

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**ENLACE DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
COM A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM
ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL?**

Geisa Martins Nogueira Costa

FEIRA DE SANTANA – BAHIA
2023

|

**ENLACE DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
COM A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM
ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL?**

Geisa Martins Nogueira Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGCID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no âmbito da Linha 1 – Educação Científica e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes.

FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023

C837e Costa, Geisa Martins Nogueira

Enlace da educação para as relações étnico-raciais com a ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível? / Geisa Martins Nogueira Costa. -- Feira de Santana, 2023.

154 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Maricleide Pereira de Lima Mendes

1. Relações raciais - Estudo e ensino. 2. Relações étnicas - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Práticas pedagógicas. I. Mendes, Maricleide Pereira de Lima. II. Título.

CDD 305.8

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

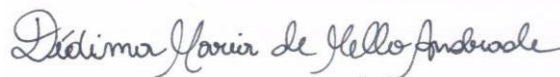
**ENLACE DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
COM A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM
ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL?**

Dissertação entregue à banca examinadora e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGCID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus Feira de Santana, para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Orientadora



Profa. Dra. Dídima Maria de Melo Andrade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Membro externo



Profa. Dra. Ana Paula Inácio Diório
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Membro interno

ÉPIGRAFE



*“Ô mamãe África ôa, ô mamãe África
 Ô mamãe África ôa, ô mamãe África
 Tanto tempo que a gente está aqui (no Brasil)
 Tanto tempo que a gente está assim (no Brasil)
 Tanto tempo que a gente está aqui (no Brasil)
 Tanto tempo que a gente está aqui
 Sem ter educação
 Sem ter oportunidade
 Sem ter habitação
 Sem ser membro da sociedade
 Somos alvos da incoerência
 Vítimas da prepotência
 Dos racistas
 Quero meu direito de crescer na vida (quero
 sim)
 Quero meu direito de vencer na vida
 Quero meu direito de crescer na vida (quero
 sim)
 Quero meu direito de vencer na vida
 Ô mamãe África ôa, ô mamãe África...”*

Meus Direitos

Letra e música Edson Gomes

(A canção “Meus Direitos” é registrada em homenagem a cultura musical que regava o dia a dia do meu amado pai, a quem dedico esta canção (in memoriam).

DEDICATÓRIA

“Dedico esta pesquisa aos meus ancestrais e a todas as crianças negras e não negras, que possam sentir-se valorizados(as) e representados(as) com este estudo; que nasce do ensejo de abraçar a mudança e representar os diversos nos espaços educativos e para tanto convido outros docentes participantes deste estudo a trilhar comigo este percurso.”

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, meu Deus, pelo dom da vida e por todos os momentos que deste a minha chegada nesta vida corpórea, me guiou e protegeu, permitindo alcançar mais essa dádiva de concluir o mestrado. Aba Pai! A Ti toda glória!

Aos meus pais, Maria Lúcia e José Pascoal (*in memorian*), que combateram as barreiras da segregação racial e me ensinaram o potencial que a educação possui. Sou grata por todos os ensinamentos e valores que me transmitiram, sem dúvida, são os pais que eu precisava ter.

Agradeço ao meu esposo, Frederico Costa, homem valoroso, que Deus me presenteou. Sou feliz por tê-lo ao meu lado, meu companheiro e amigo que, durante toda a caminhada, me deu forças, suportou minhas ausências, cansaços e estresses e o choro, quando as dificuldades eram enormes, sempre com palavras de otimismo e fé.

Gratidão eterna a minha amada filha, Isabella Costa, pelo carinho, pelos desenhos motivadores, pelo cheiro gostoso, que vinha me abraçar e eu sossegava as tensões naquele amor exalado em forma humana.

Gratidão aos meus ancestrais que desbravaram todo um caminho para que eu pudesse trilhar nessa jornada evolutiva. Agradeço aos familiares de perto e de longe, que contribuíram com palavras motivadoras e vibrações de paz e sucesso.

Um agradecimento especial é solicitado pelo meu coração: agradeço a meu sobrinho (criado como filho) Érick Nogueira (*in memorian*), meu tesouro, sei que aí no céu você vibra por mim, sua ausência ainda dói, mas, eu não congelei, estou vivendo e buscando um mundo melhor para outras crianças que, como você, são especiais. Te amo, tesouro!

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB) por patrocinar este estudo e proporcionar a possibilidade de dedicação exclusiva à pesquisa e do seu desenvolvimento. Dessa maneira, foi possível realizar a gestão deste tempo de investigação e envolvimento com a pesquisa, de forma hábil, em que pude participar de diversos eventos na trajetória como mestranda.

Quero externar a minha gratidão, a minha amiga querida, Lorames, que muito me ajudou durante essa caminhada com escutas, incentivos, palavras instrutivas e motivadoras. Sem dúvida, um presente de Deus em minha vida. Não poderia deixar

de mencionar os meus amigos e colegas de turma, Silvane, Jaqueline, Ideilton, Rodrigo, Paty, Robson, Zana, Esdras, Aila, Luciana, Matheus e Géssica, pelos trabalhos e estudos desenvolvidos em conjunto nesta empreitada.

Endereço meus agradecimentos, também, às professoras Idalina, Aldinete e Nanci, que contribuíram muito para minha formação como pesquisadora. Aos grupos de pesquisa GEPED (UFRB) e ELUFOTEC (UNEB), pelos aprendizados dispensados de forma humanizada e acolhedora; fazer parte destes foi o grande alicerce para que eu alcançasse mais este degrau, o mestrado.

Meus sinceros agradecimentos à banca examinadora, pelas ricas contribuições trazidas na minha qualificação e, da mesma forma, na defesa. À professora Dra. Ana Paula, pelos ensinamentos partilhados nos componentes do mestrado, que trouxe aprendizado e inspiração para a escrita. À professora Dra. Dídima Maria, pelo convívio prazeroso e inspirador nos diálogos, projetos de extensão e pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Maricleide Mendes, pelo tempo, paciência e compreensão, por acreditar que meus objetivos eram possíveis de serem alcançados e foi maravilhosa comigo. Obrigada pelo olhar científico e carinhoso e pelas valiosas orientações tecidas para que o estudo se corporificasse. Muitíssimo obrigada, pró Mari!!

Externo também minha gratidão às docentes participantes do estudo, cada momento que vivemos juntas foi fantástico, sem vocês não seria possível pôr em prática os ideais que busco de propagar a educação antirracista. Sigamos fortes e em busca de novos desafios! Gratidão!

Agradeço aos professores do programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB), por dispensarem tantos conhecimentos que possibilitaram momentos de partilhas tão ricas.

Minha gratidão aos leitores desta pesquisa, que esta seja um ponto de apoio para outros pesquisadores. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento de muita alegria chegasse, eu agradeço.

Meus votos de muita paz a todos!

COSTA, Geisa Martins Nogueira. Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível? – Ba. 154 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Feira de Santana, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar como se constituem as práticas educativas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade de ensino da rede Municipal de Feira de Santana para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o uso e entrelaçamento da ludicidade nesse processo. Para alcançarmos esse objetivo, propomos a seguinte questão problema: **Como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o uso da ludicidade estão presentes e entrelaçadas nas práticas educativas de professores do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia?** Traçamos, também, os seguintes objetivos específicos: i) Entender quais as concepções e práticas os professores(as) manifestam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade em sua prática educativa; ii) Analisar como a educação para as Relações Étnico-Raciais estabelecida pela Lei nº 11.645/2008 está sendo incluída nas práticas educativas dos professores; iii) Criar um livro paradidático num viés participativo com os sujeitos da pesquisa, que reflita as práticas e ações educativas voltadas para a Educação Étnico-Racial por meio da Ludicidade. Para responder à questão e alcançar o objetivo proposto, seguimos o viés metodológico de acordo com as abordagens de Brandão (2006), Freire (1996), Bogdan e Biklen (1994), Pradanov (2013) e André (2013). A pesquisa foi realizada com cinco participantes de uma Escola Municipal em Feira de Santana. A abordagem do estudo adotada foi a pesquisa participante, por se tratar de temáticas com contexto dinâmico e, diante do lastro temporal, possível às participantes, salientamos que a pesquisadora é parte integrante do processo. Para o levantamento dos dados, foi utilizado o questionário, entrevista e a observação participante. A análise e tratamento dos dados foram realizados por meio da Categorização. Os dados produzidos demonstram a necessidade urgente de atualização no tocante às bases legais da EREER e a aplicabilidade no currículo da escola, e, ainda, acentuam a carência das apropriações lúdicas nas práticas educativas, pois foi evidenciada a ausência de planejamento que abarque a Lei nº 11.645/2008, bem como o estado de desatualização acerca dos potenciais lúdicos para educar para diversidade. Os diálogos com os sujeitos da pesquisa foram profícuos e seus frutos visíveis no meio educativo. Enfatizamos a ciência de que o estudo não se encerra aqui, pois não tratamos de todas as demandas que a temática detém, nosso campo de estudo foi alcançado. Dessa maneira, esperamos que o estudo seja utilizado por outros pesquisadores, dando continuidade à propagação da educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Prática educativa; Ludicidade.

COSTA, Geisa Martins Nogueira. Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível? – Ba. 154 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Feira de Santana, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify how the educational practices developed by teachers of the Elementary School in the Early Years of a teaching unit of the Municipal network of Feira de Santana are constituted for the Education of Ethnic-Racial Relations as well as the use and intertwining of playfulness in this process. To reach this goal, we propose the following problem: How are Ethnic-Racial Relations Education and the use of playfulness present and intertwined in the educational practices of teachers of the Elementary School in the early years of a public school in the city of Feira de Santana-Bahia? We also outlined the following specific objectives: i) To understand which conceptions and practices teachers manifest for the Education of Ethnic-Racial Relations and Ludicity in their educational practice; ii) To analyze how education for Ethnic-Racial Relations established by the Law 11.645/2008 is being included in the educational practices of teachers; iii) To create a textbook in a participatory approach with the research subjects, reflecting the educational practices and actions towards Ethnic-Racial Education through Ludicity. To answer the question and achieve the proposed goal, we followed the methodological bias according to the approaches of Brandão (2006), Freire (1996), Bogdan and Biklen (1994), Pradanov (2013) and André (2013). The research was conducted with five participants from a Municipal School in Feira de Santana. The study approach adopted was the participant research, because it deals with themes with dynamic context and in view of the possible temporal ballast of the participants, we emphasize that the researcher is an integral part of the process. For the data survey we used a questionnaire, interviews, and participant observation. The data analysis and treatment were carried out by means of Categorization. The data produced demonstrates the urgent need to update the legal bases of REER and the applicability in the school curriculum, and also highlights the lack of ludic appropriations in educational practices, since it was evidenced the absence of planning that covers the Law No. 11.645/2008, as well as the state of outdatedness about the potential of play to educate for diversity. The dialogues with the research subjects were fruitful and their fruits were visible in the educational environment. We emphasize that we are aware that this study does not end here, for we did not deal with all the demands that the theme holds, but our field of study was reached. Thus, we hope that this study will be used by other researchers, giving continuity to the propagation of anti-racist education.

Keywords: Ethnic-racial relations; Educational practice; Playfulness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A chegada dos escravizados ao Brasil	28
Figura 2 - Foto da lateral interna de unidade escolar participante da pesquisa	73
Figura 3- Espaço de convivência escolar.....	74
Figura 4- Localização Geográfica do lócus da Pesquisa	75
Figura 5 - Nomenclatura das categorias da análise dos dados.....	85
Figura 6 - Invisibilidade da EREER.....	90
Figura 7 - Ciclo da EREER nas práticas educativas lúdicas	113
Figura 8 - Capa do livro da autora Grada Kilomba: Memórias de Plantação.....	118
Figura 9 - Capa do livro da autora bell hooks	120
Figura 10 - Capa do livro do autor Rodrigo França.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa	71
Quadro 2- Trabalhos identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	77
Quadro 3- Trabalhos identificados no Banco de Teses e Dissertações da Capes	79
Quadro 4- Visões sobre a EREER nos materiais didáticos.....	107
Quadro 5 - Percepções das práticas educativas lúdicas presentes inicialmente, ocorridas no percurso e a resignificação pós-estudo com as participantes	110

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Coordenação Pedagógica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ELUFOTEC	Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa
GEPED	Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSE	Indicador de Nível Sócio Econômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	22
A HISTÓRIA DO(A) NEGRO (A) E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	222
1.1 REDESCOBERTA DO BERÇO DA HUMANIDADE: A ÁFRICA.....	22
1.2 HABITANTES DO BRASIL: CONHECIMENTOS PARA A EREER.....	27
CAPÍTULO II.....	33
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM FUNDAMENTO LEGAL OU UMA PRÁTICA NECESSÁRIA?.....	33
2.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008... 33	
2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS INICIAIS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	38
2.3 PRÁTICA EDUCATIVA DA EREER.....	43
CAPÍTULO III.....	49
A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA	49
3.1 ENTENDENDO O CONCEITO DA LUDICIDADE NA AÇÃO DOCENTE	50
3.2 PRÁTICA EDUCATIVA: UM ENCONTRO COM A LUDICIDADE	53
3.3 ENTENDENDO O POSSÍVEL ENLACE DA EREER COM A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	56
CAPÍTULO IV	59
PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	59
4.2 CORRENTE DA PESQUISA.....	60
4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	62
4.4 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS	65
4.4.1 Questionário.....	65
4.4.2 Entrevista semiestruturada.....	66
4.4.3 Observação participante.....	66
4.4.4 Considerações iniciais sobre a análise dos dados	68
4.5 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA.....	70
4.6 REVISÃO DA LITERATURA.....	75
4.7 PRODUTO DA PESQUISA	80

CAPÍTULO V.....	82
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	84
5.1.1 Categoria 1 – Invisibilidade da EREER e a camuflagem do racismo.....	86
5.1.2 Categoria 2 – Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente	97
5.1.3 Categoria 3 – Ressignificando as práticas educativas da EREER por meio da ludicidade.....	105
CAPÍTULO VI	117
PRODUTO EDUCACIONAL.....	117
6.1 CONSTRUÇÃO DO PARADIDÁTICO INTITULADO: CADA NOME, UMA HISTÓRIA. QUAL É A SUA?	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – CARTA CONVITE	144
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	146
APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	152
APÊNDICE D – SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	154
APÊNDICE E – APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA	155

INTRODUÇÃO

*“Minha terra tem palmeiras, onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam
como lá. Nosso céu tem mais estrelas, nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida, nossa vida mais amores.”*
Gonçalves Dias

Olhar a imensidão do céu, a beleza dos bosques e a exuberância da flora reforça a força poderosa que emana da pluralidade; da riqueza da vegetação e da fauna, que são potências advindas da multiplicidade. Olhar e ver a vastidão do diverso que se apresenta a cada momento para àqueles que veem no cotidiano a potencialidade do ser humano. Potência que se apresenta em cores, formas e nas variadas expressões de uma origem sortida de ver a vida e suas versões.

