) como referência para a análise, por entendermos que, nas quase duas décadas de efetivação, ela ainda está em processo de implementação e sua aplicabilidade continua atrelada às vontades políticas, ao envolvimento de docentes e autoridades para cumprir o seu papel de política pública educacional brasileira.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), todos são iguais perante a lei, e outras documentações de mesmo teor, aparentemente, também se preocupavam com a temática, a exemplo da Constituição Brasileira de 1934, na qual se referendou que todos são iguais perante a lei sem qualquer distinção de cor, raça, etnia e gênero (BRASIL, 1934); e da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, que ressaltou a garantia da vida, da liberdade, da segurança e da propriedade pessoal (BRASIL, 1946). Sob o viés jurídico normativo, parece que questões de individualidade, diversidade e inclusão sempre estiveram garantidas, mas, entre o escrito e o praticado existiu (e ainda está presente) um grande distanciamento no tocante ao cumprimento legal do que se encontra apregoado nesses documentos. Se retrocedermos, veremos como era tratada a questão de forma mais evidenciada, como na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, que pregava a igualdade (BRASIL, 1891), mas, no dia a dia daquela sociedade até os dias atuais, a realidade tem sido complexa e atende às vontades políticas e ideológicas de cada época.

Entendemos que, para efetivar a equidade, reparações históricas são necessárias com políticas públicas voltadas à promoção do fazer/acontecer, em que pode haver, na prática, a transformação da realidade brasileira, com base nas prioridades do respeito e da reflexão frente às diversidades étnico-raciais. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental, a exemplo da Lei n.10.639 (BRASIL, 2003), que:

[...] pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na

política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008, p. 10).

Para compreendermos a importância da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, é necessário pontuar que o Brasil é um país plural, algo que aparece evidentemente em nossa sociedade. Em vista disso, somos um povo multirracial, multicultural e plurirreligioso, em que é possível identificar fisionomias, crenças e costumes; por esse motivo, a implementação do referido aparato legislativo é um marco na política educacional. Nessa perspectiva:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 4).

Mesmo que o Brasil seja um país heterogêneo, sua pluralidade cultural se apresente como latente e, historicamente, tenha sido promovida a supervalorização de costumes advindos da Europa, em que o branco, suas crenças e costumes estão sempre em evidência, isso silenciou e inviabilizou a cultura e a contribuição dos africanos para a história do nosso país. A Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) é uma conquista histórica para a nossa nação, pois desencadeou uma série de olhares para as questões raciais em diferentes setores da vida organizada. Fortalecer a cultura africana/afrodescendente, valorizar o pertencimento e a identidade negra e combater o racismo e a discriminação racial não devem ser pautas apenas dos movimentos negros, como também fazer parte das ações de cada ator social.

Na educação, nós, professores/educadores, precisamos combater as formas de racismo e preconceito por meio da conscientização, uma vez que o:

[...] reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (PAIM, 2004, p. 114).

Nesse prisma, a concretização da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) depende da ressignificação do olhar da escola em prol da formação de quem ensina, ao promover uma educação antirracista e equânime. Temos a convicção de que uma educação antirracista vai além de aplicar a referida legislação ou a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), em razão da necessidade de inserir, no currículo da Educação Básica, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, seja sob a forma de ações coletivas, temas ou conteúdos. É preciso falar sobre a história dos negros em África e no Brasil e de seu protagonismo, bem como reconhecer que o racismo estrutural existe – ou seja, é naturalizado por ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial – e que ele é histórico e latente no ambiente escolar.

Reiteramos a urgência em combater o racismo no contexto educacional. O sucesso das aprendizagens no espaço escolar depende exclusivamente dos profissionais envolvidos no fazer pedagógico, para se conscientizarem e buscarem se desvencilhar de preconceitos enraizados com a respectiva reprodução em sala de aula e em suas atitudes. Logo, deve haver renovação das práticas curriculares, em que sejam promovidas a valorização da diversidade e o estímulo do respeito às diferenças, com:

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de quem venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito discriminação [e de uma] [...] educação das relações étnico-raciais. O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (PAIM, 2004, p. 115-116).

A reflexão sobre a aplicabilidade da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) no ambiente escolar vai ao encontro ao cumprimento da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), alterada em 2003 para atender à incorporação da temática racial no cenário educacional. Porém, estados e municípios não se atentaram à concretização de uma legislação que não deve ser trabalhada apenas em datas entendidas como espaços para tal, como 13 de maio e 20 de novembro, pois precisa fazer parte das ações cotidianas da escola e estar sob o olhar do professor dentro e fora da sala de aula.

Desse modo, a obrigatoriedade da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) é de suma importância na Educação Infantil, pois valores são construídos na identidade da criança e corresponde ao início da formação do indivíduo. Nessa fase, convive socialmente com outras crianças de diferentes etnias e culturas, e a escola é a “porta de entrada” de relações construídas pela

interação a partir do convívio diário. Além disso, as crianças trazem consigo uma bagagem familiar revelada por comportamento e condutas diante de momentos variados na escola, até mesmo nas brincadeiras, em que são externalizados conceitos (alguns preconceituosos) advindos do meio onde vivem. Assim, torna-se necessário trabalhar as questões da diversidade, para a criança perceber e construir as noções sobre si mesma, o outro e nós na sociedade.

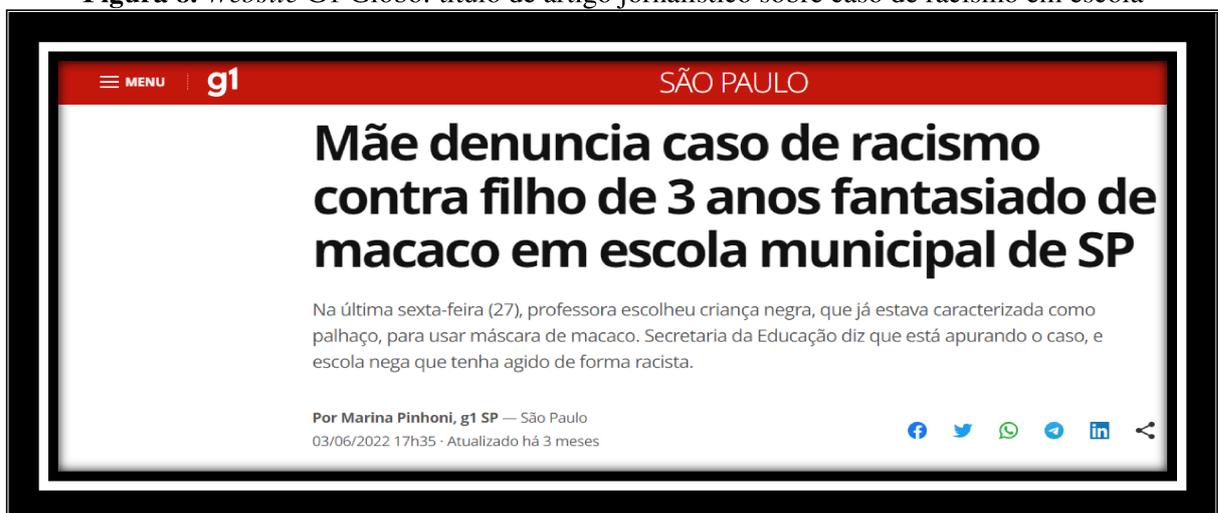
A partir daqui, pretendemos nos atentar às questões raciais vivenciadas positiva ou negativamente nas escolas brasileiras até chegarmos às instituições municipais de Uberlândia/MG, a fim de apresentarmos possibilidades de ações formativas para crianças bem pequenas. Nossa reflexão se concentra nos limites da Educação Infantil, com destaque à referida cidade do Triângulo Mineiro.

3.3 REALIDADE EM FIOS E TRAMAS: O RACISMO E A ESCOLA

O fio condutor que conecta a realidade descortinada pela pandemia ao racismo escolar é o mesmo: as mazelas sociais e a forma de percepção e trato delas. Entendemos, pois, que os relatos veiculados na mídia sobre racismo e preconceito com o envolvimento da cor da pele ocorrem em ambientes escolares, cuja maioria reflete as primeiras experiências de racismo presenciadas por crianças no âmbito educacional.

Em nossa realidade educacional, isso não é diferente; logo, precisamos compreendê-las e repreendê-las por meio de atitudes e mudanças de posturas individuais, coletivas, educacionais e humanas, pois deixam marcas internas com feridas de difícil cicatrização. Vejamos algumas dessas notícias:

Figura 8. Website G1 Globo: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola



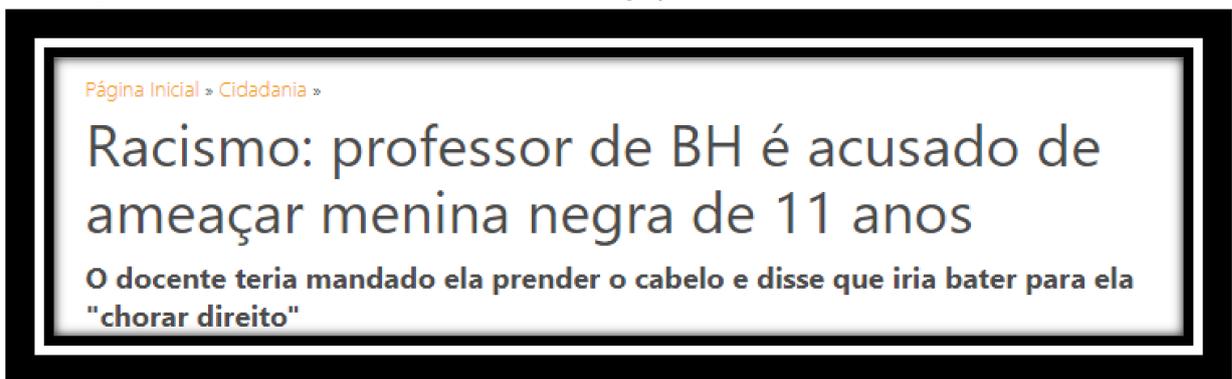
Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/03/mae-denuncia-caso-de-racismo-contra-filho-de-3-anos-fantasiado-de-macaco-em-escola-municipal-de-sp.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Figura 9. Website Jornalistas Livres: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola



Fonte: <https://jornalistaslivres.org/mae-denuncia-caso-de-racismo-na-escola-do-filho-e-sofre-processo/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Figura 10. Website Catraca Livre: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola



Fonte: <https://catracalivre.com.br/cidadania/racismo-professor-negra/>. Acesso em: 10 set. 2022.

Figura 11. Website G1 Globo: título de artigo jornalístico sobre caso de racismo em escola



Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/08/09/adolescente-negro-e-retirado-de-onibus-escolar-pela-pm-recebe-mata-leao-e-familia-denuncia-racismo-em-sc.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Reafirmamos que os noticiários estampam, cotidianamente, notícias de casos de racismo em ambientes escolares com a exposição de vítimas que, na maioria dos casos, são crianças ou adolescentes negros. Essa realidade precisa ser levada em consideração quando nos propomos a refletir sobre uma legislação em vigor criada para amenizar o racismo no Brasil, mas que ainda não é efetivada e, tampouco, aplicada de modo eficiente.

Nesse sentido, sabemos da necessidade de abordagem do racismo desde a primeira infância para evidenciar, entre as crianças, o respeito por individualidades e diferenças encontradas entre elas. O Brasil não é um país padrão em termos de raças e etnias, vivemos uma pluriétnica, não há problema em sermos diferentes uns dos outros e, se:

A educação se coloca como vetor de renovação da cultura. Se há uma cultura de exclusão. Deve-se fomentar uma cultura de inclusão. É aí que a educação se impõe. Uma pedagogia politizada, que age na coletividade, que agrega o que é excluído para enfrentar uma cultura de eliminação do estranho (FILGUEIRA, 2021, p. 11).

Defendemos que a escola é o espaço de combate ao racismo por excelência, e uma das principais formas de fortalecer o respeito às diferenças é a socialização da temática junto às crianças. Assim, promoveremos cotidianamente uma educação antirracista e concretizaremos maneiras de combate e erradicação do preconceito e da discriminação entre os estudantes, quando os tornamos pessoas que sabem conviver e respeitar as diferenças em suas múltiplas linguagens e tipos.

Nesses termos, corroboramos a assertiva de Moura (2005), para quem é um grande desafio efetivar a temática racial na escola. Para isso, precisaremos de um olhar atento à realidade em nossa volta, com novos espaços pedagógicos capazes de promover a valorização das diferentes identidades presentes no ambiente escolar, reflexo da sociedade. Ademais, a escola é um lugar de experiências para a criança, as quais se (re)constroem por meio da experimentação do diferente, fruto das inúmeras situações de convivência e competições. Desse modo, os estabelecimentos de ensino devem fornecer conhecimentos balizados pelos preceitos étnicos e democráticos, com vistas à construção de cidadãos conscientes, além de propiciar à criança o questionamento para ter consciência de sua identidade e do pertencimento a determinado grupo e, enfim, compreender que não vivemos em uma sociedade padronizada.

Por excelência, a escola novamente assume o lugar da valorização das diferenças e do respeito como um ambiente plural e diverso. Para a criança negra, tal instituição pode ser um espaço para a estruturação de sua identidade ou o desencadeamento de situações em que ela

seja inviabilizada e tenha sua cultura/etnia desrespeitada, o que incide em marcas negativas sobre a sua identidade e pertencimento racial. Assim:

Professores e demais profissionais educacionais que circundam a pré-escola, com o intuito de educar na diversidade, devem oferecer oportunidade para que as crianças façam sua interpretação do mundo (DUARTE; BEZERRA; MELO, 2014, p. 1-2).

Por isso, as salas de pré-escola e classes iniciais devem ser de fato um ambiente prazeroso, onde são oferecidos e trabalhados todos os tipos de materiais para que, através da observação, comparação, classificação e reflexão, as crianças possam descobrir a importância da cultura, das manifestações artísticas, das crenças, rituais afro-brasileiras, procurando se apropriar delas (SANTANA, 2016, p. 52).

Vale salientar que o Plano Nacional de Implementação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) endossa que o papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Isso posto, os espaços escolares, desde os primeiros anos de vida acadêmica da criança, devem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, para as crianças compreenderem e se envolverem conscientemente em ações que propiciem se conhecer, que reconheçam e valorizem a relevância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileiras.

A partir dessas considerações, discutiremos a seguir sobre os olhares direcionados à Educação Infantil, a fim de compreendermos os aspectos balizadores do processo educacional nas infâncias.

3.4 DO ENSINO PRESENCIAL AO *ON-LINE* EM UBERLÂNDIA/MG: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante várias décadas, o ensino infantil foi visto exclusivamente como prática assistencialista, por não haver um olhar de cunho educacional ou de formação pedagógica para os estudantes de zero a cinco anos e, ainda hoje, a luta para a mudança de perspectiva no tocante à Educação Infantil é recorrente. As famílias precisam constatar que a escola é além de um local do cuidado para com a criança, por haver ensino e aprendizado, em que o principal objetivo é o desenvolvimento integral dos alunos.

Na visão de Paschoal e Machado (2009, p. 85), a CRFB (BRASIL, 1988) esclarece que:

[...] as creches, que antes eram vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação, assim, “tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Por seu turno, Medeiros e Rodrigues (2015, p. 15) asseveram que:

A Constituição Federal foi, sem dúvida nenhuma, um marco histórico, tendo em vista que com este documento não apenas determinou que a educação infantil é parte do sistema educacional, como também estabeleceu o dever legal do Estado de garantir este direito fundamental a todas as crianças de 0 a 5 cinco anos de idade, bem como definiu o direito à educação como um direito fundamental garantidor da dignidade da pessoa humana, sendo este um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

A Educação Básica se inicia com a Educação Infantil, ofertada às crianças de zero a cinco anos, em que é facultativo às de um a três e obrigatória a partir de quatro anos. Nesse entendimento, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe que as faixas etárias sejam divididas nos seguintes agrupamentos: bebês (zero ano a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Nesse contexto curricular, há os campos de experiências da base comum da Educação Infantil – 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 – e, da base diversificada especificamente de Uberlândia/MG, se destacam culturas regionais e locais: vivências culturais na infância e habilidades socioemocionais.

Em todos os campos de experiências, o docente possui múltiplos objetivos de aprendizagem a serem contemplados com as crianças; logo, ele precisa se esclarecer dos direitos de aprendizagem da criança pautados em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. A BNCC (BRASIL, 2018), inclusive, instrui que as experiências devem contemplar os aspectos fundamentais para o alcance dos objetivos atrelados à totalidade do processo de ensino-aprendizagem, conforme a visão da criança e suas especificidades.

Para além desse documento normativo, compreendemos que o fazer pedagógico é pensado nos eixos estruturantes propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), mas deve ser concretizado no chão da escola por meio do diálogo dos campos de experiência e pelo trabalho multidisciplinar, com ênfase no lúdico como ferramenta de aprendizagens significativas.

Vale lembrar que, antes da BNCC (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 48-49) alertavam que:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

Por sua vez, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 20) destaca, em seu artigo 8º, que:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em virtude das modificações legais, cabe-nos a seguinte reflexão: por que devemos trabalhar a diversidade étnico-racial na escola de Educação Infantil? Respondemos, assim, que as crianças, desde novas, são aprendizes do meio onde vivem, ou seja, absorvem informações e imitam falas e comportamentos advindos, sobretudo, do seio familiar, e isso é replicado nos estabelecimentos de ensino, quando pronunciam algo ruim e, muitas vezes, não sabem ao certo o que é, mas sim que se refere a um aspecto negativo que causa reação em quem ouve. Nesse sentido, entendemos que a primeira infância é de extrema importância no desenvolvimento humano:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2012, p. 49).

Na infância, a criança constrói a identidade por meio de experiências; logo, tais aspectos são primordiais para entendermos como o professor deve se portar e o que precisa proporcionar no ambiente de convivência escolar, ao explorar as relações sociais em prol da aceitação entre

os estudantes, do respeito às diferenças, do trabalho sobre o pertencimento racial para combater a discriminação. Com isso, não devemos ignorar as questões raciais no processo educacional, pois esse elemento tem uma função importante na construção da identidade da criança e para o entendimento de que é normal todos serem diferentes uns dos outros. Esse posicionamento é consenso legal desde o final dos anos 1990, com a implementação dos PCNs que inseriram eixos transversais na educação, em que se sobressai a pluralidade cultural:

[...] isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p. 77).

Semelhanças e diferenças físicas devem ser trabalhadas de forma natural e lúdica na instituição de ensino, em que a equidade é um caminho a ser percorrido coletivamente, com ações da equipe e comunidade escolar. É notório que a criança negra precisa se sentir pertencente àquele espaço escolar, sem ser distante de sua realidade em casa; por esse motivo, torna-se essencial abordar cotidianamente as relações com as crianças para fazer as intervenções necessárias e minimizar a desigualdade:

[...] o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento, e muitas vezes as tornam presas a um “pessimismo racial”, já que requer grande equilíbrio emocional conviver com tal situação e ainda ter disposição e energia para aprender (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 14).

Nesse ínterim, a sala de aula também precisa caracterizar a pluralidade existente entre as crianças. A escolha dos artefatos decorativos das paredes, como objetos, cartazes, fotos e atividades, deve despertar conexões e memórias afetivas em nossos aprendizes, cuja identificação é feita ao expor as produções e a riqueza em suas criações individuais e coletivas:

Quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas

e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca [...], [e] a escolha das imagens que povoam a unidade educativa deve incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 20).

Percebemos que o ambiente, a exemplo da sala de aula, conta uma história sobre a escola, as escolhas da professora e os estudantes que ali convivem. Não existe neutralidade em um local ocupado por pessoas, pois todas se inserem nos lugares de convivência com especificidades e escolhas relativas à própria leitura de mundo, em que trazem suas cores, valores, ideias, crenças e convicções. Nesse entendimento, devemos contar a história de uma sala de aula que busca a educação para o respeito às diferenças.

Houve bastantes dificuldades durante o processo do ensino híbrido na Educação Infantil, visto que a escola precisa da família como mediadora do processo de ensino-aprendizagem com as crianças que, por sua vez, dependem exclusivamente da família para ofertar as atividades e as inserir nas proposições do universo lúdico ofertado pelo estabelecimento de ensino. Nessa conjuntura incidiram inúmeros fatores, como tempo, disposição, grau de instrução, acesso às TDICs, disposição das famílias em utilizar o WhatsApp como forma de comunicação com a escola, aprendizado conjunto com os professores e adequação da rotina para o movimento pedagógico acontecer em suas residências.

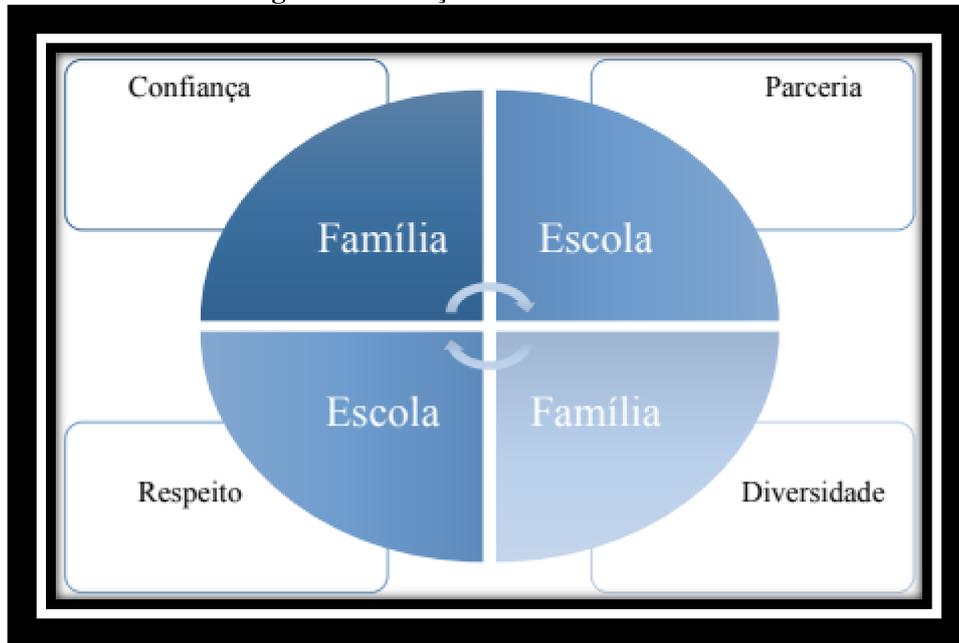
Na Educação Infantil, transgredir o modelo de escola tradicional foi um desafio para os profissionais, pois estamos em uma sociedade que não para de se modificar e inovar. Há a necessidade de mudança perante o mundo em que vivemos, mas sem deixar de lado os valores, com vistas à transformação da realidade e à abertura para novas ressignificações:

A meu ver, uma das tarefas mais importantes para um governo revolucionário ou um governo progressista – porque não quero deixar fora dessa reflexão os povos que não tiveram uma revolução, como o meu – para educadores e políticos, é pensar seriamente sobre a formação dos educadores e educadoras. Mas entendendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa (FREIRE; HORTON, 2011, p. 207).

No Documento Orientador do Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais, cita-se a importância da interação entre escola e família (UBERLÂNDIA, 2021a), pois as instituições de ensino, no ensino híbrido, se aproximaram da realidade dos estudantes e das famílias em

casa para reconhecer a diversidade de indivíduos que necessitam ser respeitados de forma acolhedora. Com a heterogeneidade, valorizamos os indivíduos e as convivências propriamente ditas, como pode ser ilustrado na relação da família com a escola representada na Figura 12:

Figura 12. Relação entre família e escola



Fonte: Uberlândia (2020, *apud* UBERLÂNDIA, 2021a, p. 29).

Relações acontecem com quem há convivência, seja em família, na escola ou nos espaços frequentados. Nesse caso, Gaudio (2015, p. 1) indica a existência de “elementos que envolvem a dimensão étnico-racial, permeando e estruturando relações, reforçando de modo próprio muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam”.

Constatamos que a questão da identidade na Educação Infantil precisa ser explorada na proposição de atividades, com vistas à percepção e ao entendimento do mundo e dos motivos de sermos diferentes uns dos outros, para identificar as semelhanças e diferenças existentes, por exemplo, na aparência física – formato do corpo e do rosto, cor do cabelo e da pele. Compreender as diferenças desde a fase de criança pequena faz com que o trabalho do respeito ao outro aconteça de forma natural no crescimento e caráter em formação; por isso, é essencial trabalhar as questões das diversidades étnico-raciais a partir da infância, pois permeiam as relações sociais e as diferentes expressões manifestadas pelas crianças junto à sociedade.

Assim, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e

construindo sua autoimagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p. 112).

Conforme as DCMs (UBERLÂNDIA, 2020, p. 154), para a faixa etária de um ano e sete meses a três anos e 11 meses de idade, intitulada como “crianças bem pequenas”, há o seguinte objetivo de aprendizagem:

As crianças bem pequenas têm interesse pela interação com seus pares e com adultos e, quanto mais experiências de interações positivas tiverem, maior a oportunidade de que aprendam e valorizem a convivência em grupo e o cuidado com as relações. Nas situações de interação, principalmente em pares ou em pequenos grupos, aprendem como os seres humanos agem e tratam uns aos outros e têm a oportunidade de demonstrar atitudes de cuidado, respeito e solidariedade com seus colegas e professores(as).

Aqui observamos a relevância das questões da diversidade étnico-racial na infância, visto que as crianças são diretamente afetadas pelas pessoas de sua convivência. Professores podem ensinar e direcionar o que é certo e errado pelo processo de ensino-aprendizagem lúdico, com vistas à interação dos pares para oportunizar relações de respeito, amizade e confiança, além de mudanças significativas em prol de uma sociedade que respeita a diversidade de fato.

O referido documento ainda cita que, para haver mudanças, os professores precisam estar preparados com os campos de experiências que elencam aspectos relativos às diversidades. Entretanto, para além de uma normativa, elas precisam fazer parte das aprendizagens das crianças, de acordo com os seguintes pressupostos:

- O eu o outro e o nós – CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião (UBERLÂNDIA, 2020, p. 139).

[...]

- Corpo, gestos e movimento – CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (UBERLÂNDIA, 2020, p. 144).

[...]

- Traços, sons, cores e formas – CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (UBERLÂNDIA, 2020, p. 147).

[...]

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que

envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião (UBERLÂNDIA, 2020, p. 153).

Na primeira infância, torna-se imprescindível promover sociabilidade e experiências às crianças, em prol de uma educação antirracista. Aqui, os professores precisam elencar essas questões em sala de aula e se preparar por meio de formações e esclarecimento acerca da área, com a proposição de atividades escolares de valorização e entendimento da diversidade racial. Para Gomes, Silva e Gebara (2020 p. 3), “o silenciamento e negação da diversidade racial são mecanismos que emergem nas instituições de Educação Infantil”; por isso, a intermediação do analista pedagógico se faz essencial na busca de um currículo multicultural e inclusivo, assim como de uma sociedade com respeito e igualdade, dado que:

A criança é sujeito, que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 2022, o planejamento anual da escola onde atuamos na função de analista pedagógico procurou redimensionar as temáticas propostas pela SME de Uberlândia/MG. Então, pensamos na adaptação, no acolhimento e na socialização das crianças no ambiente escolar, com vistas à ressocialização e reintegração delas no mundo lúdico proporcionado por nossa instituição – nesse caso, as temáticas abordadas na Educação Infantil se conectam aos eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, com o tema geral “brincar e aprender com as diferentes linguagens do meu mundo” para o planejamento fundamentado na BNCC (BRASIL, 2018), nas DCMs (UBERLÂNDIA, 2020) e nos direitos de aprendizagem da criança.

Como processo articulador, acreditamos que a abordagem das diferenças como campo de entendimento das diversidades possui o mote integrador nas questões raciais e culturais. Isso se deve ao fato de o arcabouço jurídico normativo federal, estadual e municipal garantir a abordagem de temáticas raciais e culturais em diversas modalidades de ensino, o que também ocorre na Educação Infantil.

Apesar dos empecilhos produzidos por visões deturpadas, inclusive por parte de quem gere a educação no chão da escola, é possível, sob a perspectiva colaborativa na execução de projetos e culminâncias, abordar o tema e a discussão junto às crianças por meio do suporte lúdico e interativo; com isso, conseguimos inserir a família nesse processo e desconstruir vieses negacionistas acerca dos diferentes, uma vez que a escola é o *locus* das diversidades.

Na sequência, apresentaremos a nossa proposta de prelúdio para dialogar com uma educação cidadã e etnicamente referenciada desde a pré-alfabetização.

4 EXPERI-VIVÊNCIAS: AFRICANIDADES EM CENA

Ao refletirmos sobre as múltiplas possibilidades de diálogo positivo com a temática racial na Educação Infantil de um a três anos de idade, desenvolvemos algumas práticas antirracistas, a fim de comprovar a aplicabilidade da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) em todas as etapas educacionais do país. Nossa proposta é mostrar as interações possíveis com o tema, a partir da nossa experiência e vivência em atuação no referido nível de ensino como analista pedagógica. Destacamos um conjunto de ações educativas experimentadas durante os meses de outubro e novembro de 2022 com foco na equidade, cuja culminância das ações ocorreu no dia da Consciência Negra. Esse trabalho desperta a necessidade de focarmos no desenvolvimento de uma educação cidadã desde a Educação Infantil, para outros docentes/escolas perceberem as possibilidades de diálogo com a temática racial e ressignifiquem suas aulas e práticas pedagógicas coletivas.

O relato das experiências é fruto das ações construídas e praticadas em uma escola do município de Uberlândia/MG com turmas de um a três anos. Elas foram pensadas como campo de inserção do diálogo étnico-racial para essa modalidade de ensino, ao primarem pela concretização de atividades lúdicas, integrativas e integradoras, as quais colocamos em cena como seção final da dissertação.

Nesse prisma, construímos um roteiro de tessitura do tema, em conformidade aos seguintes direcionamentos:

- a) Apresentar a concepção da proposta.
- b) Destacar o momento da construção colaborativa da ação.
- c) Entender os olhares interiores e exteriores orquestrados pela escola e comunidade, em alusão aos temas trabalhados (africanidades).
- d) Construir um conjunto de atividades temáticas como referenciais da abordagem étnico-racial na Educação Infantil.

Vejamos agora o detalhamento das ações no próximo subtópico.

4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (MANDELA apud SILVA, 2015, p. 8).