Pensando nestas versões, incluo¹ parte de minha história advinda de uma genealogia com descendentes europeus. Meu avô era português, de pele bem branca, loiro, de olhos azuis. Por outro lado, minha avó era baiana, de pele negra, cabelos lisos e olhos cor de mel. Desta união, nasceu minha mãe, mulher forte, mestiça, que se reconhece enquanto mulher negra. Mas, seu fenótipo aponta para características pardas, com cabelos lisos e olhos castanhos. Não obstante, cabe informar a descrição de meu querido pai, homem negro, com cabelos crespos e olhos pretos.

Diante do exposto, considero pertinente situar o(a) leitor(a) sobre minha autodescrição, como também, sobre a diversidade que há entre meus irmãos (ainda que sejamos filhos do mesmo pai e da mesma mãe). Portanto, sou parda, tenho cabelos crespos e olhos verdes. Já meus irmãos, ambos são negros, com cabelos lisos e olhos castanhos; todo esse contexto referente à descrição de parte da minha árvore genealógica foi necessário para demonstrar que também faço parte de um diverso, isto é, no contexto familiar, traduz-se a diversidade na qual estou inserida e daí decorrem modos de viver, pensar, costumes e tradições. Este é um dos pontos no qual encontro respaldo para pesquisar aspectos relacionados à diversidade étnico-racial.

A pesquisa ergue-se de situações vivenciadas em diversos espaços, um deles, como apontado acima, é o ambiente familiar; nos momentos de lazer com outras crianças, muitas vezes em tons de “brincadeira”, fui chamada de “falsa branca”, “sará”, “branca do cabelo duro” e, também, trago à alusão às orientações prestadas por minha mãe a mim e aos meus irmãos a cada ensaio de sair de casa, dizia ela: “levem as identidades”, “não reajam a insultos,

¹Na escrita da introdução trago a primeira pessoa do singular, pois me autorizo como pesquisadora a proceder assim. Peço permissão aos leitores para utilizar noutros momentos a primeira pessoa do plural.

“você são meus filhos, não se importem com brincadeiras bobas”. Por vezes, achei que ela exagerava, mas, a cada vivência, notava que surgiam outros chamamentos indesejados, percebia que ela tinha alguma razão para tanta preocupação.

Afinal, ser negro(a) numa sociedade que parte, aliás parte não, toda a população valoriza apenas o indivíduo conforme a cor da pele, traz ao destaque que estamos imersos nessa subjetividade, que é a de ser socializado por meios de relações pautadas no racismo. Isso requer, a todo momento, a consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração; intima a entender as bases racialistas sobre as quais a nossa sociedade está apoiada e, assim, poder confrontá-las numa postura consciente a qual devemos estar sempre atentos.

As ponderações feitas por minha mãe tinham um lugar específico e eram alicerçadas em diversos motivos e, mesmo sem tanto conhecimento, ao aprender na escola sobre a miscigenação, respostas foram surgindo àqueles por quês que pairavam à minha mente. Assim, sempre que possível, nas brincadeiras, usava este conhecimento em construção para dizer que somos todos mestiços e, assim, saía repetindo aos meus amigos(as), nós somos o resultado das misturas dos povos. Portanto, somos indivíduos cuja cor de pele é parda ou negra.

Interessante pensar que busquei a resposta científica para as “brincadeiras de mal gosto”, e que é preciso uma afirmação por parte do(a) negro(a) acerca do seu valor, isto porque, o(a) negro(a) não era (e ainda continua) visto com bons olhos. São as encruzilhadas que envolvem medo e encantamento de se perceber negro(a) num cenário que não respeita ou não representa o diverso.

Na escola, estas considerações e chamamentos ficavam acentuados quando viam a minha mãe nas reuniões escolares, diziam: “sua mãe parece uma índia e você assim, branca do cabelo duro”. Eu ria sem graça e prosseguia como se não tivesse entendido. Embora não pudesse reconhecer naquele momento, buscava responder com os saberes advindos dos livros que lia nas aulas de história, atuante sempre que o espaço era fornecido eu repetia/ratificava a fala dos professores de história sobre a mistura de povos no Brasil, justamente nas aulas os saberes conduzidos pelas professoras provavam que viemos de muitos, por isso somos cheios de tradições e de características distintas.

O bom dessa história particular, que divido com os leitores e leitoras, foi compreender que tinha um motivo para ser “diferente”, afinal, diferente somos todos, cada um do seu jeito. Mas, sempre foi latente a visão de que a educação era o caminho para enfrentar e, possivelmente, diminuir as discriminações e falas sem fundamentação. Contudo, faltava práticas antirracista no ambiente escolar e quiçá no ambiente familiar aos meus colegas de

brincadeiras.

Cabe ressaltar que só o conhecimento da história e cultura afro-brasileira não é suficiente para impedir práticas racistas. Desse modo, é preciso pensar acerca de outro modo de socialização, que pode acontecer a partir de uma transformação radical da sociedade, cujas bases hoje são fundadas no racismo estrutural, o qual é reproduzido desde o interior das famílias com ou sem conhecimento, até às instituições como as escolas.

Prosseguindo nessa linha, segundo Oliveira (2021), a concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Portanto, não se trata apenas de outra dimensão da percepção do racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Logo, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural.

Ao mirar meu olhar neste cenário engendrado pelas nuances dos momentos da infância e as tratativas já percebidas agora adulta da diversidade, percebo e reflito que traços de um educador eram evidentes em meu ser. Assim, na infância, usava as brincadeiras para mostrar meninas com traços diferentes, características diferentes em livros, em histórias e em cordéis. Foi quando ganhei uma boneca de pano que uma amiga de minha mãe fez, nela me reconheci; trago a descrição da boneca para a compreensão de todos: a boneca tinha olhos verdes e cabelos mistos volumosos, fios crespos. Eu me reconhecia naqueles traços, foi um marco na minha infância, pois as bonecas existentes eram todas loiras de olhos azuis e cabelos lisos, super lisos.

Importante pontuar que a instrumentalização da boneca para ter a representação de meu ser é um respiro no meu existir, já que não encontrava ressonância em outros lugares (escola, espaço de brincar), ou até nos brinquedos ou apenas em alguns livros que faziam parte do rol de lazer. A compreensão da representação é uma parte que trarei para expressar, através de elementos do lúdico, os aparatos para fomentar os saberes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Outro ponto importante para situar o leitor e que marca um itinerário em minha vida é a participação no grupo de pesquisa, que ratifica meus interesses delineados ao longo das experiências vividas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ludicidade, e, além disso, corrobora, na trajetória de estudante e também pesquisadora, para a base que faltava, para progredir nos estudos mais científicos. Tais aspectos despertaram em mim o desejo pela pesquisa. Foi quando resolvi investir no processo seletivo para o mestrado. Assim, parto, então, para a contextualização fundamentada em teóricos, os quais foram a preparação necessária para

este percurso.

A inserção na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como aluna regular do mestrado é um sonho realizado! A jornada agora se desenha nas demandas de estudo e pesquisa e, com base no exposto, as inquietações para escolha da temática não brotaram do acaso, elas foram delineadas desde o início. Ponderações que trago ao longo da escrita desta seção deixam claros os fatores que foram dando corpo às temáticas que serão aprofundadas nesta pesquisa, sendo elas: a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade na prática educativa.

Agora com os ideais delineados, estes puderam ser pesquisados e a temática da pesquisa foi sendo organizada. A escrita desenvolvida ao longo do percurso recebe aqui o título de “Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?” A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de ensino da rede Municipal de Feira de Santana-Ba. Para compor a escrita e trazer o contexto teórico, reporto-me a uma parte da história do Brasil que evidencia a Educação para as Relações Étnico-Raciais e que embasa uma parte do desenvolvimento da elaboração desta pesquisa, prossigo, assim, neste prisma.

Em se tratando das práticas educativas, importante relatar que são fundamentais para promover uma educação libertadora e, com base nisso, buscamos, através desta pesquisa, pontuar a realidade do entrelaçamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Ludicidade no tirocínio, no ensejo de trazer à tona os trâmites existentes e se este enlace é possível. A reflexão sobre estas, voltadas para a ERER é imprescindível. Portanto, salientamos a importância de práticas que incluam os diversos e fortaleçam a representatividade da sociedade. Para tanto, o objeto de pesquisa é a Prática Educativa de Professores para as Relações Étnico-Raciais, tendo a Ludicidade como elemento articulador.

Ciente de que a prática educativa é o veículo que eleva o ritmo dos saberes apropriados pelos indivíduos nas relações educacionais, ressalto a inserção do lúdico na apropriação da Educação das Relações Étnico-Raciais como fator preponderante para o aprendizado. Com base nisso, questiono: Como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o uso da ludicidade estão presentes e entrelaçadas nas práticas educativas de professores do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia?

Pontuamos, assim, tendo o ensejo de que a investigação contribuirá para elevação do bem-estar e solidez com geradores de informações, agentes em expansão, que buscam produzir e fomentar o saber. Diante desta perspectiva de educação, destacamos a relevância do tema desta escrita para a educação como um todo. Para dar conta do questionamento, pontuamos o

seguinte objetivo geral: Identificar como se constituem as práticas educativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade de ensino da rede Municipal de Feira de Santana, bem como o uso e entrelaçamento da ludicidade nesse processo.

Como objetivos específicos, trazemos: i) Entender quais as concepções e as práticas que os professores(as) manifestam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade em sua prática educativa; ii) Analisar como a educação para as Relações Étnico-Raciais, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008 está sendo incluída nas práticas educativas dos professores; iii) Criar um livro paradidático num viés participativo com os sujeitos da pesquisa, que reflita as práticas e ações educativas voltadas para a Educação Étnico-Racial por meio da Ludicidade.

Os textos aqui apresentados estão escritos em tópicos por uma questão didática, para melhor organizar o estudo, porém, do ponto de vista epistemológico, os temas se relacionam e se complementam. A dissertação está estruturada em uma introdução e seis capítulos. Na Introdução, trago um breve relato das motivações originárias da pesquisa, situando o seu tema, o problema, o objetivo geral e os específicos e a estrutura da escrita. Apresento minha trajetória formativa e incluo o contexto ancestral no qual estou inserida, para o delineamento e sensibilidade humana que rege minha identidade e lugar de origem. Além disso, apresento pontos particulares existenciais que moveram as primeiras andanças como pesquisadora e cidadã que articula, dentro de suas possibilidades, mecanismos para vencer os entraves da colonização que estou inserida.

No primeiro capítulo teórico, apresento o percurso de “A história do(a) negro(a) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, com base nos autores Akpan (2021), Munanga (2005), Ribeiro (2019), entre outros. Neste espaço de escrita, os saberes excluídos/não contados ganham lugar e oportunidade de demarcar a África como a mãe da humanidade e, portanto, a história negra é global. Ao longo da escrita, com base nos aportes teóricos a corrente que aprisionava os saberes é quebrada, e, em benefícios de todos. partilho os conhecimentos galgados, cuja centralidade é (re)descobrir a África que há em cada um de nós e as concepções concernentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em “Educação para as Relações Étnico-Raciais: um fundamento legal ou uma prática necessária?”, discussão que compõe o segundo capítulo, concentra-se na base legal que torna obrigatória a utilização das temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas que serão ministrados em todo currículo escolar, conforme pontua a Lei nº 11.645/2008. Já nas considerações sobre as práticas da Educação para Relações Étnico-Raciais

-ERER, ancoramo-nos nos pressupostos de Zabala (1998) para alicerçar como ensinar e mais, ensinar para ERER. Mas, sem dúvida, os movimentos de educar e educar-se não são lineares, pois, nesse trajeto, os percalços trazem de “assalto” endurecimentos na formação humana, como também rizomas de pensamentos e, possivelmente, o constrangimento de urgentemente realizar a ruptura com a colonialidade. No entanto, esse exercício não é só da escola, mas também da família, do Estado, da sociedade, pois romper com os silenciamentos sobre a temática é urgente.