Como percebemos nas seções anteriores, o racismo abarca todas as camadas da sociedade brasileira. Dados quantitativos e manchetes expostos nas pesquisas apresentadas anteriormente demonstram a imprescindibilidade de expor os contextos de discriminação e, principalmente, abordar tais aspectos, dado que o silêncio, muitas vezes, permeia essas situações de preconceito. Quando algo grotesco pode ser caracterizado como corriqueiro e deveria ser ignorado, é necessário refletir diante da discriminação e do preconceito do retrato diário a ser combatido.

No âmbito escolar, a realidade da exclusão escolar das crianças negras, entendida enquanto processo subjetivo, porém vivenciado na escola e que as coloca em descompasso de atenção ao comparar à criança não negra, a torna invisibilizada e “tachada” de não possuir capacidade intelectual para acompanhar o rendimento cognitivo da turma. Esse processo é evidente, com aspectos que envolvem esse momento, como preconceito, discriminação, desigualdades socioeconômicas, baixa autoestima, questões gerais de cidadania, relações sociais excludentes, estereótipos negativos das feições negroides, convicções ideológicas, entre outros.

Isso é perceptível:

[...] dentro do espaço da escola [onde se] evidenciam práticas discriminatórias, em que os negros são percebidos de maneira negativa tanto na dimensão intelectual como nas características físicas, aos quais as ações de exclusão são concretizadas nas relações sociais entre os alunos, nos apelidos pejorativos, nas atitudes de discriminação e preconceito praticadas de forma consciente ou inconsciente pelos professores, na omissão da escola, que de alguma forma findam no comprometimento do desempenho escolar dos alunos negros (SOUZA; MOREIRA, 2012, p. 4).

Após o período crítico de isolamento da pandemia por Covid-19, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem *on-line* nos levaram a perceber a ambiência de nossos lares e das dificuldades no trabalho para a diversidade étnico-racial, ao nos afastarmos do dia a dia na escola e do contato com o outro. Para ser um trabalho efetivo, é necessário estar presente, além da interação das crianças com seus pares em sala de aula:

Tem-se, então, de enfrentar e recompor, no seio das famílias, no bairro onde se reside, nos estabelecimentos de ensino, nos ambientes de trabalho, em diferentes contextos, as relações diárias entre pessoas, distintos grupos sociais, étnico-raciais. Distintas maneiras de se relacionar, com respeito ou enfrentamentos, precisam ser examinadas, avaliadas, reconstruídas, sendo está uma atitude política indispensável para construção de uma sociedade realmente democrática. Tem-se que reaprender, quem sabe aprender, a conversar, ou seja, contrapor ideias, posições, focalizar e ampliar pontos de vista, sem julgamentos com base em preconceitos. Esta, talvez, seja a única

maneira de construir igualdade no direito de ser e viver identidades, de conhecer, criticar, reconstruir relações sociais (SILVA, 2019, p. 17-18).

Aqui percebemos a escola como um local de influências significativas na vida dos alunos que podem incidir diretamente no próprio “eu” e nas características psicológicas como algo positivo ou negativo. Nesse ambiente, as relações sociais precisam ser percebidas e discutidas e, muitas vezes, o conteúdo do professor deve ser interrompido para discutir as interações em sala. Evidentemente, os docentes são indivíduos vitais e, nesse entendimento, necessitam se perceber como condutores dos processos relacionais e reconhecedores e combatentes das situações de preconceito e discriminatórias de alunos pretos e não retintos:

Nas relações entre os alunos, foi possível identificar, que a ideia hierárquica de raça passa a ser vivenciada naturalmente no cotidiano das interações entre negros e não negros e faz com que nessa relação, os indivíduos do segmento branco usufruam um ambiente escolar mais favorável e menos difícil para a sua inserção na escola. Para os negros, o cotidiano escolar é mais difícil, vivenciam um contexto marcado por preconceitos e discriminação racial. Eles veem obrigados a viver sob os signos das ideias de inferioridade a respeito de seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola (SANTOS, 2007, p. 79).

Percebemos a importância de trabalhar as interações dos alunos no ambiente escolar e como as atividades impactam diretamente na construção e formação da identidade da criança, para se identificar como indivíduo atuante e pertencente de direitos e deveres na sociedade. Também vimos a necessidade de iniciar a inserção da temática racial desde a Educação Infantil, pois o público-alvo desse nível de ensino é despido de qualquer preconceito.

Nesse entremeio, as diferenças são naturalizadas na etapa cognitiva; assim, é possível desenvolver um trabalho de caráter lúdico para projetos, sequências didáticas, vivências pautadas nas interações e brincadeiras junto à criança sejam, de fato, inseridas no contexto familiar para evidenciar aprendizagens significativas. Vale destacar que “a criança não nasce preconceituosa, mas o seu entorno, o meio em que está inserida, pode contribuir tanto para que se desenvolva o preconceito e a discriminação ou o acolhimento e respeito” (ADURENS; PROSCENCIO; WELLICHAN, 2018, p. 154).

Em se tratando do ensino para as relações étnico-raciais:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491).

A partir dessa lógica, vale salientar que a BNCC (BRASIL, 2018) propõe os campos de experiências com objetivos claros de aprendizado. Eles dialogam entre si com vistas ao desenvolvimento da criança em sua totalidade, ou seja, ela se insere em seu grupo social, tem suas individualidades compreendidas e percebe outros e os respeita nesse contexto. Esse também é o direcionamento do processo de aprendizagem das crianças atendidas nas escolas municipais de Uberlândia/MG, ou seja:

“O Eu, o outro e o Nós”, refere-se à construção da identidade e da autonomia, no contexto das infâncias e da Educação Infantil, remete-se à ideia de distinção, ou seja, aquilo que diferencia um do outro, seu modo de pensar, agir, sentir, características físicas, sua história pessoal e até mesmo seu próprio nome. É fundamental, entender que as diferenças são humanas e sendo assim precisam ser vistas e compreendidas de maneira respeitosa e sem discriminação. A família é o primeiro canal de socialização. Em seguida, e tão importante quanto, está a escola. Assim, o desenvolvimento da identidade está relacionado às pessoas com as quais a criança estabelece vínculos e os contextos em que estão inseridos. Dessa forma a educação Infantil é um potente espaço de socialização que auxilia na construção da autoimagem positiva, do autorrespeito e do respeito ao próximo e ao espaço que o cerca (UBERLÂNDIA, 2020, p. 82).

Assim sendo, propomos o trabalho com ênfase nas diversidades étnico-raciais, ao ser iniciado por formações com a equipe desde o segundo semestre, em que promovemos reflexões, troca de experiências e ideias acerca da temática. Foram sugeridos e discutidos os motivos de trabalhar as relações étnico-raciais mais profundamente, ao pensarmos no pertencimento dos alunos negros e de suas famílias em nossa instituição, principalmente no combate ao preconceito.

Evidentemente, houve alguns empecilhos no processo. Apesar das formações em prol da diversidade, a questão cultural e religiosa fora relida sob o olhar da desconfiança e da não aceitação como temática a ser abordada, reflexo da visão eurocêntrica que ainda faz parte da cultura brasileira. A abordagem da cultura religiosa africana e afro-brasileira foi um dos fatores difíceis no processo, ao ter causado olhares de desconfiança e de não aceitação como temática a ser abordada entre as crianças, justamente pelo fato de que, historicamente, o assunto foi tratado de forma “demonizada”, repleto de preconceitos produzidos por quem ensina.

Porém, não nos desanimamos e, tampouco, retiramos o tema da abordagem, pois argumentamos, junto aos desconfortáveis em relação à temática, que a escola é laica e a abordagem do assunto em todos os níveis da educação é garantida por lei. Evidenciamos que cercar o tema era uma prática racista, além de questionarmos os motivos relativos ao temor em abordar as religiões das matrizes africanas. Percebemos certa resistência também ao que era

proposto, com as temáticas das tradições religiosas do congado, da folia de reis, das figuras dos santos católicos e de sua recriação simbólica:

O não reconhecimento de diferenças étnico-raciais, culturais, sexuais, físicas, intelectuais tem se consolidado, do século XVI a nossos dias, no cotidiano, por meio de gestos, palavras, atitudes, posturas que cultivam falta de respeito, de humanidade, de solidariedade (SILVA, 2019, p. 15).

Diante desses obstáculos, certificamos que estávamos no caminho certo e que precisávamos trabalhar as discrepâncias em nosso entorno, procurar o aprofundamento no que é desconhecido e fazer a diferença nas atitudes do dia a dia, em se tratando do meio em que convivemos. Ressaltamos que a visão deturpada não se deve à falta de formação, pois a SME, por intermédio do Cemepe, realiza inúmeras formações anuais sobre a temática, com destaque à necessidade de cumprimento das Leis n. 10.639 e 11.645 (BRASIL, 2003; 2008) que inclui, no currículo oficial da RME, a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como balizadora legal da abordagem da temática nas diferentes etapas da educação:

Portanto, conhecer, reconhecer, transformar e produzir cultura é uma forma de compreender o mundo, promovendo ações afirmativas no combate ao preconceito e à discriminação, no intuito de contextualizar e humanizar o currículo escolar, e preservar o caráter laico das instituições de ensino públicas. Ao compreendermos a pluralidade cultural como um tema transversal referendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, se faz necessário um planejamento coletivo e articulado sobre o tema (UBERLÂNDIA, 2020, p. 99).

Em Uberlândia/MG, outro campo de experiência a ser ressaltado na diversidade étnico-racial é o das culturas regionais e locais: vivências culturais na infância, parte diversificada da proposta curricular para a Educação Infantil. Esse campo de experiências específico visa ao conhecimento do local da nossa cidade e região, aos costumes, às crenças e tradições que permeiam o entorno. Assim, o entendimento de cada manifestação cultural e artística engloba a família nesse contexto para desenvolver a cultura do pertencimento e o respeito às diferenças; logo, compreendemos a diversidade na história de nosso lugar para o internalizar e o naturalizar de fato, quando ressaltamos que a construção ocorre por meio de interações e brincadeiras que utilizam o lúdico como recurso impulsor para tal entendimento, dado que:

A cultura de cada região, contexto, comunidade ou local onde cada criança nasce, cresce e se educa é essencial para sua formação integral. As brincadeiras e outras manifestações e expressões artísticas, sejam elas populares, tradicionais ou folclóricas, são, naturalmente, educadoras: de forma espontânea, trabalham o corpo, a musicalização, a palavra, a poesia, as habilidades manuais, bem como a socialização, os valores e emoções. Toda criança passa por processos de desenvolvimento universais, mas o que

aprendem a partir da influência familiar, comunitária e local irá tornar cada uma delas únicas. O conhecimento das tradições culturais é fundamental para o desenvolvimento da identidade e pertencimento. Uma criança que conhece sua cultura cria um senso mais aguçado de sua própria história, pois o que outras pessoas fizeram antes dela se torna influência para o que ela fará hoje. Há uma série de hábitos que herdamos de diferentes ancestrais: indígenas, portugueses e africanos, dentre outros. Conhecendo estes hábitos e valores, as crianças tendem a se tornarem pessoas mais tolerantes e livres de preconceitos. Trabalhar com os valores humanos e as virtudes se constitui outra oportunidade para construir a cultura do respeito à diversidade. Valorizar as manifestações culturais como expressão do que somos é reconhecer a diversidade como parte de nossa história, como essência que permeia e define nossas relações cotidianas. Nosso patrimônio cultural é do ritmo, da poesia, da imaginação e do movimento, valoriza o corpo, a criação coletiva e colaborativa. Nossas origens nos colocam mais próximos da natureza e assim nos fazem sentir mais conectados com a nossa essência (UBERLÂNDIA, 2020, p. 98-99).

No tocante a esse planejamento coletivo e conforme os objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades e competências de nossos educandos e o envolvimento das famílias junto à escola, nos meses de outubro e novembro de 2022 articulamos o projeto “A Bonequinha Preta”, em que as diversidades nos aspectos culturais, raciais, de gênero e, principalmente, das diferenças fenotípicas das pessoas, como a cor da pele, a textura e cor dos cabelos, o peso e a altura, foram abordados em sua totalidade de forma lúdica, o que contribuiu à formação da criança como seres autônomos na sociedade, cidadãos críticos e respeitosos na convivência com as diferenças.

Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Desta forma, vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja, que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância (SILVA, 2007, p. 501).

Desse modo, em se tratando de crianças de um a três anos, a ludicidade foi o foco do processo. Inclusive, nossa preocupação residia também na receptividade da família às atividades propostas, como será verificado nos próximos subtópicos.

4.1.1 A Bonequinha Preta

O projeto foi constituído com enfoque no livro infantil “A Bonequinha Preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004), publicado pela editora LÊ.

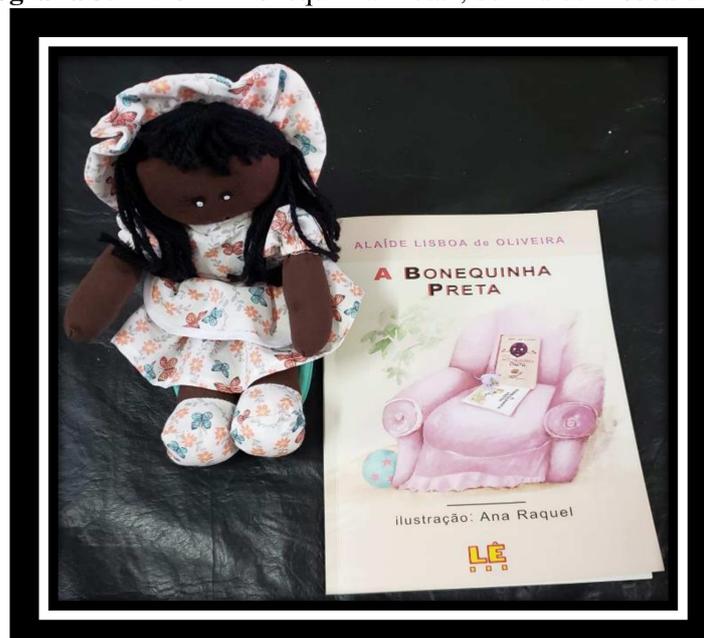
Fotografia 2. Painel sobre as diferenças/mês de outubro



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na história, Mariazinha sai com a mãe e não pode levar a bonequinha; então, ela instrui para não brincar perto da janela, pois apresenta perigos e, como a boneca não obedece, ela passa por várias situações até retornar para casa. Nesse desenvolvimento, os personagens apresentam bastantes significados na história, em que são abordados aspectos como companheirismo, respeito, amizade, solidariedade, entre outros.

Fotografia 3. Livro “A Bonequinha Preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira

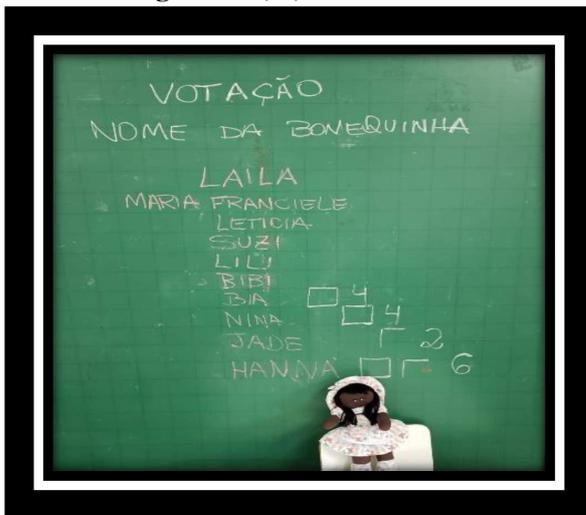


Fonte: Acervo da autora (2022).

Em nossa escola existem oito turmas – quatro integrais e quatro parciais – de crianças de um a três anos. Para atendê-las e inseri-las na proposta, adquirimos oito bonequinhas pretas de tecido que, durante a ação, fizeram parte da rotina da instituição junto aos estudantes da turma, inclusive com visitas às residências dos alunos envolvidos na atividade. As crianças foram apresentadas às bonequinhas, escolheram o nome delas e, em uma roda de conversa, explicamos sobre a nova aluna e amiguinha em sala. Elas estiveram presentes em todas as atividades pedagógicas, seja no brincar no parque, no almoço, na hora de descansar ou na rodinha musical. Essa proposta lúdica foi significativa, e utilizar as bonecas no cotidiano das crianças trouxe mais vivacidade para o processo, pois:

As/os bonecas/os negras/os devem fazer parte das brincadeiras das crianças, de todas elas, sem exceção, meninos e meninas. Todas as crianças podem ter bonecas/os negras/os e não somente as crianças negras. O cuidado em oferecer bonecas negras deve partir de nós, pessoas adultas, que podemos escolher os brinquedos de forma orientada e inclusiva (NUNES, 2021, p. 68).

Fotografias 4, 5, 6 e 7. Escolha do nome e rodinha musical com crianças e bonequinha



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na fase inicial do projeto, a equipe de professores organizou uma contação de histórias do livro em formato teatral e, a partir dessa conjuntura fantasiosa, foi possível inserir as bonecas no dia a dia dos alunos na escola. As famílias se inseriram nesse contexto com a visita das bonecas à casa das crianças e solicitamos que tais brinquedos fizessem parte da rotina familiar naquele período, que a história fosse contada pelos responsáveis e, ao final, compartilhada no caderno de relatos. Também buscamos incentivar a leitura em família e criar momentos afetivos de lazer junto às crianças.

O envio da sacola para casa com a boneca e o livro incentiva a prática da leitura. Na escola, a criança é inserida no mundo da literatura, apesar de vários estímulos advirem da rotina familiar; afinal, os membros familiares que leem despertam a vontade e a curiosidade nos filhos, e essa prática influencia diretamente nos futuros leitores que, por sua vez, sentem vontade em decifrar as palavras.

Na Educação Infantil, a criança conta a própria história conforme as gravuras e, a partir dessa brincadeira, ela se apropria de hábitos de leituras, como observado no excerto abaixo e nas Fotografias 8, 9, 10 e 11:

[...] o contato com os livros na infância em ambiente familiar estimula o hábito de leitura e pode contribuir para a formação do leitor. A leitura infantil praticada em casa é realizada com o intuito de distrair, divertir e até mesmo para criar momentos agradáveis em família, contexto diferente do escolar, que mesmo sem a intenção, acaba por expor cobranças e desafios comuns ao processo de aprendizagem. Por isso, a familiaridade com os livros, o conhecimento proporcionado pelas histórias e as experiências positivas adquiridas pela leitura em seio familiar podem colaborar para o estímulo ao gosto pela leitura e, conseqüentemente, para o melhor desempenho dos leitores na escola (DALTO, 2019, p. 3).

Fotografias 8 e 9. Cenário e atriz da contação de histórias teatrais sobre o livro “A Bonequinha Preta”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 10 e 11. Cenas da contação da história “A Bonequinha Preta”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Assim, a imersão das crianças no processo lúdico do projeto começou com a contação de histórias teatrais, em que puderam observar as características dos personagens e participar da dinâmica. Nesse momento, também foi possível interagir com outras turmas de faixas etárias diferentes, em que se perceberam no cotidiano da escola como seres produtores de cultura, ao compartilharem momentos com os colegas para verificar, valorizar e respeitar a diversidade humana, pois:

As crianças aprendem não apenas pelo que leem nos livros ou pelo que está escrito no quadro negro, mas também, e talvez muito mais, por meio de pequenos gestos, na forma de tratamentos dispensados a cada um. Isso porque o que vemos na maioria das vezes, em educação, é a tendência à homogeneização. Os alunos são tratados como se fossem todos iguais, não se levam em conta suas especificidades (CAVALLEIRO, 1988, *apud* MARTINS; MUNHOZ, 2007, p. 36).

Nas semanas seguintes, foram propostas atividades pedagógicas com o apoio na literatura, em que trabalhamos questões como a aceitação e o respeito. Além de identificarmos as variações de cor, raça, características humanas, religião e cultura, exploramos as literaturas infantis com as temáticas afro-brasileiras, abarcamos as famílias junto às crianças no processo de conhecimento, com vistas à reflexões sobre o respeito, a solidariedade, as diferenças e a cooperação. Desse modo, pudemos contribuir na formação da identidade da criança para se tornarem cidadãos preocupados com a coletividade e a convivência harmoniosa em nossa sociedade.

É importante frisar que, para chegarmos à atividade de registro, existem sequências didáticas a serem proporcionadas anteriormente, como literatura e contação de histórias, musicalização, vídeos diversos, brinquedos, jogos, brincadeiras, rodas de conversa, fantoches,

entre outros. São utilizadas recursos lúdicos para, enfim, haver a culminância da proposta pedagógica de fato (Fotografias 12, 13, 14 e 15):

Fotografia 12. Painel “Somos todos iguais na diferença” desenvolvido com colagem de imagens de pessoas diversas



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 13. Painel “Assim como as flores, as pessoas têm cores” desenvolvido com pintura de flores e miniaturas de rostos da turma



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 14 e 15. Atividade de colagem, desenho e de colorir utilizando tecido e EVA sobre o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém



Fonte: Acervo da autora (2022).

De forma lúdica, abordamos o cabelo crespo e as formas de lidar com ele como parte da história do livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2012). Conseguimos destacar a textura e a forma, a fim de desconstruir a imagem negativa de que o cabelo afro ou crespo seja “ruim” – afinal, os cabelos são frequentemente definidos como “a moldura do rosto” (KING, 2015, *apud* CARDOSO, 2022, p. 181).

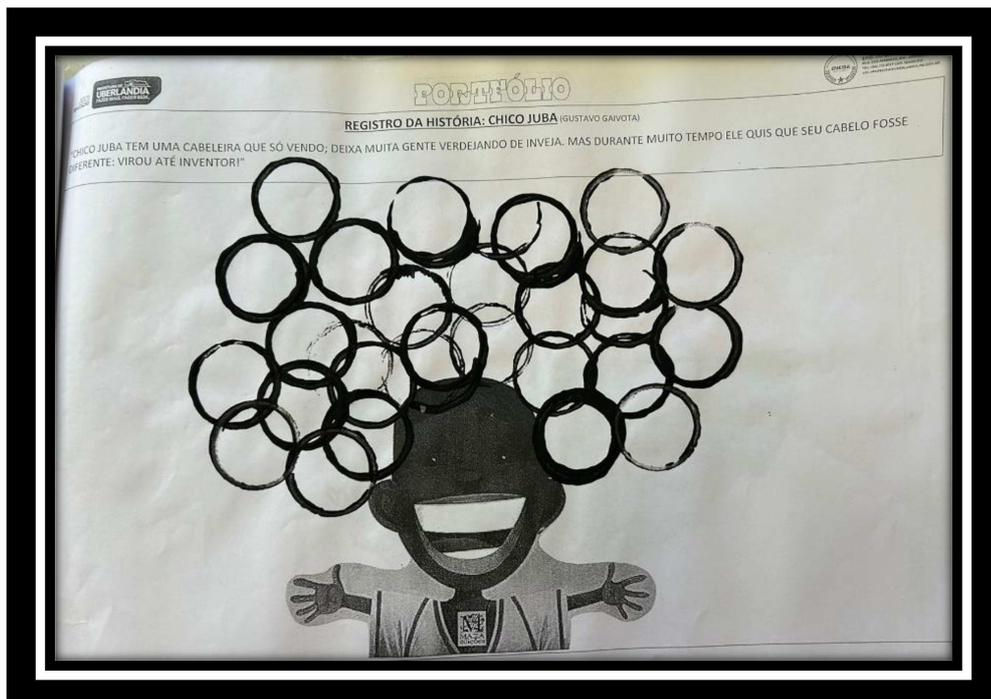
Com a abordagem do cabelo, desmistificamos as diferenças nos penteados afro e levamos as crianças à compreensão (e admiração) da diferença de cabelos. Provavelmente, tal iniciativa inibe futuros comentários racistas sobre o cabelo ser “ruim” ou “pixaim”, com o respectivo afastamento de padrões eurocêntricos e a naturalização dos diferentes tipos de cabelos (CASTRO; OLIVEIRA; PEREIRA, 2021, *apud* CARDOSO, 2022).

Fotografia 20. Atividade de registro com o cartaz confeccionado com cápsulas de café sobre o livro “Chico Juba”, de Gustavo Gaiivota



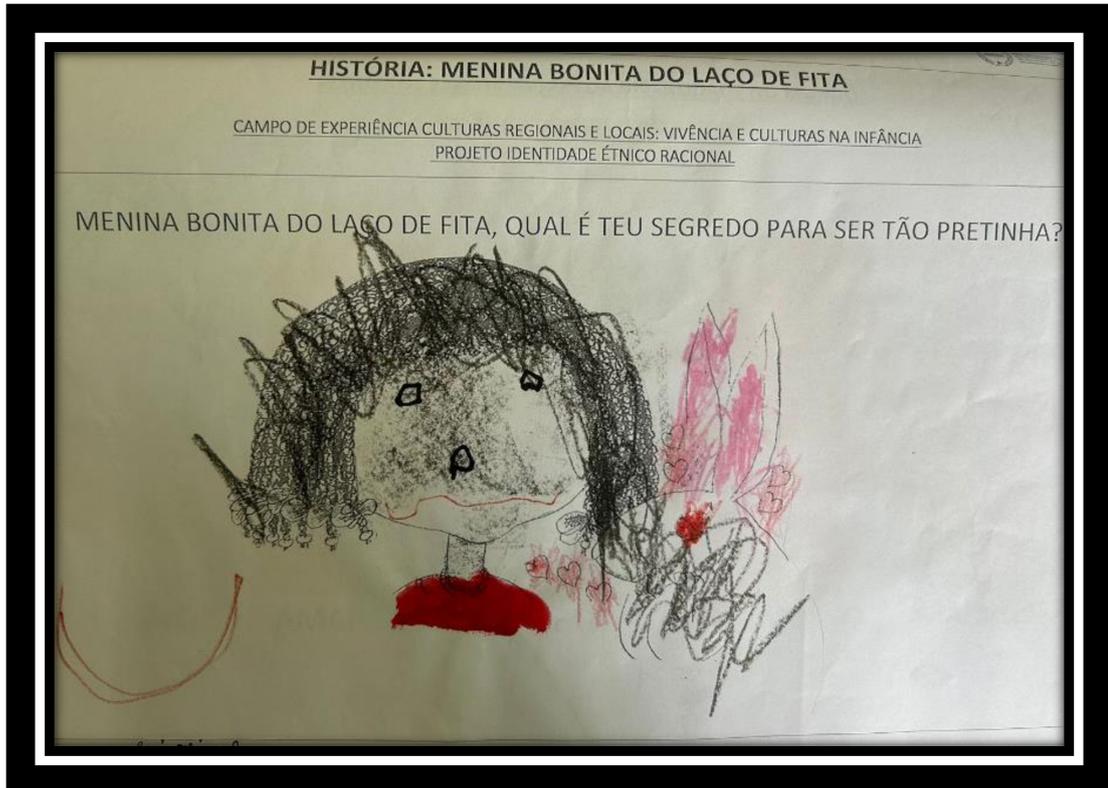
Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 21. Atividade de registro relativa à pintura com rolo de papel higiênico sobre o livro “Chico Juba”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 22. Atividade de colorir acerca do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 23. Atividade de pintura sobre o livro “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 24. Atividade de colagem sobre máscaras africanas



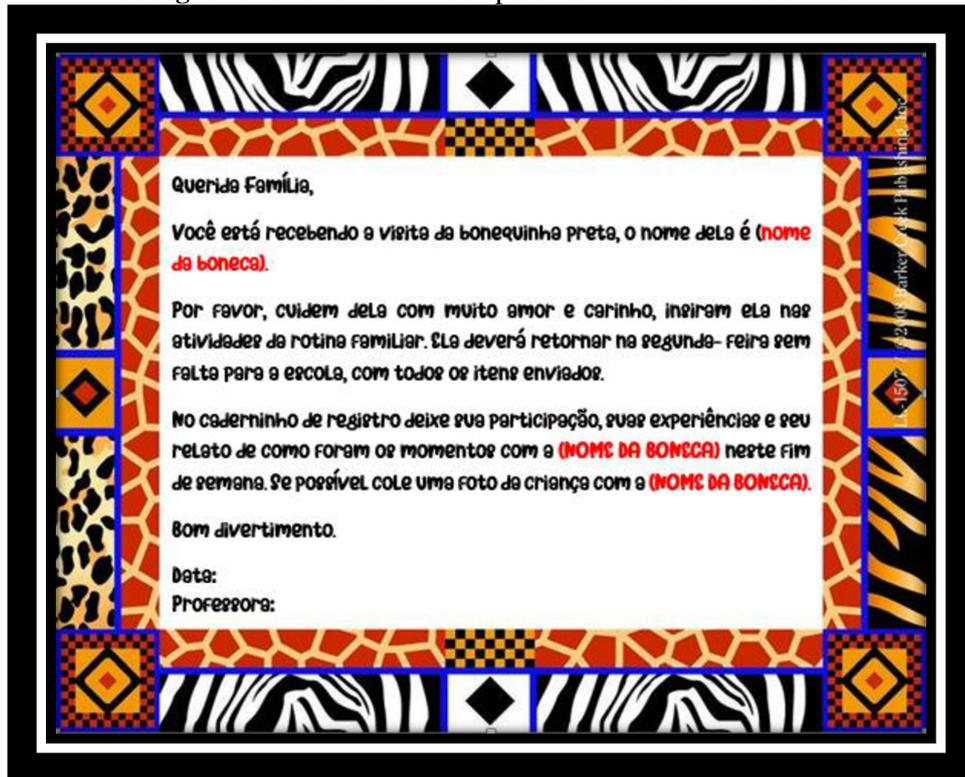
Fonte: Acervo da autora (2022).

Tais atividades foram exploradas durante os meses de outubro e novembro de 2022 e vão ao encontro da temática “Pequenos exploradores da diversidade no mundo” explorada em nosso planejamento anual, em que trabalhamos o projeto “A Bonequinha Preta”. Nesse processo, abarcamos vivências e sequências didáticas direcionadas à ludicidade infantil frente às diversidades.

Para entendermos o projeto “A Bonequinha Preta”, é importante ressaltar que um dos instrumentos primordiais no processo de aprendizagem é o caderno de relatos. Por meio dele, a vivência se fez registrada sob a perspectiva familiar, visto que a dinâmica contou com a experiência da visita da bonequinha em casa. Nesse caso, a família relatava as experiências obtidas e demonstravam o anseio da criança em levar a bonequinha para casa – o processo em si foi importante para a condução da família e o aprendizado proposto.