Na sequência, adentramos nos dispositivos, nas articulações, nos mecanismos, nos instrumentos lúdicos e daí me autorizo a utilizar estes chamamentos, tendo o objetivo de tratar da ludicidade na ERER. O capítulo intitulado: “A Ludicidade na prática educativa”, tema do terceiro capítulo, traz como base teórica Andrade (2013), Freire (1996), D’Ávila e Fortuna (2018), entre outros. Neste espaço, apropriamo-nos dos saberes lúdicos para tratar da temática da ERER por compreender, a partir dos aportes teóricos, que, na aula lúdica, há espaço para a criatividade, para a inovação e para a construção da autonomia. Além disso, articulando os conteúdos através da ludicidade, desconstruir os estereótipos enraizados sobre os povos afrodescendentes e trazer novas implicações construídas com o coletivo sobre a temática das ERER.

No quarto capítulo, o percurso metodológico é descrito, com base nos autores Brandão (2006), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Husserl (2008) e Heidegger (2005).o contexto da perspectiva de desenvolvimento da pesquisa participante de abordagem qualitativa e os procedimentos adotados serão: questionário, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Já no quinto capítulo, trazemos a análise e tratamento dos dados coletados, que se alicerçam em Brandão (2006) e Freire (1996).Assim, oportunamente, a resposta da questão de pesquisa estará descrita.

No capítulo seis, abordamos as informações e importância do produto educacional, momento consagrador do estudo num mestrado profissional. As considerações finais reverberam com o intuito de trazer ao leitor os avanços alcançados para a pesquisadora que, ao iniciar a pesquisa, parte com ideais/vivências/estudos e chega ao ponto de conclusão deste estudo com dados que demonstram a sua relevância e o espaço existente para outros estudos sobre a temática da ERER articulada a Ludicidade.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO (A) NEGRO (A) E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A construção sócio-histórica da humanidade tem o marco africano e, nesse constructo de reconhecer nosso lugar de origem, é que prosseguimos, conscientes de que ciência se faz com pesquisas, com vestígios, com comprovações verificáveis, seja por escritos, pinturas rupestres e/ou achados de sítios arqueológicos. Desta forma, destacamos, nesse capítulo, os pontos essenciais para o estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER. Para tratar sobre EREER, cravamos nosso pilar nas cosmovisões da história registrada por arqueólogos e demais autores estudiosos da temática.

A centralidade que convidamos os leitores a tal apreciação advém dos escritos intitulado: “Redescoberta do Berço da Humanidade, a África”, como é possível constatar a seguir, pois, é sabido que os primeiros seres humanos partiram da África a mais de 200.000 anos. Com isso, é importante que se diga que o negro não é só o fenótipo, mas carrega uma história, um contexto que envolve corporeidade e memória.

De partida, trazemos uma discussão sobre a origem do(a) negro(a) e as contribuições século a século da história do povo africano, sob a perspectiva da descoberta do continente Africano. Essa busca tem o objetivo de destacar os achados ancestrais advindos da Mãe África, bem como a identidade negra presente em nosso cotidiano que, por vezes, passa despercebida. Trata-se de contribuições que permitiram avanços da sociedade como um todo e, principalmente, de quebrar os silêncios sobre a potencialidade das contribuições africanas para a humanidade.

1.1 Redescoberta do berço da humanidade: a África

*“A África é o nosso centro de gravidade, nossa mãe e pai
cultural e espiritual,
nosso coração pulsante,
não importa onde vivamos na face da Terra”.*
John Henrik Clarke
(Historiador americano negro)

O lugar de origem é a bússola que rege a vida. Saber de onde viemos e por que aqui estamos é latente. Ao tomarmos como referência a epígrafe de Clarke, remetemo-nos ao pensamento da gravidade, pois são umas das forças da natureza, ela eclode no centro do saber demarcando como é importante ter uma base, um alicerce existencial. A África não é só o lugar

de nascimento da história negra, mas também da história da humanidade. Assim, apropriamo-nos da gravidade que da África emerge para compreender quanto há de beleza cultural nos usos e costumes afrodescendentes. Esse é o esteio da essência humana.

Conforme os estudos de Einstein (1955)

Segundo a mecânica clássica, a aceleração vertical de um corpo no campo de gravidade vertical continua independente da componente horizontal da velocidade. Por isso, a aceleração vertical de um sistema mecânico, ou de seu centro de gravidade, em tal campo gravitacional, se exerce independentemente de sua energia cinética interna. [...] num campo de gravitação homogênea, todos os movimentos se executam como na ausência de um campo gravitacional, em relação a um sistema de coordenadas uniformemente acelerado (pg. 67-68)

Nota-se que, de acordo com a teoria de Einstein em sua obra “Como vejo o mundo”, que o centro da gravidade exerce energia interna, ou seja, a gravidade fez o mundo girar. E ainda podemos inferir que, cada objeto tem um centro de gravidade, ou seja, um ponto onde é exercida a força da gravidade. Neste sentido, que destacamos a África como centro, o lugar de origem dos primeiros seres humanos. A evolução humana se deu a partir do continente africano. Essa migração ocorrida no continente africano levou a espécie humana a ocupar o globo terrestre e deixou como marco histórico a migração humana que hoje reestudamos.

Conforme Akpan (2021) assevera, os primeiros seres humanos, os africanos, migraram para outros lugares, ocupando e formando as populações da Ásia, Austrália, América e Europa. Esses vários grupos étnicos tinham (e têm) muitos costumes, culturas, línguas e tradições. São pessoas negras advindas da África subsaariana, ou seja, os ascendentes africanos escravizados, traficados no comércio atlântico e que migram da África para outras partes do mundo. Estas são com frequência definidas em termos genéricos, referindo-se às de ascendência africana subsaariana recente.

África, a mãe da humanidade, tem nos seus achados ancestrais o desenvolvimento das habilidades humanas. A partir das migrações originárias do continente africano, as civilizações se desenvolveram e deixaram legados. Assim, faremos um breve registro das contribuições até o momento em que o povo africano chegara ao Brasil. Neste sentido, a redescoberta da África é essencial para compreendermos o quanto estamos ancorados nas contribuições de origem africana e que a diáspora africana tem efeitos significativos em todo o globo. Logo, demarcar a África que está em nós é o ponto que convidamos os leitores a ingressar.

O axioma da África é o destaque. Afirmam os estudiosos da temática que somos todos africanos. Assim, com lugar de origem já revelado, sabemos que o nosso “Éden” é bem vasto, pois contém riquezas tantas que não conseguimos de forma aligeirada plasmar, mas,

aproveitando de saberes outros (geográficos/linguísticos) é possível personificar os aportes que movimentam a vida humana, pois, ao visualizar, no campo das letras, artes, ciências, músicas, na culinária e etc., a África que está em nós, a confirmação de que somos todos filhos da Mãe África se corporifica.

A África é a mais rica e antiga fonte de fósseis de homínídeos – a tribo que inclui os seres humanos modernos e seus ancestrais, que começaram a divergir de outros primatas cerca de sete milhões de anos atrás (7MAA). (AKPAN, 2021, p. 18).

A composição humana obedeceu a uma evolução. Os homens que viviam na pré-história se moviam segundo suas necessidades; eram ágrafos, nômades e caçadores e seus deslocamentos migratórios se davam conforme a escassez de seus alimentos ou devido ao clima. Importante destacar que, neste modo de viver do homem, não havia ainda o conhecimento da capacidade produtiva, preponderava a extração de tudo o que o homem necessitava para sua existência.

De acordo com Diop (1983),

A aceitação geral da hipótese da origem monogenética e africana da humanidade suscitada pelos trabalhos do professor Leakey tornou possível colocar em termos totalmente novos a questão do povoamento do Egito, e mesmo do mundo. Há mais de 150 mil anos, a única parte do mundo em que viviam seres morfologicamente iguais aos homens de hoje era a região dos Grandes Lagos, nas nascentes do Nilo. [...]Contra todas as expectativas e a despeito das hipóteses recentes, foi desse lugar que o homem partiu para povoar o resto do mundo. Disso resultam dois fatos de capital importância: (a) necessariamente, os primeiros homens eram etnicamente homogêneos e negróides. A lei de Gloger, que parece ser aplicável também aos seres humanos, estabelece que os animais de sangue quente, desenvolvendo-se em clima quente e úmido, secretam um pigmento negro (melanina)². Portanto, se a humanidade teve origem nos trópicos, em torno da latitude dos Grandes Lagos, ela certamente apresentava, no início, pigmentação escura, e foi pela diferenciação em outros climas que a matriz original se dividiu, mais tarde, em diferentes raças; (b) havia apenas duas rotas através das quais esses primeiros homens poderiam se deslocar, indo povoar os outros continentes: o Saara e o vale do Nilo. A partir do paleolítico Superior até a época dinástica, toda a bacia do rio foi progressivamente ocupada por esses povos negróides (p.39).

Conforme as considerações do autor Diop (1983), a demarcação do surgimento de pessoas foi apresentada, ratificando que a raça humana teve sua origem nos trópicos. Essa compreensão abarca também o local de partida do qual o homem saiu para povoar o resto do mundo. Afirma ainda o autor que a redescoberta do verdadeiro passado dos povos africanos não deverá ter um fator de divisão, mas contribuir para unir conhecimentos, ou seja, completar as

peças do quebra-cabeça que descortina a história da humanidade. Nesse panorama, a redescoberta da África como berço da humanidade demonstra que a verdade é revolucionária e que os estudos científicos tiraram o véu sobre os fatos contados durante muito tempo sobre a origem da humanidade.

Conforme pontua Jean-MarkEla (2016)

África constitui um autêntico laboratório destas ciências. [...] Nas sociedades africanas onde vivem, os investigadores devem dar a compreender aquilo que se passa a nível das transformações de África. É necessário assinalar os objetivos da investigação, elaborar ferramentas de análise, inventar uma nova língua de transmissão [...], ser fiel ao ilustre egiptólogo africano é fazer parte de um momento da criação em andamento (p. 114).

De acordo com as inferências acima, conhecer a África, sua história e contribuições é um marco existencial, e a humanidade carece de deixar a inércia dos conhecimentos baseados tão somente nas concepções eurocêntricas. A fidelidade dos achados que pontuamos neste estudo tem demarcações de autores que estudam a historiografia da África, promovendo o renascimento africano.

Assevera Diop (1955),

O Antigo Egito foi uma civilização Negra. A história da África Preta permanecerá suspensa no ar e não pode ser escrita corretamente até que historiadores Africanos se atrevam a conectá-la com a história do Egito. Em particular, o estudo das línguas, instituições, e assim por diante, não podem ser tratadas adequadamente; em uma palavra, será impossível construir "Humanidades" Africano, um corpo de ciências humanas Africano, desde que essa relação não apareça legítima. Os antigos egípcios eram negros. O fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo Preto. Em vez de apresentar-se a história como um devedor falido, este mundo Preto é o próprio iniciador da civilização "ocidental" ostentada diante de nossos olhos hoje.(p.16-17).

Na visão de Diop (1955), a história permanecerá sem a devida sustentação sem as apropriações que cabem ser refeitas pelos historiadores acerca da origem das ciências humanas. A civilização Egípcia, composta por africanos negros(as), foi a desenvolvedora da escrita cursiva hierática, usada para o comércio, matemática e documentos. Estas, por sua vez, eram escritas em rolos de papiro (um tipo de planta existente na África). Por meio dela, foram desenvolvidos conceitos matemáticos, construídas pirâmides, estradas e represas. Além disso, os egípcios impetraram façanhas monumentais, como construções funerárias. Coube também aos egípcios a organização como sociedade, em formas de dinastias, ou seja, várias pessoas de uma mesma família que permanecem no poder.

Na perspectiva de Akpan (2021), como marcador de identidade a disseminação de língua foi um marco quando os povos bantos oriundos da África central e meridional, por volta de 1000 a.C, introduziram a arte e as tradições de artesanato no continente. Com isso, o homem passou a ter uma vida mais fixa e, ao criar animais, fez uso da agricultura para sua sobrevivência. Os bantos são povos que viveram entre o Níger e a Nigéria. Eles criaram uma rede continental de falantes de banto, inovaram com a fundição do ferro e afetaram os sistemas sociais, introduzindo o conceito de idade, onde cada etapa equivale a um rito de iniciação.

Os fenícios, povos africanos, residentes da Tunísia, situada no norte da África, inventaram um alfabeto de 22 letras. Os povos migratórios continuaram sua expansão pelo mundo e, nesse percurso do século III ao VI d.C., os construtos humanos se desenvolveram muito, houve a expansão do comércio, em especial, sal e ouro. Na rota do oeste ao norte africano, surgiu o comércio transaariano, estabelecido pelo deserto do Saara, onde os mercadores viajavam por meses para chegar ao norte africano e realizar negócios com sal, ouro, têxteis, vidro, conchas, marfim e comércio de africanos escravizados.

Os achados comprovam que, por volta de 615 d.C., os mulçumanos chegaram à África e espalharam a fé islâmica. Surge na África também um cristão, São Marcos, que funda a igreja de Alexandria. A partir do exposto, percebemos o quanto a África foi muito responsável para o desenvolvimento do cristianismo.

A África autóctone tem na religião uma tradição espiritual que antecede ou é separada das religiões do judaísmo e cristianismo. Se expressa de diversos modos e tradições, que refletem a cultura dos povos africanos, como a tradição do vale do Nilo (Egito) presente nos sarcófagos e nas pirâmides, tradição iorubá (Nigéria) e a tradição banta (na maior parte do centro sul africanos) (AKPAN, 2021, p. 51).

Já a África ocidental, Gana, rendeu-se ao islamismo, sendo este um importante entreposto comercial. Mesquitas foram construídas na África. A base muçulmana na África ascendeu e caiu ao longo dos séculos, mas, o Islã persistiu e ainda é a religião imperante na metade norte da África. No século XIV, os europeus chegam à África, pois a missão das expedições portuguesas era achar rotas marítimas para as Índias, negociar ouro e se contrapor ao domínio mulçumano na África, assim como, a apropriação de africanos cativos.

Neste ponto dos estudos históricos, deparamo-nos com a jornada infinita decorrente do comércio escravista transaariano. O comércio escravista transaariano foi dominante no século XVI. Nos séculos XVII e XVIII, porém, um número maior de pessoas foi exportado para as Américas. A escravidão que atou, durante cerca de quatro séculos, a África à América, mostrou-se especialmente perversa, porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes

dos que lhe sofreram a violência. (GOMES, 2018, p.11-12).

Conforme o autor, os efeitos da escravidão demarcam um período de desumanidades, havia sofrimento e violência. Destaca ainda que a saída dos africanos do seu lar, do seu lugar, deu-se de maneira compulsória, demarcando que a escravidão apresentou as feições econômicas, culturais e demográficas, pois o regime escravista soube mudar de formas e adaptou-se com múltiplas feições. Dessa maneira, pontua Gomes (2018),

A escravidão mercantil africana do período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira, e que guarda marcas profundas no nosso cotidiano. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, já que existem registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862, estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil (p. 18).

Assim, o breve constructo histórico que destacamos aos leitores traz a cronologia dos africanos, suas contribuições e as influências da expansão e movimentação humana pelo globo terrestre, partindo da origem do mundo à África.

1.2 Habitantes do Brasil: conhecimentos para EREER

Para ocorrer a propagação devida da EREER, concepções acerca da história humana precisam ser expostas, com o intuito de romper visões limitadoras e promover a construção de um saber crítico e responsivo. Com base em Claro (2012), os habitantes da África eram conhecidos pelos europeus como guerreiros ferozes e poderosos. Neste mesmo momento histórico, os portugueses faziam suas viagens marítimas para suscitar mais riquezas comerciais, gerando entrepostos entre os continentes africanos e asiáticos.

De acordo com obra “O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades” de Oliveira (2016), nesta, o Brasil foi destacado tendo Porto Seguro na Bahia como a demarcação do marco zero exposto em *outdoors* com grande significação histórica. O autor também indaga sobre a leitura que fazemos acerca da história do país, Brasil. Somos solicitados a rever nossas bases formativas e ressignificar as informações construídas hegemonicamente. Dessa maneira, a visão exposta na obra convida que façamos um esforço para compreender os dados e esquemas analíticos e, principalmente, a presença indígena.

Segundo Akpan (2021, p. 137) “[...] a partir de 1560 os portugueses começaram a importar grande número de africanos escravizados, e assim começou a história de brutalidade

e resistência que ressoa no Brasil até hoje [...]”. Este reflexo é notável na figura 01 – A chegada dos escravizados ao Brasil.

Figura 1- A chegada dos escravizados ao Brasil



Fonte: Livro *A escravidão no Brasil* - "Navio negreiro" Johann Moritz Rugendas, séc. XIX

Na imagem capturada e reproduzida na obra “*A escravidão no Brasil*” de Pinsky (1996), é possível, através da linguagem não verbal, verificar a condição que os(as) negros(as) eram tratados. Quando o navio aportava, os africanos escravizados eram embarcados no porão tumultuado em grupos, estes eram trazidos de maneira forçosa e, em condições desumanas, de tal modo em que o navio era também chamado de “*Tumbeiro*” dado o elevado número de mortes que aconteciam dentro dos mesmos.

Dessa maneira, trazer esse enfoque para a (re)construção do conhecimento tem o objetivo de resgatar informações contadas noutros tempos, em contextos educacionais de forma “fantasiosa” e que não correspondem à realidade vivida, pois, muitas vezes, o trilhar das informações partem do olhar eurocêntrico e desmistificar/desconstruir o estigmatismo afrodescendente é urgente.

[...] O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de ascendências étnicas, principalmente branca, pois receber uma educação envenenada de preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos[...] (MUNANGA, 2005, p.18)

Conforme nos convida Munanga, na sua obra *Superando o Racismo na Escola*, temos, em nossa história, a ignomínia de escravidão de africanos, que tantas marcas deixaram em nossa

memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação que se manifestam desigualdades (p.12). São epistemologias que enfatizamos neste ponto da pesquisa para destacar a importância da EREER no contexto escolar, mas construída através de aportes teóricos, que retratem, de forma mais aproximada possível, a realidade vivida pelos africanos cativos na diáspora negra.

Segundo Akpan (2021), em 1600, cerca de 52.000 africanos já haviam chegado ao Brasil, substituindo os povos originários, como a principal força de trabalho do país. Os povos originários cativos foram assolados por doenças mortais introduzidas pelos colonos, um surto de varíola dizimou cerca de 30.000 indígenas (p.136).

A chegada do(a) negro(a) ao Brasil é um cenário de violência e endereça um sistema de opressão que nega direitos, cria desigualdades e abismos, que tem consequências estendidas até hoje. Em relação à escravidão e ao racismo, percurso no qual o(a) negro(a) foi tratado como mercadoria e teve sua cidadania negada, bem como censurados os direitos básicos de sobrevivência, demarca que aos negros foi negado tudo, foram impedidos de estudar, de adquirir terras e, mesmo com a extinção da escravidão foram criadas situações de segregação que contribuíram para a existência do racismo estrutural.

O Brasil é um país com enorme diversidade étnica, estão inseridos na composição da população brasileira: indígenas, brancos, negros e quilombolas. Mattoso (1988) afirma que os quilombos surgem como protesto contra as condições dos escravos, como reação ao sistema escravagista. Trazendo para os grupos étnicos, essa composição é oriunda de três grandes grupos: os indígenas, os negros e os brancos. O Brasil é um país miscigenado devido aos processos históricos pelos quais passou com a colonização/invasão/exploração.

Os primeiros habitantes, povos originários, chamavam as terras que viviam de Pindorama, que é uma palavra tupi-guarani, cujo significado é “terra das palmeiras”. As sociedades indígenas estavam organizadas em grupos étnicos distintos, com características culturais e sociais diferentes entre si. Tais diferenças formam eixos no processo de colonização e da formação das mestiçagens no Brasil.

Assim, a primeira representação sobre o brasileiro foi produzida por Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel, ainda em 1500, quando os índios encontrados foram chamados de bárbaros, que deveriam ser amansados e apaziguados, gente bestial, de pouco saber e esquiva. Coube a Caminha a interlocução que registrasse a possibilidade de disciplinar os indígenas aos moldes do português. Isso incluía a língua, pois os povos originários deveriam falar a língua que Portugal determinava, além disso os portugueses estavam interessados na nova terra e, para entender das riquezas vislumbradas, seria necessário se comunicar com o povo nativo.

Os habitantes do Brasil, neste cenário e momento histórico, eram: povos originários,

africanos cativos e europeus invasores. O esteio dessa organização societária de servidão e escravidão desenhou a construção da sociedade brasileira. A partir desse resgate histórico, a compreensão de que o perfil da população brasileira é diversificado acontece e a fundamentação da existência de uma riqueza cultural que perpassa por outras frentes, como as crenças religiosas sincréticas.

A urgência em correlacionar a contextualização histórica da formação societária do Brasil, com os padrões de vida, comportamento, cultura e demais formas de vida coletiva com as presenças e contribuições dos povos originários e dos africanos é fundamental para a EREER. Neste percurso, construir uma sociedade que, de fato, busque não só a igualdade de direitos, mas a equidade; edificar uma sociedade com justiça social, onde haja políticas públicas pensadas a partir das necessidades dos cidadãos é, presumidamente, o ideal daqueles que compreendem o sentido da diversidade.

Mas, o que seria essa diversidade que tanto conclamamos? O conceito de diversidade, de acordo com o senso comum², é citado como conglomerados de diferenças e de tradições/valores, e que os indivíduos compartilham, é a pluralidade; diversidade é cada um ser do seu jeito, é o arco-íris de opções e motivos de ser e existir. Diante disso, os indivíduos criam padrões de reconhecimento pela cor, tradição, crenças, pelos costumes e por tudo que já foi citado e muito mais, já que a diversidade é diversa.

Segundo Silva (2008), a diversidade é conhecida como o pilar da humanidade. Logo, destaca questões que envolvem a inclusão, o gênero, entre outras, fazendo a concepção de que o ensino contemporâneo deve garantir o acesso de todos à educação. Além disso, pontua ainda que é latente o desenvolvimento humano universal, fazendo um enfoque na presença de culturas tidas como dominantes/universais. Essa concepção é resultado da globalização, onde ocorre uma tendência ao enquadramento das ações diante das exigências sociais.

A identificação racial pode ser destacada, ainda que de maneira preliminar, na obra *“Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do “eu”*”, de Marcel Mauss (2003). O autor afirma que a noção de pessoa é permeada por uma entidade social, que reveste a vida dos indivíduos em sociedade, por meio de direitos, religiões, costumes, estruturas sociais e mentalidades. Conforme Santos (1995, p. 136), “a preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela”.

Scheyerl (2008) enfatiza que, quando falamos de identidade racial brasileira, cabe reconhecer que tratar da identidade brasileira implica em reconhecer um país de contrastes, uma

²Senso comum de acordo com Brasil Escola, é um tipo de conhecimento popular, adquirido pela observação e pela repetição, que ainda não foi testado metodicamente. (www.brasilecola.uol.com.br)

vez que sua sociedade não é homogênea. O processo histórico envolve uma crítica e profunda reflexão da percepção de si e do mundo. E, neste cenário, as carências e distorções acentuam a questão que é preciso combater: o racismo. Segundo Ribeiro (2019), é preciso repensar a noção que temos sobre o racismo, pois este é um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato voluntário individual. Reconhecer o racismo na sociedade pode causar fraturas com efeitos paralisantes. As lutas do povo negro perpassam por um contexto histórico, com muitos entraves e resistências.

O Movimento Negro Unificado (MNU), que representou um importante marco na reorganização do movimento brasileiro e foi um pólo de agregação de várias lideranças, é um marco da resistência do povo negro às degradações sofridas. O MNU tinha uma proposta ampla e inovadora, almejando organizar, politicamente, os negros em escala nacional e buscar apoios internacionais. Com uma orientação de esquerda e núcleos em vários estados, entre suas várias pautas, lutava contra a ordem social vigente, a opressão, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização, procurava desfolclorizar a imagem do negro e desmistificar a teoria da democracia racial, e pleiteava a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (CLÓVIS, 1989, p. 23).

Para se efetivar uma educação para relações étnico-raciais que contemple outras referências de conhecimento, é fundamental o direito à diferença de forma que a história e a cultura africana e afro-brasileira tornem-se conhecimento necessário para a formação escolar no Brasil. Para que os sujeitos nessa relação possam “assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Os conhecimentos, com os aportes teóricos que resgatamos, são verdadeiros registros da dimensão humana. É possível entender que a realidade é uma multiplicidade. Para efetivar a geração de saber coletivo através das EREER, é preciso decolonizar pensamentos. Neste sentido, atentar para a EREER requer conhecer a história da humanidade, seu lugar de origem e habitantes. Trata-se de verificar as contribuições sócio-históricas advindas do continente africano nas nossas relações sociais, econômicas, políticas e suas influencias na vida e cultura humana.

Prosseguindo nos estudos, Almeida (2018), já na capa da sua obra, traz uma pergunta: “*O que é racismo estrutural?*”. Tal questão acelera o burilamento no cerne humano ao estudarmos a temática. Isso porque é impossível falar da EREER e não incluir as questões concernentes à cor e raça. A tese central da obra perpassa por demonstrar que o racismo é estrutural, está no âmago da sociedade, enraizado e refletido nas condutas humanas. Denuncia

nas discussões que o racismo fornece sentido à lógica das desigualdades e às violências sociais que moldam as vivências humanas.

Infere-se, com base no autor citado acima, que preconceito, racismo e discriminação precisam ser combatidos, pois cada um detém uma sistemática envolvida. Sendo assim, o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos e parte deste as considerações de que os negros não são confiáveis e são violentos. Julgar pela aparência, pela cor de pele e comportamentos taxados como pejorativos é, sem dúvida, o câncer da humanidade.