Vale salientar que a metodologia de apresentação da boneca aos estudantes e, em seguida, aos pais foi planejada para não haver desconforto. Dessa forma informávamos, via bilhete, sobre a ação e a entrega da boneca à criança, independentemente do sexo (masculino ou feminino), aspecto também abordado em sala com os alunos. Ao receberem a boneca em casa, os pais com as crianças narravam as experiências compartilhadas (ver transcrição no Anexo 1).

Fotografia 25. Bilhete enviado para casa no caderno de relatos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Por meio de simples relatos, analisamos as conduções das atividades das turmas, em que as crianças traziam comentários considerados em todo o processo educativo. Eles revelavam a vivência em casa e foram compartilhados na escola em momentos como a roda de conversa e as atividades. Com essa rotina, iniciamos a (des)construção pelo diálogo, com vistas à criação de um canal de comunicação, interatividade e aprendizado para firmar a parceria entre escola e família.

Na sequência, demonstraremos como ocorreu a interação familiar nas atividades propostas por meio de alguns relatos das experi-vivências, a exemplo deste fragmento:

A Bonequinha Joaquina veio para casa do G.M.⁵ na segunda-feira. Ele amou brincar com ela e ficou muito feliz, foi o caminho todo até em casa falando da bonequinha preta. Às vezes gritava: “Olha a alface, alface, alface...”. Chegando em casa, mostrou para a vovó e o vovô a bonequinha e brincou com ela; vovô depois brincou que estava dando comidinha para Joaquina. Dormiu com ela em casa e mamou seu leite grudado com a Joaquina. Na terça-feira, acordou, se arrumou para a escola e pediu para o papai cuidar da bonequinha, e não podia ficar sem o aviso [risos], pediu para a Joaquina não chegar na janela, senão G.M. chora. Ao chegar ao final da tarde em casa, deu um abraço na Joaquina e perguntou se ela comeu a comida toda. Durante a noite, antes de dormir, a mamãe leu a história “A Bonequinha Preta” para o G.M. Ele amou a visita da amiga Joaquina e não queria que ela fosse

⁵ Utilizamos siglas para manter o sigilo das crianças participantes das dinâmicas transcritas nesta dissertação.

embora (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA PELA FAMÍLIA DE CRIANÇA DE DOIS ANOS, 2022).

Fotografia 26. Criança recebendo a bonequinha em casa



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na sequência, há outros relatos e fotografias relacionadas aos alunos:

A bonequinha Joaquina nos visitou ontem, dia 21/11/22, pela 1ª vez... D. ficou muito empolgado com ela em casa e brincou, colocou ela [sic] para dormir (guardou na sacola); ontem não ficou muito tempo com ela. Porém, hoje, no dia 22/11/22, com a Joaquina ainda em casa, D. acordou para ir à escola e lembrou da mesma [sic], não queria se desgrudar dela! Quando saímos de casa, ele falou que a bonequinha era da escola [risos], aí a mamãe explicou que, quando fosse mais tarde, íamos chegar em casa e brincar com ela. E assim foi: D. e Joaquina aproveitaram muito, ele passeou com ela e mais outras duas bonecas da vovó de carrinho, deu comidinha de mentirinha para elas, cantou, dançou e se divertiram muito. Depois, colocou-a junto com as outras na estante, uma do lado da outra, para dormir. A mamãe contou a historinha da Bonequinha Preta e D. prestou bastante atenção aos fatos. Parabéns pelo projeto! Isso mostra, para todos nós, que as crianças devem, sim, ter amor ao próximo, empatia, sem preconceitos, pois todos somos seres humanos, independente[mente] das diferenças. A discriminação, muitas vezes, começa dentro de casa. Família é a base de tudo (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA PELA FAMÍLIA DE CRIANÇA DE TRÊS ANOS, 2022).

Dia 22 de novembro, a Alika veio nos visitar em nossa casa. H. ficou radiante com a visita. Lemos a historinha “A Bonequinha Preta” e H. ilustrou o momento em que ela caiu na janela. Ter a bonequinha preta em nossa casa foi uma excelente oportunidade para apresentar ao H. o continente africano; fizemos recortes e colagens sobre um pouco de cultura, símbolos e a natureza. Falamos também sobre o Zumbi dos Palmares, personagem importante da

história brasileira. Falamos sobre os impérios africanos, a savana, os animais e, por fim, colorimos o mapa (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA PELA FAMÍLIA DE CRIANÇA DE TRÊS ANOS, 2022).

Fotografias 27 e 28. Colagens e desenho sobre a África e a história “A Bonequinha Preta”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Neste relato, é descrita a experiência de uma criança de três anos de idade:

Hoje, dia 7 de novembro de 2022, tivemos uma linda visita. Recebemos em nossa casa a bonequinha Alika. Alika faz parte do projeto “A Bonequinha Preta”. No mesmo dia, fomos visitar minha tia V. e, na casa dela, brincamos com meus primos E. e L. Almoçamos por lá mesmo e, no final da tarde, já era hora de ir embora; colocamos Alika no carro e não esquecemos do cinto de segurança – até Alika usou o cinto, pois é muito perigoso não usá-lo. Chegamos em casa e brincamos com os meus brinquedos. Dormimos, assistimos televisão e comemos juntinhos também. Pedi ao meu pai que fizesse uma deliciosa sopa, que eu adoro, e era para dar pra minha amiguinha também, ela comeu tudinho comigo. Amanhã vamos levar Alika de volta para a escola, pois, depois, ela vai passear na casa de outro coleguinha que estuda comigo. Eu adorei conhecer e ficar com a minha amiguinha esses dias. Após a leitura da história, minha família me explicou a importância de respeitar as diferenças de todos – cor, raça, costumes, tradições, tudo que faz com que o outro se torne uma pessoa diferente uma das outras (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA POR CRIANÇA DE TRÊS ANOS À FAMÍLIA, 2022).

Fotografias 29 e 30. Aluno brincando com bonequinha e colagens no relato da família



Fonte: Acervo da autora (2022).

Enquanto isso, o último dia de novembro de 2022 foi retratado, *in verbis*:

Recebemos uma visita muito interessante nesse fim de semana, o último do mês de novembro/2022. Uma visita desconhecida até então, mas que logo trouxe uma profunda admiração, tanto pela história, quanto pelo projeto das professoras. Com a certeza da construção de memórias afetivas para o A. e toda a família, pois a Alika acompanhou toda a rotina da casa.

[...]

Em um lar que preza pelo respeito e a inclusão, esse projeto nos fez sentir muito orgulho, e todo o contexto foi muito aproveitado. O A. não conseguiu ficar concentrado na história do livro; foi onde propiciamos e incentivamos que todas as tarefas fossem realizadas com a Alika junto. Em todos os momentos, enfatizamos a necessidade de acolher nossa amiga e visitante, foi um sucesso. A Alika participou das terapias, passeios, natação e dos lanches. A. adorou sua amiga e nós sempre trazendo a explicação que estava motivando tudo. Como não se emocionar e refletir? Fica registrado o nosso muito obrigado!!! (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA PELA FAMÍLIA DE CRIANÇA ATÍPICA DE TRÊS ANOS, 2022).

Fotografias 31 e 32. Criança brincando com a bonequinha e em momento da natação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Por seu turno, o excerto abaixo sintetiza nossa reflexão sobre o racismo entre crianças no âmbito da Educação Infantil:

Admitir o racismo e sua presença na vida de crianças pequenas pode ser manifesto na forma em que olhamos para crianças negras, como conversamos ou convivemos com elas; admitir que o racismo também incide na vida das crianças muito pequenas, afetando suas experiências de socialização é um importante contributo da luta antirracista e pode ajudar-nos a compreender porque é importante, desde os espaços de educação infantil, a inclusão de materiais e conteúdo que versem sobre a história, cultura e ciência africana e afro-brasileira (NUNES, 2021, p. 66).

Diante dos relatos anteriores, percebemos que as interações no ambiente familiar com a chegada da bonequinha foram agradáveis, visto que o envolvimento e o interesse das famílias no trabalho com as diferenças indicaram o êxito do projeto. O ápice foi demonstrado pela percepção dos responsáveis no que concerne ao contexto criado pela escola para trabalharmos as diferenças; e pela reflexão quanto à importância da temática, ao compreenderem a criança como um ser imaculado e como o contexto familiar influencia nos valores e na conduta perpetuados por ela.

É importante ressaltar que, na escola analisada, há crianças atípicas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As famílias de tais alunos participaram ativamente projeto por lidar com as diferenças, situação enfrentada cotidianamente por elas; logo, houve reflexões para projetos a serem realizados no ano subsequente para tratarmos não apenas as questões raciais, como também apresentarmos um olhar sensível às deficiências.

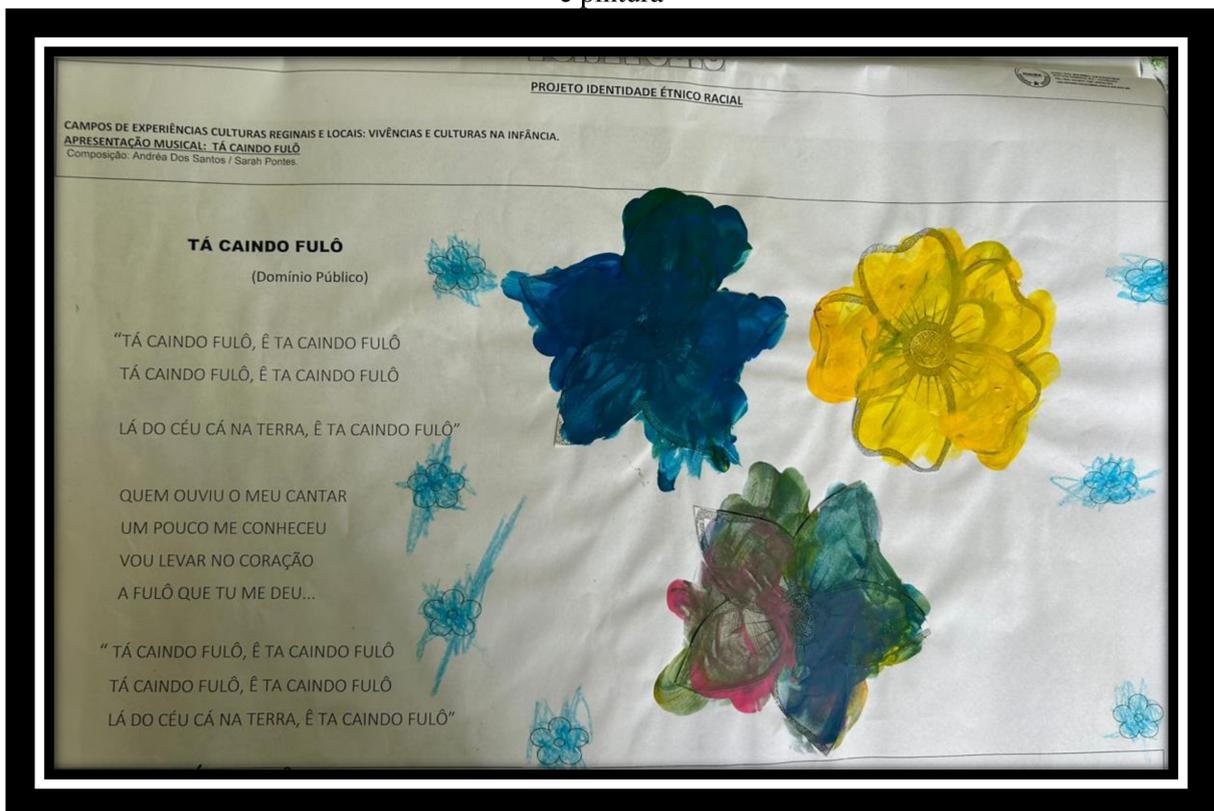
Outro fator observado foi o trabalho da família com o brinquedo boneca que, muitas vezes, é disponibilizado apenas à criança do gênero feminino. No decorrer do projeto, havia resistência de alguns meninos da instituição em brincar com a boneca, comportamento provavelmente advindo do meio onde vivem, pois, como afirmam Kishimoto e Ono (2008, p. 10), “os pais que constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas”. Com a ida da boneca até a casa com intuito pedagógico, as famílias se sentiram confortáveis no processo educativo, em razão das questões raciais – essa sensibilização, inclusive, veio ao encontro de outro paradigma a ser rompido, no qual a boneca é destinada apenas às meninas, o que a reafirma apenas como um brinquedo a ser compartilhado:

Muitas vezes, quando a criança se encontra nos seus momentos de brincadeira, de exploração, de ludicidade, ela interpreta, cria, não se importando se a brincadeira que desenvolve está certa ou errada. Durante esse momento, a

criança é livre para viver aquele momento de todas as formas possíveis. Emoções, tristeza, angústia, alegria, entusiasmo, encantamento, paixão são alguns dos sentimentos que as crianças podem vir a sentir durante o ato do brincar livre. No entanto, muitas vezes este brincar é mal interpretado por aqueles que o veem (JUNGLES; SCHERTNER, 2017, p. 265-266).

Em consonância a isso, as professoras regentes 1 e 2 aplicaram a interdisciplinaridade em um diálogo com os demais campos de experiências. Nessa lógica, enquanto a regente 1 propôs atividades condizentes à temática do projeto “A Bonequinha Preta”, com foco no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, a 2 abordou “culturas regionais e locais: vivências culturais na infância” e desenvolveu um trabalho voltado à dança e ao congado. Dessa maneira, os alunos puderam aprender sobre a referida manifestação cultural em Uberlândia/MG e preparar uma apresentação para a festa final.

Fotografia 33. Atividade de registro sobre a música da apresentação “Tá caindo Fulô”, com colagem e pintura



Fonte: Acervo da autora (2022).

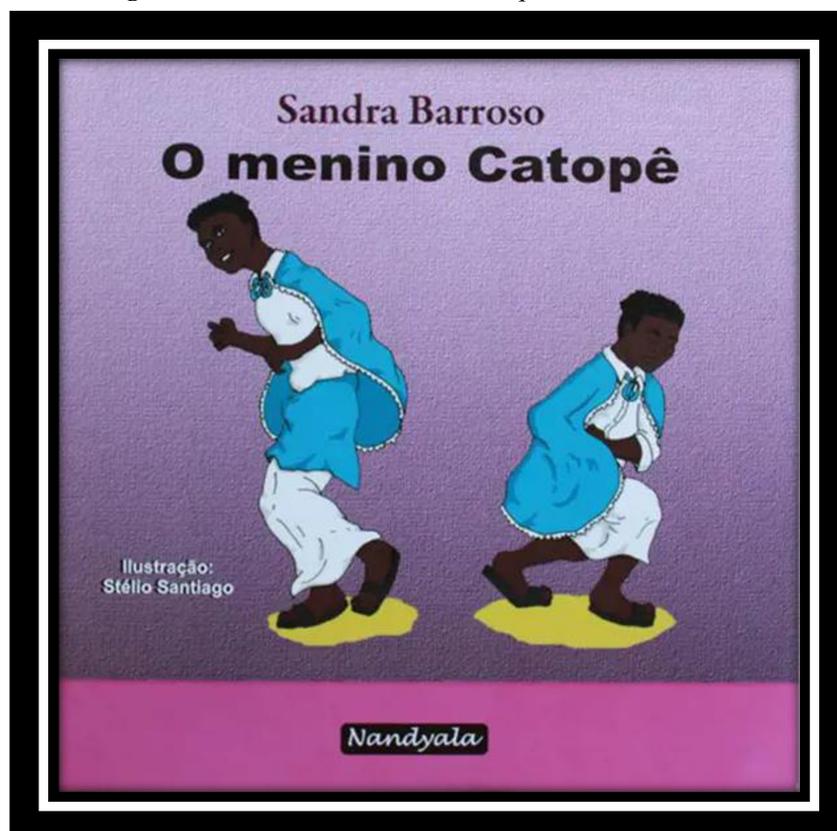
Por meio da canção, trabalhamos com as crianças a pintura das flores que faziam parte da coreografia, em que o simples ato de jogá-las evoca a simbologia da alegria; assim, elas puderam escolher as cores para a pintura, a professora enfatizou as quatro estações e dialogou sobre elas. A Educação Infantil nos permite a mobilidade e interdisciplinaridade junto à criança

e, conforme a curiosidade e o movimento, a condução e a proposição das vivências ocorrem em sala. Ademais, consideramos que:

A Festa da Congada é uma tradição que perdura na cidade, mediante forte resistência, desde, pelo menos, 1874. [...] Nas letras dos cânticos, nos tons das vozes, nas coreografias, nos tecidos de que são feitas as vestes, nos acessórios, a história dos povos escravizados, em sua travessia forçada do continente africano para o Brasil, é rememorada por todos os grupos com simultânea alegria e tristeza (SANTOS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 17).