No tocante ao racismo, é uma forma sistemática de discriminação, que se manifesta através de práticas que surgem de forma voluntária ou involuntariamente, de modo a gerar desfavorecimento, tendo como base o grupo social que o indivíduo pertença. Já a discriminação tem como requisito fundamental o poder, a possibilidade de atribuir vantagem ou desvantagem por conta da raça.

Portanto, esse capítulo discutiu sobre a história do negro, suas origens, a escravização de um povo lutador e as tradições manifestadas na cultura, com a intenção de olharmos o negro a partir do seu lugar de origem, ao ponto que também compreendemos as raízes do preconceito, do racismo e da discriminação. Desse modo, no capítulo seguinte, a escrita concentra-se na contextualização legal da EREER e na sua relação educacional no tocante às práticas educativas pautadas na educação antirracista e, desde já, convidamos aos leitores a (re)visitar as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, para juntos, avançarmos em mais um patamar de reflexões.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: UM FUNDAMENTO LEGAL OU UMA PRÁTICA NECESSÁRIA?

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se elas aprendem a odiar, podem ser
ensinadas a amar”.*
Nelson Mandela

O presente capítulo aborda os fundamentos legais e a prática educativa voltada para a EREER. Ainda, destacamos a intencionalidade de decolonizar pensamentos através de construções/fundamentações científicas, pois as práticas antirracistas não podem ser romantizadas. Deste modo, aqui, propomos uma análise sobre a EREER e o cumprimento da Lei 11.645/2008, tendo em vista que a EREER deve perpassar por oportunizar uma ruptura das construções eurocêntricas e, para tanto, faz-se necessário propor atitudes que vislumbrem a potencialidade dos conhecimentos pluriculturais, trazendo como abordagem a perspectiva crítica do saber e desconstruindo todas as formas de ocultamento de saberes ancestrais. Assim, faremos frente também aos reflexos da EREER na escola e a amplitude do saber que requer práticas educativas que abordem horizontes múltiplos.

2.1 Aspectos contextuais para a implementação da Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/2008 é o alicerce dessas discussões, tendo em vista que esta lei evoca a necessidade do cumprimento e efetivação do ensino para valorização do negro e da cultura afrodescendente e indígena. Ainda, torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena, em todas as escolas públicas e privadas, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental e Médio.

Esses aspectos remetem a modificações das práticas para dar conta de uma perspectiva global, coletiva e em prol da diversidade requerida para o contexto escolar. Aqui, evidenciamos a prática, por meio da perspectiva de Zabala (2014), que estabelece a prática como algo fluído, dependente de vários fatores, mas que, sobretudo, deve ser entendida como uma ação dinâmica e reflexiva. Salientamos também, sob a ótica do autor, que a prática obedece a múltiplos determinantes, que têm sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios, condições físicas existentes e

etc.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) decorre do processo de educar embasado em condutas conscientes, que retratam a realidade histórica em todos os momentos do processo educativo. Consiste em incorporar as presenças e contribuições construídas, historicamente, pelos povos afrodescendentes. Assim, trata-se de pôr em prática ações afirmativas e realistas do legado deixado pelos nossos ancestrais para toda a humanidade. Além disso, a ERER busca refletir sobre como vem se dando a manutenção das desigualdades intensificadas por meio da discriminação racial. A ERER nos leva a compreender a importância e a necessidade de uma educação não eurocêntrica, que vislumbre a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade de direitos sociais, políticos e econômicos.

Quando nos referimos ao termo “relações”, equivale pensar que falar de ERER requer compreender, por que relações?! Toda relação se anuncia pelo menos a partir de duas pessoas. Então, equivale dizer que há envolvimento entre as partes. Nesse movimento de perceber o processo relacional humano, é necessário ter o entendimento de que, no contexto da ERER, aparecem fronteiras fruto da diversidade dos autores(as) que interagem no espaço da sala de aula.

Então, é possível ainda questionarmos por que estudar Educação para as Relações Étnico-Raciais? Entendemos que a ERER é imprescindível na formação social e cultural dos sujeitos. Para falar da temática e promover a todos os educandos e educadores uma visão crítica e responsável, torna-se necessário ampliar os diálogos democráticos nos espaços educativos, apresentando os fundamentos para a Educação das Relações Étnico-raciais e, assim, nas aulas, trazer essa temática como pauta da valorização da história africana e indígena em todo o período letivo e reforçar, no cotidiano escolar, a África que está em todos nós.

A Constituição Federal (CF) de 1988, marco histórico para a sociedade brasileira, foi escrita após a redemocratização do Brasil, após 21 anos de regime militar, conhecida como Carta Magna ou Lei Maior, a CF assegura direitos e detém mecanismos jurídicos para evitar abusos do Estado. A Lei Maior organiza e sistematiza normas e prioridades, além de ser composta por 250 artigos, garantindo diretos fundamentos aos cidadãos e regulando o funcionamento do Estado.

A discussão da cronologia legal é fruto da pressão por uma educação equânime com a implementação de políticas que promovam uma educação antirracista e que atenda aos processos necessários para a superação da discriminação na escola e na sociedade. Com esse foco, foi por meio desta reivindicação protagonizada pelo MNU, junto ao ministério da educação, que surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei Federal nº 10.639/2003 e a posterior Lei nº 11.645/2008.

O marco cronológico dos fundamentos da EREER teve início no governo de esquerda do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, movida por uma legião de ativistas negros (as) e representantes de movimentos sociais, os quais levantaram bandeiras em prol da valorização do(a) negro(a) na sociedade brasileira e da reparação à história e cultura afro-brasileira. Neste momento, faremos um recorte histórico/político em relação a construção da sociedade/posicionamento político que conhecemos.

Seguindo essa designação, para o vocabulário político contemporâneo, ser da esquerda equivale ter por base projetos e ações onde há preocupação com a coletividade, com o grupo, e não com a individualidade, tampouco com a elite/burguesia/ricos. Mas o que é ser da esquerda ou direita? Com base na compreensão galgada no progresso educacional, a esquerda trabalha e produz atividades que visam à maioria, o povo. Enquanto a direita movimenta-se para manutenção de suas riquezas e acúmulos de patrimônios em âmbito ímpar e em prol de uma classe dominante, não sendo sua prioridade a melhoria de vida dos menos desprovidos de bens e oportunidades.

A partir de 2003, foram instauradas políticas públicas que visam garantir possibilidades de mudar e transformar estas relações entre os diversos povos que compõem o Brasil. As ações afirmativas são pensadas para atender a grupos não privilegiados, desvalorizados e desfavorecidos historicamente, grupos que contribuíram muito para o avanço da sociedade, mas que são excluídos por essa mesma sociedade. São povos que foram vitimados pelos atos ocorridos historicamente ao longo do tempo.

Em outra esfera, podemos dizer que a esquerda trabalha para que os excluídos sejam equiparados socialmente, que os marginalizados sejam vistos como sujeitos de direitos, que o pobre tenha oportunidade de ascensão na vida, dentre muitas outras lutas da esquerda, as quais, podemos perceber que não são apenas da esquerda, mas, do povo, da sociedade, dos cidadãos.

Nesse contexto, em 09 de janeiro de 2003 passa a vigorar a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as 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.

Em seu Art. 26-A, a Lei nº 10.639/2003 preconiza que,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura

negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Com base no fundamento legislativo supracitado, a obrigatoriedade advém da compreensão multiétnica do nosso país, do legado histórico e também da importância das contribuições dos povos africanos. Outro ponto importante para registrar acerca da Lei nº 10.639/2003 é a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”.

Estes fundamentos devem estar presentes em todo currículo escolar, não só em áreas específicas do ensino, mas também devem ser abraçados por todos os componentes curriculares, cuja presença se estenda ao longo de todo período letivo. Esse enfoque da rotina, permeada com este olhar para as contribuições afro é destacado, pois, nos construtos de projetos da escola e, nos planos de aula, é preciso, diariamente, oportunizar o aprendizado da história da cultura negra e suas contribuições. O fato de inserir, no calendário acadêmico, a data para conclamar a força e potência da cultura negra, não é desculpa para só tratar da temática apenas nesta data em específico.

Assim, as ações afirmativas são imprescindíveis para promover os fundamentos de promoção da igualdade; são consequência de toda uma luta do povo negro ao longo desse processo violento de colonização, “escravismo tardio”, tentativa de democratização sem integração do negro na sociedade brasileira e a batalha na desconstrução do mito da democracia racial, ou seja, há muita coisa importante para a compreensão sócio-histórica das relações étnico-raciais até chegar nas políticas afirmativas que conhecemos hoje.

Dentre as ações afirmativas existentes no Brasil, podemos citar: aumento da participação dos grupos discriminados em determinadas áreas de emprego ou no acesso à educação por meio de cotas; concessão de bolsas de estudo; prioridade em empréstimos e contratos públicos; distribuição de terras e moradias; medidas de proteção diferenciada para grupos ameaçados, entre outras.

Em linhas gerais, os fundamentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais iniciam-se com a Lei nº 9.394/96, como já pontuado acima. Logo depois, tivemos a criação da Lei nº 10.639/2003 e, mais atualmente, recorreremos à Lei nº 11.645/2008 para amparar as prerrogativas legais que envolvem as discussões dessa temática. A Lei nº 11.645/2008 alterou a lei nº 10.639/2003, com o objetivo de reparação histórica de aspectos que tratam sobre a importância do(a) negro(a) para composição da sociedade e dá outras providências em termos

de currículo e práticas docentes para o ensino da EREER.

No tocante à cultura indígena, destacamos costumes que fazem parte do nosso dia a dia e que são legados dos povos originários, como: andar descalço, tomar banho várias vezes por dia, cerimônias e rituais com dança e música, pintar o corpo em comemorações, entre outros. Através da Lei nº 11.645/2008, ponderamos fundamentações e a necessidade de um direcionamento metodológico pensado, para suscitar a equidade das relações étnico-raciais e as leis que dão corporeidade e licitude às práticas educativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, os artigos da lei nº 10.639/2003, em consonância com a Constituição Federal Artigo 5º, I, Art.210, Art.206, I, Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como a LDB nº 9.394/96, asseguram a igualdade de condições de vida e cidadania, garantem o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

No processo de constatar as necessidades voltadas para as discussões da história e cultura afro-brasileira, o ensino recebe tal *layout*. Ensinar requer aprender, portanto, pesquisar sobre o tema produz novos saberes e supera o saber estagnado. Na Resolução CNE/CP Nº 1, diz que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2011, p 1).

A história e cultura afrobrasileira não se resumem ao período escravista. A influência africana no Brasil está presente na língua, culinária, nas músicas, em algumas religiões e outros costumes advindos do continente africano. Importante pontuar também que desenvolver práticas educativas voltadas ao EREER é essencial para o fortalecimento das contribuições africanas e indígenas na sociedade com um todo. Além disso, a conscientização acerca da EREER produz reflexos na forma como enxergamos o impacto das questões étnico-raciais para a sociedade.

Neste sentido, Souza (1983) em sua obra “Tornar-se Negro” destaca que, pela repressão ou persuassão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar seu futuro indicatório, antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Nessa perspectiva, todo ideal identificatório converte-se, dessa maneira, no ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco. Com isso, percebe-se, no negro, o desejo de

embranquecer.

A autora concede nesta obra sua capacidade crítica de escrita para fomentar a importância da representatividade, da valorização humana e da identidade racial. Entretanto, o pensamento do(a) negro(a) pode se auto-restringir, bloquear a própria identidade. Sendo assim, “*Tornar-se Negro*” revela que nada, nem ninguém está fora do sistema. A questão é saber como funcionamos nele e como ele está em nós. O sistema que se articula política e socialmente. Cabe aqui destaque às práticas educativas para EREER, que vislumbrem articulações integrativas e interdisciplinares, voltadas para a valorização dos povos africanos e povos originários, possibilitando, neste momento, o reconhecimento formativo em mão dupla.

Esse trilhar de conhecimento passa também pela legalidade de agir segundo as orientações legais no processo de ensino. Quando modelamos aqui a trajetória sócio-histórica e legal da EREER, temos a finalidade de correlacionar os processos de estudos e importância à geração de saber crítico e científico sobre a origem da humanidade. As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são instrumentos de luta contra o racismo dentro do campo educacional; de acordo com as leis, as diretrizes propostas professam o estudo da história e cultura afro-brasileira, na qual os(as) negros(as) são considerados sujeitos históricos.

Na lei nº 10.639/2003, foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, demarcando o contexto que Zumbi dos Palmares líder quilombola faleceu defendendo o Quilombo de Palmares das expedições escravistas. Mas, nesse sentido de aprendizado baseado na EREER, convidamos a ressignificar a designação da data da morte de Zumbi, como dia da “consciência humana”. O racismo nos desiguala, somos humanos, mas, a estrutura da sociedade é demarcada por distinções de trato, marcando a cor da pele e características físicas como critério para ações mais enérgicas/brutais/desumanas.

Dessa forma, ensinamos que, pela luta coletiva, contribuições para curar essa ferida aberta que é o racismo eclodam cada vez mais, pois a consciência não tem cor e humanos somos todos, então, desvelar a estrutura societária racista através da EREER e de todos os movimentos contrários à desigualdade, discriminação e qualquer que seja a desvalorização humana é uma luta que convidamos aos leitores a apoiar.

2.2 Práticas educativas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e a Educação Étnico-Racial

A prática docente não se dá no campo individual e não se restringe à aula. A prática docente ocorre nas discussões coletivas que acontecem fora da sala de aula, nas considerações que refletem a intencionalidade do coletivo em tratar demandas da sociedade, como por

exemplo, a concepção da origem societária.

Parafraseando a partir de Franco (2012), quando falamos em práticas educativas, estamos nos referindo às “práticas que ocorrem para a conscientização de processos educacionais”, ou seja, a educação acontece também no acompanhamento crítico e reflexivo do educador acerca dos processos. As práticas educativas extrapolam o espaço da escola, pois acontecem em vários espaços educativos, como no seio familiar, na igreja, dentre outros.

Neste prisma, trazemos a função da escola como um espaço de ações antirracistas, haja vista tratar-se de um espaço de socialização de saberes. Nesse sentido, à escola é incumbida a atribuição de promover que o educando tenha contato com a diversidade e, neste percurso, é possível perceber o espelhamento das contribuições africanas em cada sujeito, compreendendo as diferenças socioculturais presentes na sociedade e também as aglutinações existentes. Esse caminho de (re)conhecimento se dá por vias diversas, como: nos elementos culturais trazidos em livros; nas canções que emanam a africanidade; nas problemáticas contempladas por autores africanos ou afrodescendentes em poesias e textos e, principalmente, nas obras literárias que retratem o problema do racismo e combatem todas as formas de discriminação.

Nesse viés, percebe-se que a escola sozinha não consegue alcançar a propagação da temática étnico-racial. Portanto, faz-se necessário que o respeito à diversidade ocorra em diversas instituições, como por exemplo, na igreja, nas organizações e em outras esferas, como na família e, especialmente, que coadunem com o respeito e expansão dos saberes pluriculturais. Tais ações dependem do engajamento que envolva Universidades, governo e das bases que pratiquem uma educação antirracista.

Contextualizar a EREER é de suma importância para que a atuação educativa perpassa por este trilhar tão necessário. Sendo assim, mostrar como e por que transcorre, nas bases que conhecemos, a construção do saber, é um dos legados pensados que este estudo pretende lograr. E, nesse processo, depreender como a pluralidade de saberes nos fortalece como sociedade e, ainda, como a EREER auxilia na compreensão do enraizamento de posturas ideológicas que buscamos desconstruir.

Dialogando neste sentido, a educação escolar tem um papel de auxiliar na ruptura por esse *modus operante* de colonialidade, atuando na descolonização dos saberes, rompendo com os enraizamentos de séculos, pois são aproximadamente 400 anos de escravidão e predomínio europeu. Na didática da EREER, elementos de etnicidade, racialidade e cultura devem estar presentes. O racial envolve os contextos biológicos e históricos e a etnicidade permite ampliar os olhares do racial. Assim, o trabalho da EREER deve contar muito os saberes ancestrais, os griôs.

A relação entre a educação e a cultura do(a) negro(a) pode ser considerada como um processo historicamente construído e, ao mesmo tempo, imbricados, pois, levou-se muitos anos até que o negro fosse reconhecido socialmente por sua identidade étnica. Deste modo, essa articulação, por meio de uma educação que evidencie um grupo étnico racial, deve ser vista como uma luta secular e também como uma conquista de movimentos sociais. Afinal, estamos falando de uma relação complexa que exige dos sujeitos sociais uma postura diferenciada.

A ERER abrange um vasto repertório teórico e a escola deve ser vista enquanto um local de representações sociais, sendo responsável também pela construção da identidade negra. Todavia, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p.40).

Desta maneira, é imperioso desconstruir visões deturpadas que foram criadas sobre o negro na sociedade e dentro do espaço escolar, pois os educadores necessitam formar sujeitos críticos, antirracistas e conscientes, tendo em vista que há um caráter excludente na estrutura escolar brasileira. Portanto, é indispensável aos educadores entenderem que falar do negro não é apenas uma questão legal, é, sobremaneira, o reconhecimento de uma história, cultura, arte, do pertencimento de um povo, da resistência, do sobrepujar as injustiças sociais etc.

Segundo Cavalleiro (2021, p.11), “a necessidade de aperfeiçoar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes”. Essa concepção da autora reforça a afirmativa de que a identidade se reafirma fora do isolamento, uma vez que, toda identidade se valida na relação entre mim e o outro, entre o meu saber e os saberes do outro.

Nesse sentido, na relação professor/aluno deve se preocupar com a dialética que Paulo Freire (1996) nos ensinou de que quem ensina, aprende e quem aprende ensina. Percurso que educador e educando devem privilegiar os étnicos sabres e as identidades. A ERER também acontece numa didática de escuta sensível, pois pode haver relação de negação através do silenciamento do outro e romper com isso é preciso.

Essa visão contra hegemônica é o foco da prática social de construir conhecimento com visão crítica. Assim, a experiência escolar é um palco de diversidades, pois nela se reafirmam símbolos em detrimento de outros. A pesquisa sem a escuta e o olhar macro não pode acontecer. Por isso, compreendemos que tratar da temática étnico-racial é mais que necessário, sem dúvida, é indispensável. Ao entrarmos nessa concepção, deparamo-nos com as rotinas cotidianas e com os paradigmas impostos pela sociedade, e, neste percurso, a tarefa de educar necessita de práticas educativas que reflitam a diversidade e que colaborem para a

integração de todos na sociedade.

O termo étnico-racial refere-se a questões de características físicas, culturais, políticas, formas de viver e, também, a identidade da população brasileira. Quando pensamos na identidade da população brasileira, deparamo-nos com uma realidade controversa, pois a forma como a identificação acontece tende a divergir da percepção visível, palpável.

O pleito de introduzir a História da África e do Negro no Brasil, nos currículos escolares, é uma luta ainda em questão. Contudo, trazendo para o contexto educacional, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos pares uma abertura da mente e do coração, que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p.273).

Em relação ao ensino, é possível perceber que existe toda uma organização para que os temas voltados a discussões étnico-raciais ganhem cada vez mais espaço, que possa contemplar/efetivar práticas que aconteçam do ponto de vista legal e prático, nas escolas, como um demarcador de que é possível caminhar no movimento das políticas públicas, que articulem a adoção de uma educação que inclua os diversos de forma desmistificada.

Sob o mesmo ponto de vista, praticar a EREER, cotidianamente, requer um compromisso na promoção do saber com a diversidade. Articular a prática educativa reflexiva, crítica e coerente é uma demanda que requer muito mais que conhecimento sobre a temática, pois é preciso ser um educador crítico, democrático, ético, estético e ajustar o conteúdo com o mundo contemporâneo e compreender que o nosso conhecimento de mundo tem historicidade.

O trilhar da inserção dos diversos nos espaços seja acadêmico, social, econômico, cultural ou outros, percorre o marco de reconstrução da valorização humana. A extensão do percurso para o surgimento de políticas públicas considera que fortes desigualdades marcaram e ainda marcam a estrutura social brasileira e, estas desigualdades ganham contornos mais delineados quando fazemos um recorte racial embasado na cronologia histórica.

Assim como, é tão importante quanto, refletir e construir um novo projeto de sociedade para o século XXI, que envolva outras maneiras de se relacionar entre os diversos povos que compõem a sociedade brasileira e, por consequência, que as estruturas sociais, políticas, culturais possam ser modificadas a partir daí, num sentido mais justo, igualitário e democrático (SILVA, 2003).

O reconhecimento e valorização da diversidade é um importante axioma³.A

³ Axioma: termo utilizado segundo a filosofia como premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira fundamento de uma demonstração, porém ela mesma indemonstrável, originada, segundo a tradição racionalista,

construção de um diálogo justo e respeitoso diante dos diversos é o modelo de humanidade que coadunamos. Contudo, a plenitude do reconhecimento só se dá na relação simétrica. Então, a supervalorização de indivíduos em detrimento a outro não cabe, não procede; esse repúdio à desvalorização e a busca pela valorização humana são fato.

Essa reconstrução da valorização humana dos diversos acontece, a princípio, com a presença e, por conseguinte, com a construção da educação holística e progressista, dando espaço e oportunidade à presença dos múltiplos sujeitos, através dos quais construímos as variadas formas de diversidade epistemológica. Tal reconstrução da valorização humana está vinculada à descolonização do saber, à reconstrução de sociedade que inclui a todos e prioriza a valorização da pluralidade, diversidade e promove a dialogicidade entre todos.

Diante disso, destacamos, com base na possibilidade de abrangência da consciência crítica do sujeito, a necessidade de adotar práticas antirracistas desde o Ensino Fundamental anos iniciais. Etapa educativa que tem seu início aos seis (6) anos, prolongando-se até os dez (10) anos de idade, perfazendo cinco (5) anos, no âmbito educativo. Neste percurso, fazem-se necessárias inserções em amplitude interdisciplinar da temática da ERER. Para tanto, acende um alerta intenso sobre a carência de apropriação de saberes sobre a ERER no ensino público do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Pois, na maioria das vezes, os educandos são de classe social com recursos escassos, sendo notável a aderência de crianças negras neste cenário educativo.

Assim, não podemos falar sobre prática educativa sem abordar aspectos da didática, afinal, a oportunidade de educar para a diversidade, apropriando-se de suas raízes ancestrais, é uma questão de relevância, que nos impulsiona para seguir com o debate no campo de estudo. Logo abaixo, ampliamos o olhar sobre determinadas perspectivas, mas podemos adiantar que a visão de Zabala sobre a prática educativa incorre pelo viés do aperfeiçoamento da prática como objetivo básico de todo educador. Além disso, pontua, também, que a educação se dá com o indivíduo em contato com o meio e as experiências vividas sobre si e através daqueles que estão ao seu redor.

As visões de Freire (1996) e Libâneo (1994) caminham pela construção de uma trilha que conduz o sujeito à identificação das práticas com os contextos sociais e enfatiza que o aprendizado acontece nos contatos mediados pelo mundo, através das pessoas com quem partilhamos a trajetória humana e, ainda, que as práticas ocorrem em todos os contextos, não se restringindo à escola ou à família.

de princípios inatos da consciência ou, segundo os empiristas, de generalizações da observação empírica.

Diante do exposto, deixamos claro que as concepções de prática discutidas nesta investigação tomam como prevalência os conceitos defendidos por Freire (1996), com Libânio (1994) e Zabala (2014), em que ambos acentuam a prática como uma manifestação da ação docente. Todavia, assumimos como parâmetro discursivo a concepção de Freire, pois o autor elege como princípio fundamental de toda prática educativa a relação indissociável entre educação e conscientização. Portanto, entendemos que essa é perspectiva mais sólida em termo das especificidades da prática educativa.

Argumentamos que a atuação docente acerca do ensinar perpassa à diligência de se basear no pensamento crítico e na capacidade reflexiva, necessários para a elaboração e associação íntegra, respeitável de propagar aprendizados com base em teóricos que contemplem a temática da EREER e que este estudo se estenda a condutas reflexivas, objetivando educar para transgredir, possibilitando a construção de saberes que ampliem as oportunidades notadas e tangíveis aos envolvidos nessa empreitada. Por isso, é necessário que percebamos como isso acontece na prática cotidiana, em se tratando da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

2.3 Prática Educativa da EREER

A prática educativa voltada para EREER preocupa-se com os pressupostos da educação antirracista. Trata-se de prática para a atuação docente que compreende a dimensão humana e diversa. Além disso, está correlacionada a trabalhar para transformar conteúdos escolares ou temas transversais de modo a manifestar a vida cotidiana imbricada nos conteúdos estudados.

Acredita-se que a construção de cidadãos para o próximo século passa pela EREER e ancora-se na educação antirracista. Por isso, as didáticas e as práticas para EREER são imprescindíveis para a formação de cenários mais equânimes que definam o rumo de decisões dos grupos sociais. Ainda não vivemos um cenário onde as realidades sociais, políticas e econômicas reflitam às práticas inclusivas e antirracistas, mas o despertar para esse construto está em curso.

A educação carece de princípios éticos que orientem a prática e a sua relação com as questões raciais na escola e na sala de aula. Dessa maneira, a educação antirracista proposta por Ferreira (2012),

[...] refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (p. 2).

A escola desempenha um papel importantíssimo na propagação da educação antirracista, uma vez que a condição de perceber o preconceito, as opressões e quiçá inações que podem passar despercebida ou submersas à rotina humana podem também ser manifestadas dentre os muros da escola. Além disso, as práticas educativas voltadas para a EREER possibilitam mudanças dentro e fora da escola. Mudanças que reverberam na vida dos educandos (as) negros (as) e não negros (as) e também de suas famílias. Assim, referimo-nos à possíveis falas, ações e despreocupações preconceituosas e invisibilizantes, que se rompem com o saber que incluem e respeitam a diversidade e, ainda, refletem sobre a construção histórica da sociedade.

Segundo Cavalleiro (2021), entende-se que a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, suposta igualdade entre brancos e negros, identifica-se um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional.

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas devem ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2006 p. 26).