Nesse sentido, a imagem subsequente retrata uma pessoa com vestimentas da festa da congada:

Fotografia 34. Livro “O menino Catopê”, de Sandra Barroso



Fonte: Acervo da autora (2022).

A professora adquiriu o livro “O menino Catopê”, de Sandra Barroso (2013), com recursos próprios, pois há escassez de obras literárias da escola quanto à temática racial e, no domínio público, vários materiais não se encontram disponíveis gratuitamente. Cumpre afirmar que os livros infantis podem ser utilizados para a faixa etária de um a três anos, mas dependem da adaptação do professor para a contação de histórias ser realizada às crianças menores.

Fotografia 35. Atividade de registro sobre a Festa do Congo – trabalho com o livro “O menino Catopê”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Ao pensarmos no congado como uma das maiores manifestações da cultura de Minas Gerais, especificamente em Uberlândia/MG, a festividade existe como um dos grandes eventos culturais da cidade, cujo foco é celebrar por meio da dança. Nesses termos, a escola não pode ignorar a existência de tal movimento que deve ser trabalhado na esfera educacional e principalmente, o conhecer para entender a história dos povos africanos, algo de extrema necessidade para salientar que o respeito é o fator primordial nesse contexto.

Em vista disso, a atividade utiliza artifícios lúdicos para explorar símbolos do congado, a exemplo do cetro e da coroa, como atestam o excerto a seguir e a Fotografia 36:

[...] além das diferentes vestimentas, os participantes da Congada diferenciam com diversos instrumentos e cantorias, fazendo sempre a adoração ao santo, suas danças contagiantes em reverência a Nossa Senhora do Rosário, que simboliza a padroeira dos pretos (OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Fotografia 36. Estudante com caracterização do terno de congado (ao qual participa) e instrumento chocalho



Fonte: Acervo da autora (2022).

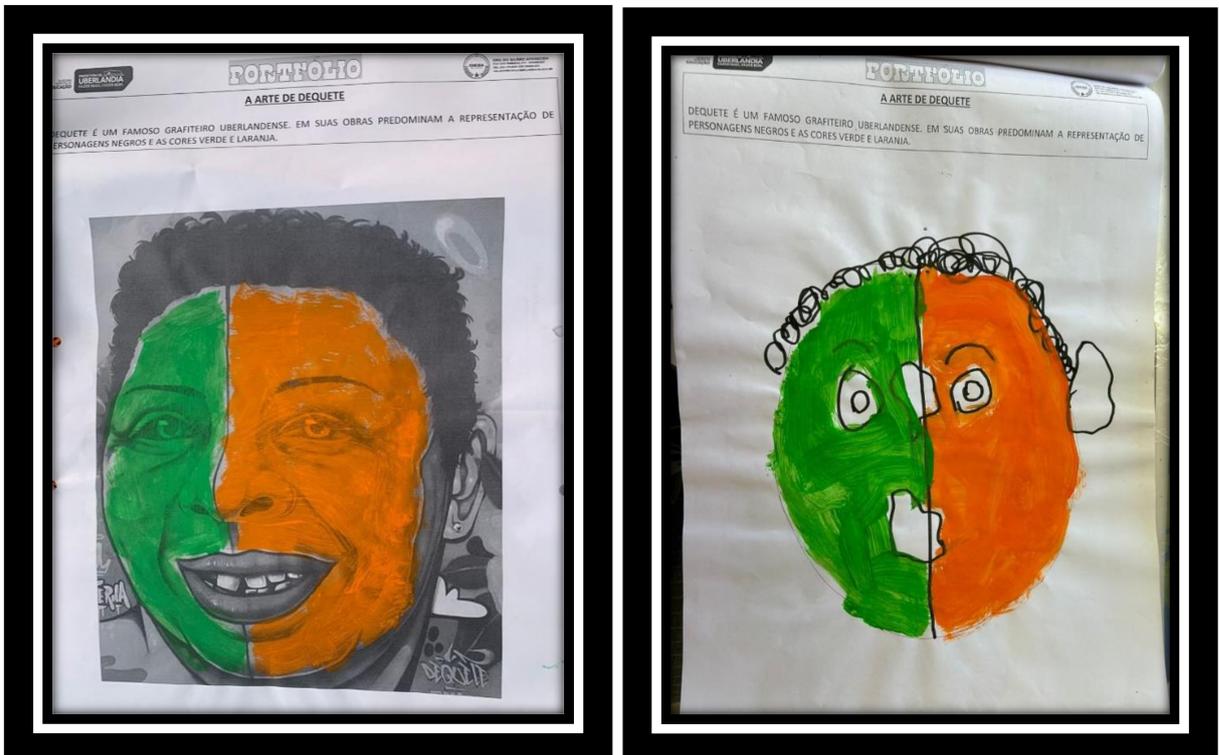
Nessa imagem, há uma criança da escola que participa do congado de Uberlândia/MG. Seus colegas ficaram encantados com as vestimentas e o chocalho, assim como com a visita dele às demais salas para tocar o instrumento musical e dançar. Muitos, inclusive, quiseram dançar junto e tocar o instrumento, o que corrobora esta assertiva: “Como Eu era só um menino quando vi nascer o divino. Eu era só um menino quando vi nascer o divino. Quanto tempo que passou, essa guarda caminhou. A mamãe do Rosário com o seu manto abençoou... – Marcha de Congado” (LISBOA, 2022, [n.p.]). Ademais:

Sobre as vestimentas, cada terno se diferencia do outro nas cores das roupas e dos acessórios, nas “batidas” e pelos ritmos das músicas e na forma da dança. Cada terno possui um ritmo “tradicional”, podendo ser identificado pela “batida”, e pela coreografia. Para alguns autores, a escolha das cores apresenta um sentido místico, assim como a escolha dos instrumentos, dos acessórios e dos ritmos. Outros já veem nesses elementos apenas traços distintivos dos ternos. Essas vestimentas e acessórios dos participantes da festa somente são usadas nos dias das festas ou em apresentações culturais (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Após essas contextualizações, foram tocadas músicas relacionadas às temáticas africanas e do congado. Para o turno da manhã, escolhemos o canto de congado “Fulô”, da Casa de Farinha (2016) e, para a tarde, uma canção infantil do congo “Mama Wélé”, Jean-Emile Biayenda (2004), que retrata uma criança que procura por sua mãe ao perguntar a todos se alguém a viu até encontrá-la de fato. Enquanto ensaiavam, a professora promovia rodas de conversas, aulas de musicalização e contação de histórias, com foco no continente africano e no congado de Uberlândia/MG.

Outra atividade trabalhada foi “A arte de Dequete” que, conforme o *website* Arte sem Fronteiras⁶, é um escritor urbano/grafiteiro, artista visual e arte-educador que reside em Uberlândia/MG e visa apresentar uma ferramenta social de mudança, com a luta contra a realidade violenta para alertar a juventude na valorização da vida. Seu personagem é a marca própria, em que utiliza predominantemente as cores verde, laranja e azul em sua arte. Percebemos assim que, na Educação Infantil, não existem empecilhos para abordar a ludicidade, visto que qualquer contexto pode ser adaptado para o trabalho nesse nível de ensino.

Fotografias 37 e 38. Atividade de registro “A arte de Dequete” – pintura com dedinhos



Fonte: Acervo da autora (2022).

A culminância do projeto “A Bonequinha Preta” aconteceu em um sábado letivo realizado no dia 19 de novembro de 2022, em simbologia a 20 de novembro (domingo), data

⁶ Disponível em: <https://artessemfronteiras.com/artista-dequete-e-seus-graffitis/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

em que é comemorada a Consciência Negra. Como proposta de encerramento, houve a festa “Olhares para as Africanidades”, na qual a comunidade escolar participou de modo ativo em todo o processo de acolhimento da bonequinha em seus lares. Na sequência, há alguns cartazes criados no Canva⁷ para incentivo ao comparecimento das famílias, as redes sociais vieram como grande auxílio nesse processo devido à alta demanda das mídias sociais nos dias atuais.

Figura 13. Cronograma da festa “Olhares para as Africanidades”



Fonte: https://instagram.com/p/CIeyRmVJGB_PKm1kAB2VEySKTHbT5ar4HnKx3E0/. Acesso em: 10 dez. 2022.

⁷ “Lançado em 2013, o Canva é uma plataforma *on-line* de *design* e comunicação visual que tem como missão colocar o poder do *design* ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem”. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 2 maio 2023.

Figura 14. Cartaz incentivador para presença das famílias



Fonte: <https://instagram.com/p/CIEx9TSplqfxx-3PmFhuO58zefpNc34aUi1Yx80/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Figura 15. Cartaz incentivador de presença das famílias com sugestões de origem africana



Fonte: <https://instagram.com/p/CIExVdEJzGQkS5SsRLDCmYcQaZPlgFqUkIaaM0/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Como notamos acima, foram confeccionadas imagens para incentivar a participação da comunidade escolar. Além de serem impressas e afixadas na porta da escola, foram feitas divulgações no perfil do Instagram⁸ e em grupos de WhatsApp, em que enfatizamos o cronograma do evento para as famílias comparecerem de fato. Também sensibilizamos os

⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/emeibairroaparecida/>. Acesso em: 2 maio 2023.

responsáveis na entrada e saída da instituição para explicar a importância da participação nas atividades da instituição, com vistas à criação de memórias afetivas nas crianças.

No dia do evento, a escola estava decorada com tecidos, cartazes e atividades das crianças realizadas durante o período do projeto com a temática da diversidade. Tentamos criar um ambiente acolhedor e convidativo, para as famílias e os servidores comparecerem com roupas coloridas e com estampas étnicas e africanas, o que remeteu ao trabalho das professoras com a África e o congado de Uberlândia/MG.

Fotografia 39. Bonequinha preta confeccionada pela escola



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 40 e 41. Escola decorada e colorida com as temáticas “África”, “Congado” e “Bonequinha Preta”, para recepção das famílias





Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 42, 43 e 44. Atividades das crianças do projeto “A Bonequinha Preta”





Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 45. Decoração de cantinhos da escola com cartazes e bexigas



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 46 e 47. Máscaras africanas confeccionadas pela equipe escolar



Fonte: Acervo da autora (2022).

A priori, acolhemos as famílias no portão e todos se acomodaram confortavelmente; *a posteriori*, tivemos uma pequena introdução sobre a diversidade étnico-racial em que uma pessoa negra, convidada e ativa no movimento do congado em Uberlândia/MG, fez um discurso sensibilizador frente às diferenças, o que permitiu a reflexão sobre a temática e o entendimento do dia a dia das pessoas negras em nossa sociedade. Enfatizou ainda sobre a importância da representatividade da cultura afrodescendente às crianças e, pelo fato de a procura da identificação impactar diretamente em suas vidas, abarcou o processo histórico do racismo estrutural, como ele se apresenta em situações diárias e como isso impacta na vida das pessoas negras. Também pontuou que as pessoas não negras, muitas vezes, desconhecem as dificuldades enfrentadas e alertou sobre situações de discriminação para não passarem despercebidas.

Fotografias 48 e 49. Chegada das famílias à escola com quitutes



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 50 e 51. Familiares com registros dos momentos



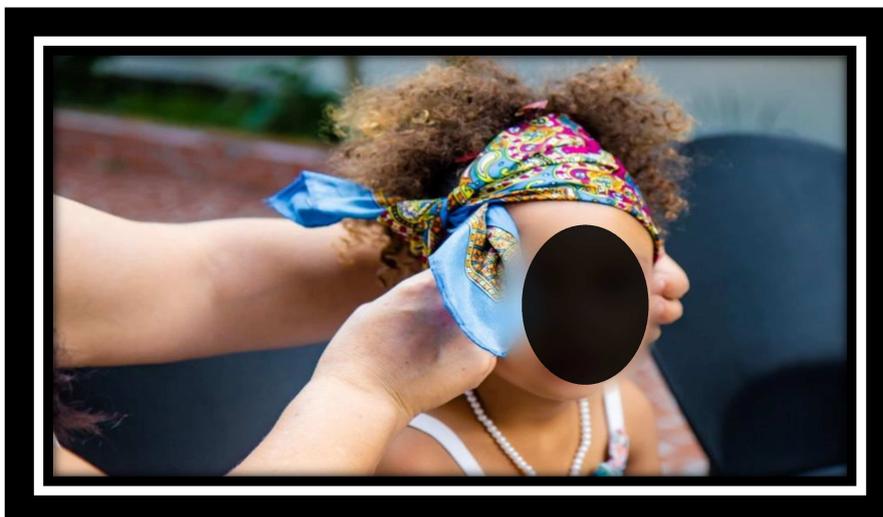
Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 52 e 53. Famílias na festa “Olhares para as Africanidades”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 54, 55 e 56. Estudantes com roupas e acessórios coloridos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 57. Convidada em momento de fala sensibilizadora sobre a diversidade étnico-racial



Fonte: Acervo da autora (2022).

Após a introdução, iniciamos o segundo momento com as apresentações dos estudantes, em que a turma da manhã retratou a música “Fulô”, da Casa de Farinha. Alunos e familiares vieram com roupas festivas, pois, como a canção se trata da alegria de viver, convidamos as famílias para se aproximarem e participarem da roda e do canto. Nesse contexto, as crianças ficaram animadas com a presença dos membros familiares, o soar da canção e os instrumentos musicais – foi um momento de grande animosidade entre os participantes que puderam registrar as ações com fotos e vídeos.

Fotografias 58, 59, 60 e 61. Comunidade escolar e profissionais cantando e dançando a música “Fulô”, Casa de Farinha





Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 62. Criança com instrumento musical chocalho



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 63. Família explorando o instrumental musical tambor



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 64. Momento de descontração com a comunidade escolar



Fonte: Acervo da autora (2022).