Cavalleiro, na sua obra “No silêncio do lar ao silêncio escolar”, enfatiza que, no espaço escolar, há uma linguagem não verbal expressa por meios de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o reconhecimento do grupo negro (CAVALLEIRO, 2021, p. 98)

Na esfera educativa, as práticas devem ser construídas de forma que permitam uma avaliação racional e fundamentada. Na sala de aula, muitas demandas ocorrem, concomitantemente, então é preciso elencar os entraves para uma prática educativa consciente e concebendo que todo conhecimento é autoconhecimento. Como descreveu Silva e Munanga (2005, p.7), “a escola, neste caso o espaço de educação infantil, tem um papel de auxiliar a criança na formação de sua identidade, identificando, corrigindo e ensinando que a diferença pode ser bela e que a diversidade é enriquecedora”.

Desde sempre, a criança está em processo de formação humana e necessita de

orientação contundente. As diferenças percebidas pelas crianças, muitas vezes, não trazem reflexos separatistas. Então, aproveitar as percepções do universo múltiplo deve ser o ponto alto para a promoção da beleza enriquecedora que pontua os autores.

No que se refere à didática para a EREER, está voltada à construção de uma sociedade justa e respeitosa com a diversidade. Trata-se de práticas educativas que se preocupam com valores, atitudes, sensibilidade ética, instrumentos e estratégias para aprender /ensinar/aprender, ou seja, postura de construção do saber que abranja a horizontes múltiplos.

Na perspectiva freiriana, o ato de ensinar requer aprendizado anterior sobre o assunto em questão. Ao pontuar que não há docência sem discência, Freire (1996) alinha saberes que são verdadeiros elos entre o mestre e o educando, como: ensinar exige rigor metódico; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige a corporificação das palavras; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural; ensinar exige consciência do inacabado e exige bom senso, bem como exige alegria e esperança.

Segundo Freire (1996), toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, em que ensinados, aprende. A compreensão desse processo produzido pela prática educativa tem caráter diretivo, pois envolve o uso de métodos, de técnicas e de matérias que consolidam a produção do conhecimento baseado na realidade. Daí enfatizamos que essa realidade necessita de uma postura histórico-ideológica. Por isso, quando trazemos a prática educativa pensando na EREER, não deixamos de fundamentar o caráter que interliga os fatos de modo histórico e verificável, ou seja, a construção da prática para educar está associada a compreensão do que aconteceu ou acontece na sociedade em que vivemos.

A EREER é um ato político. Já a educação antirracista é aquela que entende que vivemos numa sociedade racista, na qual as relações são pautadas pelos lugares sociais que as pessoas ocupam. Nesse contexto, o objetivo da educação antirracista é, por definição, de oposição, isto é, oposição a tudo que venha a segregar, desabonar e degradar a diversidade, excluindo dos vocabulários as palavras: poder/estrutura/justiça/igualdade de direitos humanos.

Nesse contexto, a EREER é um dos caminhos para o debate do espaço reservado ao negro, alargando as percepções sobre o mundo e a sociedade em que vivemos, fomentando a formação educacional que respeite a todos e, ainda, reconstruindo novos modelos de valorização das culturas, dos legados históricos, de modo que todos sejam representados. Logo, estamos nos referindo a práticas que incluam os diversos, desconstruindo paradigmas e criando elos.

Segundo Libâneo (1994, p. 16-17), “a prática educativa é um fenômeno social e

universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”. Assim, o papel fundamental da escola, na formação dos indivíduos, é prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da sociedade.

De acordo com Zabala (2002), o conceito de “educar para a vida” faz parte da função social da escola, pois realizar uma análise do momento vivido decorre de uma ação de caráter global e que a aprendizagem é mais proveitosa quando o estudante tem interesse, oportunizando uma educação que proporcione uma perspectiva crítica e contextualizada. Dessa forma, o enfoque globalizador proposto por Zabala (2002) advém do pressuposto de que a educação parte do entendimento de que os conteúdos de aprendizagem são meios para o aluno conhecer e responder a questões de sua realidade cotidiana.

No contexto da sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental e Médio (como prevê a legislação), podemos trabalhar a autoidentificação dos educandos em atividades interdisciplinares, com o intuito de dialogar com o grupo as ideias trazidas nesse autorreconhecimento e, oportunamente, estimular o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Também é possível, através da didática, a implementação de desconstruções que se apresentem nesse processo de autoidentificação e, ainda, a ressignificação do legado que a humanidade detém, fruto da diversidade.

Seguindo neste prisma, a capacidade de se relacionar torna o ser humano propenso a incrementar suas experiências nas atividades desenvolvidas, produzindo saberes concebidos também pelas vivências e não somente pelas buscas intelectuais por conhecimento. Segundo Zabala (2014), por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende” (p. 43).

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 2014, p. 44).

A partir do que Zabala (2014) discorre, práticas educativas sólidas e executáveis são verdadeiros alicerces. Sem o conhecimento, sem o aprofundamento do lugar de origem do ser humano, não podemos realizar o ato de educar, de se educar, com lucidez e cientificidade.

Por fim, Cavalleiro (2021) destaca que a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. Essa, por sua vez, torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo, paulatinamente, a interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Desse modo, sabemos que a tarefa de educar não é fácil, mas o

professor, “inesquecível”, deve ser aquele que acendeu mais luzes para novos caminhos e, nesse percurso, auxiliou na construção da formação humana, não fornecendo respostas, mas sim produzindo diálogos e aberturas de mentes.

Avançando nos estudos, Krenak (2020) trouxe um colorido à perspectiva da EREER e o tom que faltava para o enlace dos saberes no estudo. Nas obras “*Ideias para adiar o fim do mundo*” e “*O amanhã não está à venda*” foram notáveis como estas impactaram, positivamente, as percepções da pesquisadora sobre a vida e a cultura indígenas. Deprendemos que a ideia de o branco sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia pessoas (brancas) esclarecidas e que os negros necessitavam da luz. O autor nos choca ao pontuar títulos tão provocativos para suas obras.

Para além da experiência pessoal, dialogando com o objeto de pesquisa que é a Prática Educativa de Professores para Relações Étnico-Raciais, tendo a Ludicidade como elemento articulador, desatacamos que a cosmovisão dos povos originários exposta por Krenak (2020) reitera a urgência da temática do estudo, reforça a aplicabilidade em âmbito formal e informal e, ainda, traz o alerta de que devemos cuidar melhor dos recursos que a natureza nos oferece. Quando educamos para a diversidade, inclui também os aprendizados das culturas dos povos africanos e originários nas rotinas do cotidiano. Sendo assim, demandamos uma mudança de visão puramente capitalista para uns, que saíram da cegueira para a percepção que nem tudo o dinheiro compra, e, para àqueles que ainda estão em estado de “sonambulismo”, pede que a engajada jornada de ensinar seja repleta de repertórios que incluam a todos.

Ainda inferimos que o capitalismo é o algoz de muitas faces e que, na sua trajetória, saí abusando da razão para justificar todos os desmontes da hipervalorização do ter, e, assim, desapropriar as florestas, montanhas e destruir rios. Nessa ideia do poder e capital, tudo vem abaixo para gerar mais riquezas. E, corroborando com a importância da primeira obra, “*O amanhã não está à venda*”, toca diretamente na pandemia, pois, como nos foi caro o isolamento social! Colocamo-nos de luto por tantas coisas e não tínhamos educado nosso olhar para a natureza que grita, reclama dos maus tratos e de toda a falta de cuidado. Ah! O autor, magnificamente, realinhou a bússola dos meus escritos; nas considerações expostas o autor enfatiza que: o mundo parou.

Enlaçando com a escrita do estudo, as obras de Krenak (2020) permitiram vislumbrar o destaque sobre os povos originários e como o eurocentrismo/capitalismo desvirtuou o olhar da humanidade para os cuidados com a natureza/vida. Dessa maneira, realinhar aprendizados e cosmovisões com a ajuda do autor, na temática sobre os povos tradicionais, correlacionando com as outras temáticas dissertativas estudadas, foi valoroso! Assevera Krenak (2020, p. 7)

“Quem está em pânico são os humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise”.

A crise mostrou o quanto somos frágeis, morríveis e que nossos corpos não são de aço. Ainda escancarou as desigualdades sociais e as encruzilhadas; intensificaram a necessidade de mudar, de promover uma mudança real/conjunta e expandir a educação para todos, pois esperamos que essa ideia mascarada de que “todos somos iguais” tenha caído por terra. Logo, é urgente a necessidade de renovar conceitos, ressignificar contextos e contar a verdadeira história da humanidade.

Caminhando para as pontuações finais neste capítulo, e concordando com a autora Gonzales (1988), acreditamos que o esquecimento ativo de uma história pautada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria. São aprendizados incessantes. Nos estudos, entendemos que nossa linguagem deve contribuir para o entendimento da realidade em que estamos inseridos e, como educadores, devemos promover a educação libertadora e crítica.

É com esse primor que discutimos sobre a prática educativa, em especial, em relação à prática voltada para a EREER, pois entendemos que é impossível falar sobre uma temática tão valorosa, que envolve os povos indígenas e os negros, sem abordar como isso seria exequível no cotidiano escolar, sobretudo, sem destacar a importância da ludicidade para a prática e o seu entrelaçamento nas ações educativas, como veremos no próximo capítulo.

Dessa forma, esse capítulo discutiu sobre os fundamentos legais da EREER e a importância de descolonizar as práticas educativas. Este embasamento decorre para além das questões legais, mas, sem dúvida, fundamenta-se nelas para propagar os saberes com bases antirracistas e descoloniais. No próximo capítulo, os registros deste estudo mergulham nas articulações da ludicidade, momento em que, oportunamente, pontuamos, com maior aprofundamento, os aspectos lúdicos que o estudo trilhou. Sendo assim, seguindo a égide lukesiana, convido aos leitores a participar deste estado de inteireza proposto pelas concepções lúdicas na apropriação dos saberes e, assim, partilhar conosco desta ludicidade vivenciada na prática, na veia do âmbito escolar e, fazendo isso, com bases antirracistas.

CAPÍTULO III

A LUDICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

“Ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando aqui “plenitude da experiência” como a máxima expressão possível da não divisão entre pensar/ sentir/ fazer”.

Luckesi (2000, 2005a, b)

O presente capítulo faz o entrelaçamento entre a Ludicidade na prática educativa, tomando como referência a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a fim de ampliar a reflexão da temática a partir das contribuições e dos posicionamentos dos teóricos para uma abordagem da ludicidade, como estado de inteireza, destacando quais são as práticas educativas que promovem tal perspectiva e, ainda, possibilitam, através das articulações lúdicas, a constituição sócio-histórica do existir e tomam posse de seus papéis na vida humana.

A ludicidade está presente tanto no desenvolvimento do sujeito quanto nos aspectos relacionados ao seu comportamento. Em se tratando da construção de conhecimento, durante o processo de ensino e aprendizagem, podemos dizer que os estudos sobre a ludicidade apontam que existem inúmeras contribuições do lúdico e também da ludicidade para o trabalho pedagógico e atuação discente, nas ações, dentro e fora do espaço escolar.

Dessa maneira, ao tratar sobre o lúdico, referimo-nos às atividades que permitem aproximação da realidade, criando identidades e aflorando a subjetividade que há em cada um. Freire (2022) destaca que o ato de aprender precedeu o de ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender. Aprender-ensinar-aprender é um círculo repetitivo que, a cada novo momento, reverbera nos ensinantes e aprendentes a subjetividade que dá completude aos seus interiores.

Dessa maneira, a prática educativa, concebida de modo a clarear o saber crítico e reflexivo, é essencial para proporcionar experiências e interações promissoras. Vale relembrar que a prática educativa, exposta nesse estudo, ancorou-se em Franco (2012), Zabala (1998, 2002, 2014), Freire (1996) e Veiga (2011,2021), e, neste aspecto, trazemos o conceito de ludicidade, partindo da perspectiva de autores como Lukesi (2002, 2005), Leal e D’Ávila (2013) e Andrade (2013).

3.1 Entendendo o conceito da ludicidade na ação docente

Nesta seção, reporto-me aos momentos que entalhei na introdução, sobre a boneca que ganhei quando criança e, sem dúvida, oportunizou uma vivência que imprimiu/imprime significado na minha formação humana. A boneca trouxe tranquilidade/representatividade à minha vida. Pode parecer simples ou infantil essa afirmação, contudo, é, a partir desse marco, que se inicia a minha percepção de mundo e, alargando essa percepção, a necessidade de pertencimento comum a todos os seres humanos. Refiro-me ao nosso lugar na sociedade, que isto não está relacionado a território, mas ao intangível, à emoção, ao deleite e ao regozijo, proporcionados pela vivência representativa.

Parafraseando Luckesi (2018), segundo Fragoso (2019), o termo ludicidade é confundido com jogos, brincadeiras, atividades recreativas ou de lazer, sendo limitado ao ato de brincar ou de jogar. Porém, os estudos sobre esse tema demonstram que ele está intimamente ligado aos sentimentos de prazer, de gozo e de contentamento proporcionados pelas experiências vividas e interações subjetivas entre os sujeitos.