Logo após, houve a apresentação do turno da tarde com a canção africana “Mama Wélé” (BIA YENDA, 2004), uma cantiga tradicional infantil do Congo. Na coreografia, os alunos ficam sentados e um pequeno pano de tule é utilizado como recurso, em que são feitos movimentos de ninar com o paninho, em imitação a um bebê. As crianças se divertiram com o paninho e, ao final da dinâmica, ajudaram os familiares a manipular o tule.

Fotografia 65. Coreografia das crianças e da professora sobre a música “Mama Wélé”, de Jean-Emile Biayenda



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 66. Preparação para a coreografia da música “Mama Wélé”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 67. Coreografia das crianças manipulando o tule da música “Mama Wélé”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Subsequentemente à finalização das apresentações, convidamos as famílias para cantarmos os parabéns às bonequinhas pretas, em comemoração ao dia da Consciência Negra, em que se sobressaem terminologias de respeito em detrimento ao racismo presente em nosso país e que resulta diretamente de mais de 300 anos de escravidão. Essa data também corresponde à luta pelo combate ao racismo, com vistas à formação de uma sociedade justa.

Com a fala sensibilizadora no início, refletimos com as famílias e, em outra nuance e de forma lúdica, conseguimos abordar a temática com as crianças. Nesse intuito, trouxemos as bonequinhas das turmas à mesa com crachá, com fins de identificação e para cantar os parabéns.

Fotografia 68. Mesa montada com as bonequinhas pretas e o bolo temático



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 69. Bolo temático “A Bonequinha Preta”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 70, 71 e 72. Bonequinhas de crachá



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 73 e 74. Momento dos parabéns com familiares e crianças



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 75. Equipe com as bonequinhas pretas



Fonte: Acervo da autora (2022).

Os familiares levaram um prato de alimento para o lanchinho “Tô na África”. Muitos prepararam os quitutes juntos às crianças, a exemplo dos alimentos de origem africana como bolo de mandioca e fubá, mungunzá (canjica) e arroz doce. Após os parabéns, todos degustaram o café da manhã.

Fotografias 76, 77 e 78. Mesas preparadas com alimentos trazidos pela comunidade escolar



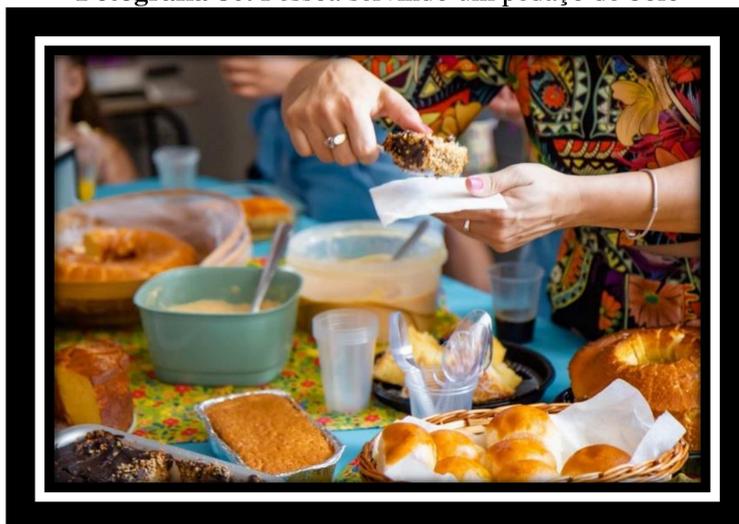
Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 79. Famílias em degustação de deliciosos quitutes do lanchinho “Tô na África”



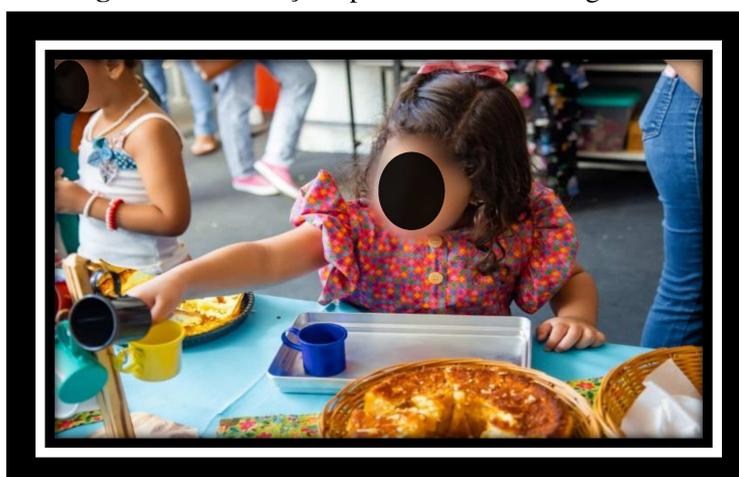
Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 80. Pessoa servindo um pedaço de bolo



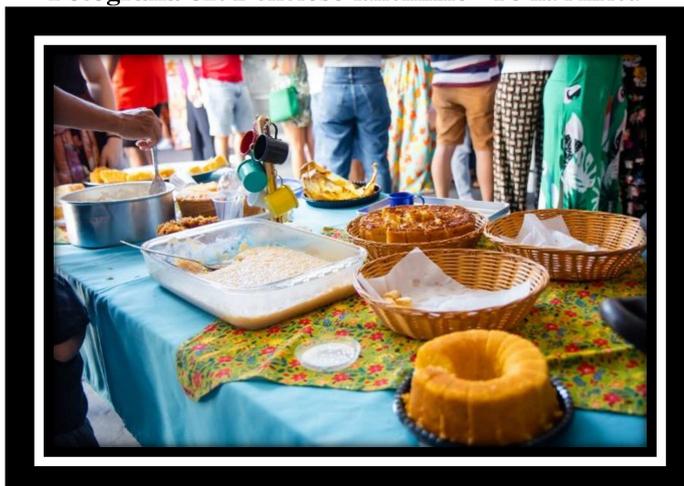
Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 81. Criança explorando a mesa de guloseimas



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 82. Delicioso lanchinho “Tô na África”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 83. Pedacos do bolo de aniversário das bonequinhos pretas



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 84. Crianças brincando no momento do lanchinho “Tô na África”



Fonte: Acervo da autora (2022).

No último momento proporcionado aos familiares, iniciamos uma oficina de bonecas Abayomi, símbolo de resistência dos povos negros escravizados. Nesse contexto, prosseguimos com o enlace lúdico para nos aproximarmos e criarmos algo único junto às famílias, o que permite a efetivação de memórias e um dia memorável para ser revisitado e contado, bem como criar diálogos.

Para tanto, a ministrante, profissional de apoio da escola, fez um curso na biblioteca municipal de Uberlândia/MG sobre as bonecas Abayomi, o que permitiu compartilhar seus conhecimentos. Elas são confeccionadas apenas com retalhos de tecidos, visto que as mães africanas, no transporte de navio para o Brasil, rasgavam suas saias e utilizavam o tecido para confeccionar pequenas bonecas feitas com nós para acalantar seus filhos. Vale ressaltar que a história tem grande valor e importância como afirmação do poder das mulheres negras.

Os materiais utilizados são retalhos de tecidos flexíveis, como as malhas, e a tesoura:

Fotografias 85 e 86. Ministrante em explicação sobre o modo de fazer a boneca Abayomi; e famílias no processo de criação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 87 e 88. Processo de confecção das Abayomis



Fonte: Acervo da autora (2022).

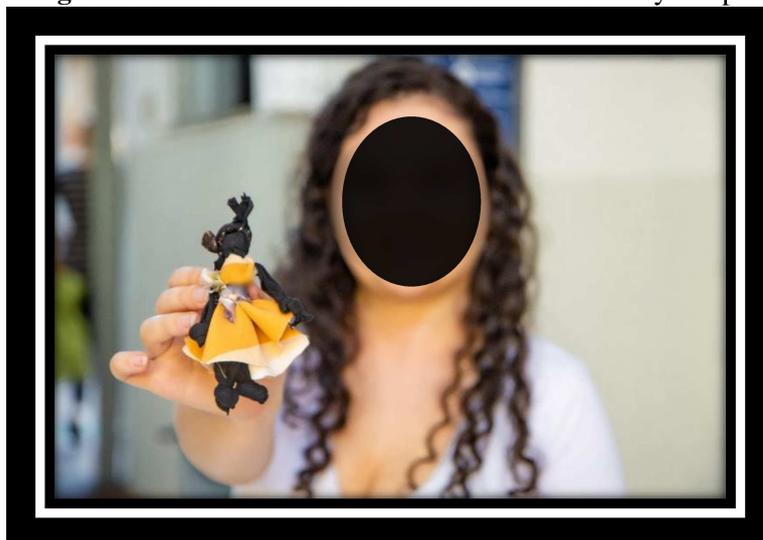
Fotografias 89 e 90. Famílias reunidas para confecção das bonecas Abayomi





Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografias 91 e 92. Famílias mostrando a boneca Abayomi pronta



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fotografia 93. Registro da equipe escolar na festa “Olhares para as Africanidades”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Ao propormos o projeto, inicialmente não sabíamos do alcance e da proporção das ações e, principalmente, do envolvimento da equipe e comunidade escolar, em razão do acolhimento da bonequinha em casa, da leitura do livro por parte das famílias e dos relatos detalhados sobre o processo. Isso ocasionou avanços nossa escola, sobretudo no trabalho da diversidade étnico-racial, e não incidiu apenas nos alunos negros, como também nos participantes não negros, ao promover reflexões do que acontece na sociedade e ensinar valores às crianças. Famílias puderam repensar o educar em casa e as falas racistas e discriminatórias em seu contexto, com a promoção de um olhar cauteloso ao que passa despercebido no dia a dia, pois não devemos naturalizar tais discursos, e sim combatê-los de fato.

O primeiro passo foi dado para trabalhar efetivamente as questões raciais na Educação Infantil de um a três anos. Ao utilizarmos o brincar e as interações podemos propor, de forma lúdica, um trabalho significativo e transformador com a diversidade étnico-racial. É importante ressaltarmos que, apesar de o corpo docente ter autonomia na proposição das atividades, houve diálogos e trocas durante o processo, em que a coletividade foi essencial para a culminância da festa “Olhares para as Africanidades”, com a percepção da interdisciplinaridade abordada em prol apenas do aprendizado dos pequenos estudantes.

Nesse caso, os pais e as crianças participaram do evento em um sábado letivo escolar, com palestras sobre questões raciais, apresentação dos resultados das atividades realizadas e café temático. Uma das abordagens foi a presença da cultura africana em nossa alimentação;

assim, responsáveis e alunos, juntamente ao corpo técnico-administrativo e docente da instituição, compartilharam uma aprendizagem plena e que movimentou a família para a inserir na escola, a fim de aprofundar na temática racial e modificar posturas e atitudes.

Tais ações aconteceram devido às dificuldades enfrentadas durante a pandemia por Covid-19. O isolamento nos fez enxergar as problemáticas do ensino *on-line*, e temáticas como a diversidade étnico-racial com crianças tão pequenas são essenciais no ensino presencial. A partir da reflexão dos empecilhos ocorridos no processo educacional, podemos alinhar as mudanças para o retorno às aulas e destacar a necessidade do trabalho com as diferenças.

Vencemos desconfianças e preconceitos para apresentar esse formato de projeto na escola e, com isso, modificamos olhares, pois todos estavam envolvidos e imersos no combate à discriminação e ao preconceito. A caminhada é longa, mas a percepção do possível se aproximou de nós: saímos da zona de conforto de maneira pensada e pautada no respeito ao próximo e no acolhimento, em que, com adaptações, podemos trabalhar as temáticas raciais com as crianças pequenas, com novas possibilidades de ensino das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”.

Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis.

A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta” (AFONSO, 1995, p. 17).

Cenas acima correspondem a situações cotidianas ocorridas em escolas brasileiras no século passado. Século passado? Parece tão distante, mas, não! Tais fatos ocorrem diariamente nas instituições de ensino de todo o país e, agora, após 20 anos da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), ainda se repetem dentro e fora delas.

Este trabalho dissertativo é um rito de passagem e marca um processo de crescimento acadêmico, mas não é apenas isso, pois representa minhas mudanças e ressignificações de posturas, olhares e atitudes profissionais e humanas, ao ter me recriado enquanto ser humano e educadora que sou. Desse modo, atentei-me à importância do entendimento das questões raciais e da efetivação de uma educação antirracista, para que cenas como as destacadas acima não sejam rotina no espaço escolar e, tampouco, nos locais que porventura venha a ocupar. Cumpro afirmar que, para tornar real a proposição desta pesquisa, foram necessárias ações como mudança de postura, questionamentos, estudos em relação à temática e exercício da minha autoprovação. Não desejava que fosse apenas outra investigação científica, mas que ela provocasse transformações profissionais e pessoais que ocorreram de fato.

Na conjuntura de ingresso no mestrado, as investigações iniciaram com o isolamento pela pandemia por Covid-19, momento que também me levou a refletir sobre a necessidade de respeitar os outros, compreendê-los em suas individualidades e contribuir para entenderem as outras pessoas. Esse exercício fez parte dos diversos momentos de leituras, escritas e estudos

proporcionados pela construção desta pesquisa; logo, explanei o cenário pandêmico na Educação Infantil, seja no formato a distância, híbrido e presencial, justamente pela minha vivência como analista pedagógica da RME de Uberlândia/MG. É importante ressaltar como o ato de escrever transforma sentimentos e histórias, ao criar possibilidades para nortear os nossos passos e romper paradigmas, ao projetar novas perspectivas à nossa atuação. Como texto dissertativo, apresentei uma narrativa construídas por muitas vozes: as do meu “eu” interior, aquelas ouvidas no ambiente escolar e projetadas por docentes e corpo administrativo, as das famílias e crianças atendidas – algumas silenciadas, outras esquecidas – e aquelas que expressavam com olhares as necessidades de serem ouvidas.

O mosaico corresponde à performance narrativa utilizada para dar vivacidade à tessitura da escrita, cujas paradas nos propiciaram entrever pelas as reflexões construídas e percorridas desde o isolamento em casa para o ensino *on-line* em Uberlândia/MG devido à pandemia por Covid-19 até a culminância com a temática racial na Educação Infantil de um a três anos. *A priori*, verificamos a realidade e seus percalços em lidar com a modalidade EaD em razão do isolamento social provocado pelo cenário pandêmico nas escolas municipais da cidade analisada para, *a posteriori*, compreendermos como se ocorreu o ensino e a aprendizagem a distância, além dos mecanismos utilizados pelo poder público municipal para colocar em prática as condições de aprendizagem por meio do programa Escola em Casa e, igualmente, analisarmos esse momento na Educação Infantil.

Feitas as devidas imersões, nosso desafio foi analisar se a inclusão das crianças com a volta às aulas presenciais era uma preocupação das escolas, em especial naquelas responsáveis pelo ensino de um a três anos. Diante das dificuldades de interação com o estabelecimento escolar e os colegas de turma, mesmo na faixa etária apresentada, notamos a necessidade de nos atentarmos às crianças atendidas e aos seus familiares como partes intercambiadas do âmbito educacional. Tais aspectos frequentemente são desconsiderados como elo do processo formativo direto, seja porque assumimos o olhar projetado de que a família não se interessa em participar das decisões pedagógicas e administrativas da escola ou pelo fato de trazerem “problemas” e interferirem na rotina da instituição.

Com vistas a desconstruir tais visões e conscientes de que a família e as crianças precisavam começar no letramento racial, propusemos atividades pedagógicas voltadas à temática racial, a fim de irromper com a ideia da exclusão racial ou de outra natureza para promover a inclusão de valores, posturas, olhares e de respeito às diferenças. Inicialmente, a realização do trabalho junto aos profissionais da escola fluiu positivamente e todas se engajaram em concretizar a proposta, mas, quando indicamos a abordagem de aspectos da cultura africana

e afro-brasileira, como o respeito às religiões de matrizes africanas, houve inquietação no estabelecimento de ensino, muito mais na equipe gestora do que nas educadoras, fruto do desconhecimento de tais profissionais. Frente a essa questão, explicitamos a imprescindibilidade da abordagem de forma lúdica para envolver as crianças e suas famílias nas atividades, justamente pela necessidade de desconstrução de olhares como os projetados na instituição para as práticas da religiosidade e da cultura africana e afro-brasileira, inclusive ao reforçar se a escola possui essa visão. Desse modo, devemos concentrar esforços para os dissipar e cumprirmos a lei, que preconiza a laicidade dos estabelecimentos de ensino e o compromisso com a formação humana e qualitativa dos estudantes, o que representa o primeiro passo para afastar o medo do que não se conhece de fato.

A ênfase na manifestação cultural do congado de Uberlândia/MG foi um dos elementos-chave para o projeto, com vistas a despertar a necessidade de valorizar e respeitar a diversidade cultural local. Essa prática cultural está presente em nossa, faz parte da vida cotidiana de crianças da escola e de profissionais que atuam na instituição, o que fez retornar o controle do projeto para nós e fez a equipe conhecer mais profundamente a referida manifestação cultural.

O trabalho interdisciplinar se apoiou nos campos de experiências e nas histórias compartilhadas com os estudantes, em que a equipe colaborou por meio do engajamento e da abertura a novas práticas. Quando um docente se encontrava em dificuldades com a proposição, sempre havia uma colega disposta a ajudar, seja com ideias ou com uma palavra de conforto e incentivo. A integração esteve presente no grupo, com a concretização de proposições antirracistas e a aproximação com a temática da diversidade étnico-racial – inicialmente, parecia difícil realizar tais ações, mas elas se tornaram fluidas pelo fato de os professores terem se embasado em livros, materiais, atividades e estímulos das temáticas raciais para provocar os alunos de forma lúdica que, por seu turno, perceberam as diferenças e a beleza de cada indivíduo, o que constituiu pequenas ações para a erradicação do preconceito.

Esse caminhar foi harmonioso entre as crianças, visto que a mediação das proposições foi leve e prazerosa. Ao observarmos a interação das crianças despidas de preconceitos, reafirmamos que as pautas raciais precisam estar ativas desde o início da trajetória escolar dos estudantes, dado que naturalizar/normalizar das diferenças e entender as belezas das características fenotípicas das pessoas é primordial para a educação antirracista na Educação Infantil. Devemos, pois, pensar nas questões estruturais enraizadas na sociedade, produzidas pelos nossos olhares e esquecidas muitas vezes pela escola, quando ela insiste em ver o racismo como *bullying* ou “brincadeira”, sem dar a devida atenção. Isso também se encontra presente desde cedo nas situações de racismo ocorridas nas instituições de ensino, com apelidos e

xingamentos pejorativos em prol de diminuir o outro, algo que precisa ser combatido para haver um aprendizado de respeito ao próximo.

Portanto, este estudo promoveu reflexões para modificarmos nossos olhares (e os dos outros), uma vez que a criança não nasce racista, e sim se torna devido à interferência do meio onde vive. Trazer as famílias e a equipe escolar para serem sujeitos do momento formativo foi difícil, porém não impossível, assim como manifestar contra o preconceito em uma sociedade na qual muitas vezes o discurso é antirracista. As atitudes ainda abarcam vários aspectos do racismo estrutural enraizado e reforçam a necessidade de tais iniciativas serem concretizadas cotidianamente na escola, ao provocarem transformações e formarem crianças e famílias para serem pessoas que combatam o racismo.

É importante enfatizar que a trajetória foi possível com a leveza do ensino na Educação Infantil e, muitas vezes, as crianças, ao se tornarem protagonistas, levam o docente a modificar olhares e mudar os caminhos de sua didática. O brincar, a literatura e o lúdico possibilitaram o processo de ensino-aprendizagem na vida desses pequenos e, principalmente, o envolvimento, com a atenção do professor para as temáticas raciais. Não houve acomodação e a equipe foi além das propostas, com vistas à inovação e às adaptações de conteúdos para a faixa etária de um a três anos.

Nessa proposição significativa das temáticas raciais para crianças pequenas de um a três anos, percebemos que as ações são possibilitadas quando enxergamos o que queremos, porque queremos e como iremos alcançar; logo, as experi-vivências nos propiciaram repensar das práticas pedagógicas. Ao final, nos deparamos conosco, participantes abertos a diálogos com as relações étnico-raciais em sala de aula com crianças pequenas onde, a partir da reflexão, houve proposições e adaptações de contextos formativos para elas, em prol de uma educação antirracista.

Destarte, sabemos que as questões raciais se inserem na escola apenas em situações isoladas, a exemplo das datas comemorativas. Nesses momentos, provocamos inquietações e aplicamos a lei de fato, com a abordagem de questões da educação para as relações raciais para terem espaço e assumirem o devido lugar no planejamento diário das escolas e de seus profissionais. A ideia foi lançada; que venham novas pesquisas, outros olhares, mais desafios e certezas de que as inquietudes da profissão docente dentro ou fora da sala de aula sejam sempre a seiva que alimenta o nosso caminhar. É por isso que andar com fé eu vou, porque, como dizem Gilberto Passos Gil Moreira⁹:

⁹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/>. Acesso em: 3 maio 2023.

Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Que a fé 'tá na mulher
A fé 'tá na cobra coral
Oh, oh
Num pedaço de pão
A fé 'tá na maré
Na lâmina de um punhal
Oh, oh
Na luz, na escuridão
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá (olêlê)
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Olálá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Oh, menina
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
A fé 'tá na manhã
A fé 'tá no anoitecer
Oh, oh [...]

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Tradução de Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.
- ADURENS, Fernanda Delai Lucas; PROSCENCIO, Patrícia Alzira; WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. Reflexões sobre a diversidade na Educação Infantil: Um olhar para a formação de professores. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 150-163, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/11638/7825/34960>. Acesso em: 3 abr. 2023. <https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.11638>.
- AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12-21, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/844>. Acesso em: 3 maio 2023.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [s.l.], v. 10, n. 7, p. 83-92, maio 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 1º out. 2022. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>.
- ALVES, Marcos Alexandre; ALVES, Carla Regina da Rocha. O supervisor educacional como articulador da ética no contexto escolar. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 196-206, maio/ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROSO, Sandra. **O menino Catopê**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação**: sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico, 1).
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Ibep, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012, p. 98-114.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-atualizada-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-atualizada-pe.html). Acesso em: 1º out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 1º out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=26/05/2017&pagina=3>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1º out. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 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 União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 1º out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer MEC n. 5, de 28 de abril de 2020a. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC; SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; Secadi, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

BIAYENDA, Jean-Emile. **Mama Wélé**. África, 2004. *On-line*. Disponível em: <https://open.spotify.com/artist/10rORBUCRQmkenQLXo2cFL>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CARDOSO, Fernanda de Souza. Entre fios e experiências: o cabelo como símbolo de resistência de uma educação antirracista. *In*: SANTOS, Neli (Org.). **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022, p. 179-188. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-iEhT36C8qiULnxioOoO7C5LStkdJAM/view>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CASA DE FARINHA. **Fulô**. [s.l.]: Zonked Produções, 2016. (3 m 28 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1hyau4_MBM. Acesso em: 3 abr. 2023.

CASTRO, Roberta Esteves Vieira de. Quais os possíveis efeitos do isolamento pela COVID-19 em jovens? **PEBMED**, [s.l.], [s.n.], [n.p.], 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/quais-os-possiveis-efeitos-do-isolamento-pela-COVID-19-em-jovens/#>. Acesso em: 23 set. 2022.

CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa. A sociedade, a tecnologia e seus impactos nos meios de produção: uma discussão sobre o desemprego tecnológico. **4ª Revolução Industrial**, [s.l.], ano 9, n. 86, p. 35-63, mar. 2020. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/144810/2020_cavalcante_jouberto_sociedade_tecnologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2022.

CRUZ JÚNIOR, José Antonio Fonteles. **Novas tecnologias na educação**: uma análise do Moodle do Nuteia. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18131>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DALTO, Vanessa Lini. A inserção da criança ao mundo da leitura: a importância dos estímulos familiares na formação do leitor. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 1-11, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rl/article/view/7992>. Acesso em: 20 mar. 2023. <https://doi.org/10.3895/rl.v21n34.7992>.

DUARTE, Regina Celli Silva; BEZERRA, Jucélia Laurentino; MELO, Margareth Maria de. O racismo na educação infantil: a família como mediadora deste mal. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9057>. Acesso em: 15 set. 2022.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza. Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia éticofilosófica do corpo deseducado. *In*: OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e (Orgs.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Josceline. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis.

Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

GOMES, Adriana Bom Sucesso; SILVA, Rogério Correia; GEBARA, Tânia Ambrizi. Relações étnico-raciais e formação docente no campo da educação infantil: estratégias metodológicas em foco na rede municipal de Belo Horizonte – MG/Brasil. *In: AFRICANIDADES E BRASILIDADES EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, 1., Vitória, 2020. **Anais...** Vitória: Ufes, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/34117>. Acesso em: 3 nov. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2022.

INSTITUTO ALICERCE. **As principais consequências da pandemia na educação**. São Paulo: Instituto Alicerce, 2022. Disponível em: <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

JUNGLES, Rafaela; SCHERTNER, Suzana Feldens. Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 262-282, jan./mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2017v35n1p262/pdf_1/172894. Acesso em: 3 maio 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p262>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>.

LISBOA, Rúbia. Os conguinhos: as crianças como protagonistas do Congado Mineiro. **Portal Lunetas: múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias**, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/congado-minas-gerais-criancas/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnicas_de_pesquisa20191114-31612-di2isl.pdf?1573775085=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DM_ARINA_DE_ANDR_AD_E_MARCONI_EVA_M_ARIA.pdf&Expires=1676866893&Signature=Vwhw86AJ~jl7-7evMcIeHpVT3YcVhXbwKqP3X-k8C8fAWULzKdZEs6K~yRkEXsKPLdPPLR9NuBBPSphTFL~YhgtX5g0V7s4HaE6f6~OXqGoZj0-EKkuwFf~zs8kT3jGfIJY0Tlhwj5PZ5MSA7FcvoFTF9djSXcentNz-JIyT9Q96UZOVUjhv1lvHj1bZZx6dNq7IwLYhjE4j9vC3npQAZkZkx~gQnczcWm8IxxlZY9wu5jF52Kq1UFufjXTAw~8E1DqFPVnp2TeSroL0ssOheWLKjC9V8NMATdFxpSP406K1NdKdPqzAqFlk1GS8P-3IsYKiV1U3qOIkrlgiSM0rtIg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 20 fev. 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2019.

MANDELA, Nelson. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2015, p. 8.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. Professora, não quero brincar com aquela negrinha! Brasília: Ministério da Educação; São Paulo: Uniafro, 2007. v. 5. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/07/NEINB-USP-VOL-2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. A Educação Infantil e o ranço do Assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 1, n. 20, p. 7-30, 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3034>. Acesso em: 24 out. 2022.

MEDEIROS, Zulmira; VENTURA, Paulo Cezar Santos. O educador e a apropriação da cultura tecnológica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 13-27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8754/6259>. Acesso em: 3 maio 2023.

MIRANDA, Maria Aparecida; MARTINS, Marilza de Souza. **Maternagem**: quando o bebê pede colo. Brasília: Ministério da Educação; São Paulo: Uniafro, 2007. (Coleção Percepções da Diferença: negros e brancos na escola, 2). Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/07/NEINB-USP-VOL-2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola**: alfabetização e diversidade. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SEC, 2005.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Rio de Janeiro: RioFilme, 2004. 1 DVD. (100 min.).

NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 3 maio 2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79002>. Acesso em: 16 mar. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002>.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. Belo Horizonte: Lê, 2004.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Inês Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 13 nov. 2022. <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>.

OLIVEIRA, Camila Rezende. A relevância do congado na ludicidade infantil: cultura, identidade e religiosidade no município de Uberlândia - MG. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 5., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46133>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Muriel Batista; SILVA, Luiz Claudio Tavares; CANAZARO, Joelmir Vinhoza; CARVALHIDO, Maria Luiza Lacerda; SOUZA, Rômulo Rodrigues Coelho Delfino; BUSSADE NETO, Jamil; RANGEL, Daniele Perissé; PELEGRINI, José Fernando de Menezes. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. **Parecer OPP** – O impacto da utilização de máscaras nas crianças. Lisboa: OPP, 2020. Disponível em: https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_sobre_o_impacto_da_utiliza_o_de_m_scaras_nas_crian_as-2.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

PAIM, Pedro. Educação e desigualdade racial. *In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (Orgs.). Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Histedbr**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/33/art.05_33pdf. Acesso em: 26 set. 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. Paraná: UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

REIS, Diego dos. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(P)Ticos. **SciELO Preprints**, [s.l.], [s.n.], p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2711>. Acesso em: 29 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

SANTANA, Jardelina Garcia. **Formação da identidade étnico-racial na perspectiva da lei 10.639/03 em duas escolas municipais de Amargosa-BA**. 2016. 84p. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Jardelina_Garcia_Santana.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes do silêncio do cotidiano escolar**: as relações raciais entre alunos negros e não negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SANTOS, Fernanda Cássia dos; SILVA, Gabriela Martins; SANTOS, Neli Edite dos. DOS DESAFIOS EM ENEGRECER UMA ESCOLA BRANCA: um olhar sobre o racismo estrutural em práticas educacionais. *In*: SANTOS, Neli E. (Org.). **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022, p. 30-38. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-iEehT36C8qIULnxioOoO7C5LStkdJAM/view>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SANTOS, Silvana Santana dos. Travessias pedagógicas antirracistas: entre afetos, reflexões e experiências. *In*: SANTOS, Neli (Org.). **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-iEehT36C8qIULnxioOoO7C5LStkdJAM/view>. Acesso em: 4 abr. 2023. <https://doi.org/10.24824/978652513355.3>.

SHAKESPEARE, William. **Sonetos**. Tradução de Jorge Wanderley. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SILVA JUNIOR, Hédio (Coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades; Instituto Avisa Lá, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/jspui/handle/11465/779>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 5, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOARES, Luísa Ducla. **Meninos de todas as cores**. São Paulo: Nova Gaia, 2010.

SOUZA, Iraildes Roberto de; MOREIRA, Nivalci Leite de Magalhães. Desempenho escolar de alunos negros: um olhar para as relações raciais na escola. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/36/35.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. Resolução n. 1, de 30 de março de 2021b. Dispõe sobre a oferta do Ensino Híbrido e a oferta das Atividades não Presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da Pandemia Coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução SME n. 001, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 30

mar. 2021. Disponível em <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. 2. ed. Uberlândia: SME; Cemepe, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Documento Orientador do Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. Uberlândia: SME; Cemepe, Uberlândia, 2021a.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. *In*: WILLIAMS, Raymond (Org.). **Recursos da esperança**: cultura, democracia e socialismo. Tradução de Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.