Sendo assim, compreendemos que a ludicidade tem bases que permitem o estado de inteireza nas pessoas. Esta é uma ideia fortemente defendida por Luckesi (2002) e D'Avila (2013), que nos permite entender a relação que circunda as práticas, ou seja, é um estado de inteireza que traz a percepção de que instruir com foco em buscar elementos que podem desenvolver o educando, nas diversas demandas escolares, pode gerar um estado lúdico/educativo. Portanto, o empoderamento das aulas realizadas com práticas educativas articuladas com as possibilidades que a ludicidade oferece necessita de educadores que tenham consciência do seu papel potencializador frente à prática educacional.

Nessa perspectiva, caminha a contextualização que enveredamos na pesquisa, a intencionalidade de perceber se é possível o entrelaçamento da ludicidade com a prática educativa nas ações da EREER. Antes de discutirmos se esse entrelaçamento é uma ação plausível/factível para o contexto escolar investigado, destacaremos (com base no aporte teórico pesquisado) o conceito de ludicidade.

Luckesi (2002, 2005 a, b) conceitua ludicidade como um estado do sujeito que vivência uma experiência de forma plena, que, segundo o autor, é sinônimo de plenitude de experiência da invisibilidade entre o pensar/sentir e fazer. O referido autor expressa, de forma diretiva a subjetividade, presente em cada ser humano, sendo assim, havendo vivência significativa a interiorização do estado do prazer será evidenciada.

Interpretando Huizinga (2000), segundo Andrade (2013), o lúdico significa “ilusão,

simulação”. Então, podemos dizer, ao destacar assim o objeto lúdico, que o adulto também se utiliza dessa vazão quando procura viver com “inteireza”, prazerosamente e o *homoludens* assim procede quando brinca, cria e recria. A conexão trazida pela autora está regida sob a égide dos construtos pretensos. Portanto, através dela, contemplamos a solidez da atuação com base nas articulações lúdicas, com vista à construção da constituição da condição humana.

Dito isso, a discussão por meio do lúdico é o caminho percorrido para fomentar a potencialidade que a ludicidade pode promover para que as ações, provenientes da prática educativa, voltadas para a EREER, ocorram por meio do entrelaçamento da ludicidade nesse processo e, assim, buscamos entalhar respaldadas nestes autores/as que fundamentam saberes acerca da ludicidade. Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006, p. 2).

A partir de tal assertiva, entendemos que as práticas educativas desenvolvidas na escola, especialmente quando se trata das questões do negro e indígena e adentra por outros horizontes necessitam ser pensadas numa perspectiva que aproxime os sujeitos para entender as suas origens, possibilitando a construção de identidade, convidando a todos para um mergulho na história, cultura, economia, nas crenças, nos valores, costumes, tradições etc., do povo negro. Portanto, esses são alguns dos aspectos que merecem total destaque na escola, uma vez que viver plenamente essas experiências configura-se em uma ação com viés da ludicidade.

No âmbito escolar, essa configuração de entrelaçar a prática educativa com a ludicidade necessita acompanhar os percursos formativos desde os primeiros passos dos estudantes, seja nas atividades de coordenação fina e grossa que acontecem na Educação Infantil, nas inserções educativas das vivências por meio da confecção de cartazes, das rodas integrativas, na chegada à escola, jogos, ilustrações, danças, costumes e etc. É neste trilhar que a escola, como espaço primeiro do contato humano, mostra-se estar preparada para inserir práticas educativas lúdicas nos temas diários, fazendo acontecer à interdisciplinaridade por meio da EREER, promovendo, cotidianamente, uma educação antirracista.

Dessa maneira, integrar à diversidade de forma a preparar os estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental é imprescindível, pois trata-se de compor um desenvolvimento transversal do saber e um convite a vivenciar, concomitante, a vida rotineira, com os assuntos estudados em cada componente educativo. As considerações dos educandos, correlacionando suas vidas e conhecimentos ancestrais aos assuntos ministrados, perpetuam uma educação crítica, pensante e emancipadora.

Ainda neste enfoque, o estado de inteireza, amplamente comprovado por Lukesi (2005) em seus estudos, faz-se presente no modo de educar do professor que transmite conhecimentos com significação. Dessa forma, o agir lúdico é perceptível quando as particularidades do aluno negro(a) ou não negro(a) se aproximam, pois entendem que estão historicamente integrados, ou seja, o adentrar das práticas são realizadas de modo a gerar significação e franqueza, já que estes fazem sentido no interior de cada educando envolvido no processo.

É por isso que a escola necessita estar bem instruída com as questões que envolvam a diversidade para que, a partir desse encontro da educação antirracista com as articulações lúdicas e a EREER, seja uma bandeira levantada em todas as frentes, uma vez que, os estudantes e docentes estão inseridos em espaços múltiplos para além da escola. Assim, quando as condutas refletem o respeito à diversidade elas se propagam por todos os lugares trilhados por estes.

Ao focarmos sobre a ludicidade na prática educativa, estamos confirmando que a prática tem caráter holístico, isto é, deve ser pensada em sua totalidade, pois é uma ação contextualizada que depende, propriamente, da atuação docente e discente para sua efetivação e, como pontua Luckesi (2005), a ludicidade é um estado de inteireza do sujeito. Logo, acreditamos que devem andar juntas e conceber o ensino da EREER para além de um pressuposto normativo, pois a sua amplitude vai além de uma questão legal.

Comumente, o conceito de ludicidade é confundido com a definição de atividades lúdicas. Todavia, as atividades lúdicas são experiências exteriores ao sujeito, são da ordem da objetividade. Segundo a concepção lukesiana, a ludicidade tem origem numa realidade interna, portanto, na subjetividade do sujeito, que vive uma experiência na sua integralidade.

O que é fundamental preservar nesse conceito é a dialética entre o conteúdo interno presente nos indivíduos, a subjetividade, entre o estado de inteireza e de plenitude quando os sujeitos se integram e vivenciam experiências externas. Experiências que promovem bem estar refletem a presença e podem estar presentes em diversos espaços que o sujeito ocupe, como por exemplo: no trabalho, numa atividade que desenvolva com o/a filho/a, numa caminhada na orla, num livro que lê, entre outros momentos possíveis de experienciar.

Ludicidade, segundo Lukesi (2004), não é sinônimo de brincar, de brincar, mas, é um sentimento de bem-estar quando os sujeitos se envolvem em alguma atividade, seja ela no cotidiano ou fora dele. A ludicidade tem uma finalidade em si mesma. Estar *inlusio*⁴, pleno, é

⁴Expressão utilizada por Cipriano Lukesi em *live* intitulada **Ludicidade: Vamos falar sobre isso?** Inlusio é o envolvimento pleno do sujeito na experiência interna de desfrutar o bem estar com o ato criativo/construtivo.

o estado promovido pela ludicidade. Os estudos sobre a ludicidade sinalizam que este é um fenômeno relacional, que tem origem no sujeito, mas se relaciona também com a experiência objetiva.

Ainda, segundo Lukesi (2004), o fenômeno relacional emana das experiências que o sujeito obtém com o externo, relacionando com o mundo interior. Então, quando conhecemos alguma coisa, essa ação se dá fora do interior, tornando a experiência objetiva, analisando o modo de sentir e de viver o novo apresentado. Assim, a ludicidade tem a ver com o que acontece no mundo exterior e que repercute no mundo interior.

O que a caracteriza a ludicidade é que, além da relação do que ocorre fora do sujeito que reflete no interior dele, acontece o estado interno da geração do saber, motivado pelas experiências e todos os atos geradores de conhecimento envolvem o interno e o externo; a ludicidade promove o conforto/bem-estar interno. No entanto, a concepção lukesiana também destaca que pode ocorrer o estado lúdico não necessariamente de prazer, mas, de bem-estar, que, em dado momento, pode gerar alguma distensão.

Contraponto a isso, quem tem um estado interno de desconforto não pode estar lúdico. A ludicidade, como estado de ânimo, de conforto, de entrega é o processo indivisível, que o ser humano integra suas capacidades, de assimilação, de (re)construção, produzindo conhecimentos significativos a todo tempo, expressando a concepção que o saber gera internamente para a visualização do mundo externo.

Assim, preenchidos pelo estado pleno de satisfação interna, na produção/propagação do saber, continuamos o estudo com o enfoque na ampliação de conhecimento através da epistemologia referente à prática educativa.

3.2 Prática educativa: um encontro com a ludicidade

A vivência humana sempre gerou aprendizado. No princípio, os povos do Paleolítico viviam em pequenos grupos, o saber gerado ali era reflexo e fator de sobrevivência, mas, com o passar dos tempos, foi se alargando do campo da produção do saber. Então, com base no exposto, podemos fazer uma breve comparação com a obra de Platão, pois, no mito “Alegoria da caverna”, o filósofo grego explica a condição de ignorância em que vivem os seres humanos que se recusam a abandonar as velhas ou rotineiras práticas, os quais encontram-se aprisionados

pelos sentidos e os preconceitos que impedem o conhecimento da verdade.

Esse estado permissivo de viver o novo pode encontrar eco na vida humana, nas possibilidades de imantar os saberes, articulando o que já conhecemos com o desconhecido, ou seja, a ressignificação/transmutação dos atos e fatos que podem mover as pessoas. Quando trazemos esta consideração, pretende-se ampliar a comunicação de associar/articular os conhecimentos que agregamos ao longo da trajetória de vida.

Sendo assim, a ludicidade encontra abrigo na prática educativa e tende a possibilitar solidez de aprendizados, respeitando o tempo e a subjetividade de cada educando. Assim, a conexão das práticas com a ludicidade tende a possibilitar um espaço criativo do saber, inovando a geração do conhecimento, através de construtos autônomos.

Asseveram Leal e D'Ávila (2013), em suas argumentações ao defenderem o lúdico como princípio formativo, nas práticas pedagógicas, por entenderem que ensinar e aprender podem ser práticas prazerosas e criativas e, também ampliam a compreensão epistemológica referente ao ensino e à aprendizagem no âmbito das instituições educacionais. Os autores ainda esclarecem que os sujeitos se entregam às vivências de experiências pedagógicas lúdicas porque se sentem envolvidos e afetados.

Correlacionamos os estudos da ludicidade como este estado de entrega, inteireza e envolvimento com o mito da Alegoria da Caverna, com o destaque que ensejamos pontuar tendo em vista que, na referida metáfora: a busca pelo conhecimento passa pela condição de aprisionamento humano e, desta maneira, não era possível enxergar a realidade, somente às projeções criadas pelos indivíduos presentes naquele espaço. Assim, quando um indivíduo se libertava das correntes e saía da escuridão da caverna, deparava-se com a luz do sol e também com todas as novidades existentes fora da caverna, ficava surpreso diante de tamanha realidade e voltava para comunicar aos demais prisioneiros sobre os seus achados. Contudo, era chamado de louco pelos ocupantes da caverna, que, para abolir o desconhecido, executavam o liberto.

Ao trazermos essa metáfora para as ações cotidianas, enxergamos que ela tem sentido em si mesma, pois a busca pelo conhecimento continua sendo, portanto, essencial para que um dia os seres humanos consigam alcançar a verdade e a libertação. A obrigatoriedade da EREER nas escolas abriu um leque de possibilidades para construção de conhecimento e saberes. Do mesmo modo, a prática educativa passa pelo crivo do conhecer, do experimentar, do estar aberto, do se educar, do ensinar e, certamente, tudo isso só será possível se houver o rompimento de paredes e se aceitarmos que a educação é plural e diversa. Logo, acontece em variados espaços e não cabe a escola a centralização desta ação.

O encontro da prática educativa com a ludicidade rompe grilhões com a teoria

tradicional e emana as concepções pós-crítica dos teóricos que batalharam para que a educação deixasse de ser um reduto e se tornasse emancipatória. Aqui nos apegamos às práticas educativas freireanas acerca da ação de educar, quando Freire (2022) destaca que, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p.28).

Dessa forma, a concepção lukesiana traz a ludicidade com o estado subjetivo às pessoas em evidência e destaca a inteireza como precursora do lúdico vivido. Este é o caminho que as duas vertentes se encontram, promovendo práticas educativas libertadores dos aprisionamentos, mas que também atendem à subjetividade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, o processo de geração do conhecimento e o diálogo entre os saberes tendem a possibilitar a troca de conteúdos e abre possíveis espaços para resolver embaraços. A partir da compreensão que cada educando tem identidade emocional e social, os conhecimentos socioemocionais acompanham o processo de formação do cidadão integral. Esse processo ressoa na preparação dos estudantes para agir de forma respeitável, conduzindo a um aprendizado crítico-consciente da diversidade, lembrando sempre que a escola é um espaço social e tem a função histórica primordial de ensinar.

De acordo com Veiga (1995), a prática educativa deve considerar o conhecimento acumulado pela sociedade como processo formativo que ocorre como necessário à atividade humana. Nesse sentido, a prática educativa é um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades. Ainda de acordo com a autora, a prática educativa está diretamente relacionada à constituição do sujeito.

A habilitação do saber articulado ludicamente inclina-se ao conjunto de destrezas que o planejamento docente antirracista constitui, a partir de incorporações de competências docentes, decorrentes do dia a dia. Referimo-nos à inserção da EREER, através de práticas educativas realizadas com a articulação da ludicidade.

Quando utilizamos a metáfora da Alegoria da Caverna, pensávamos nos elementos que esta apresenta: pessoas aprisionadas, escuridão, conformismo, medo do novo e, também, está presente a possibilidade de libertação, mudança, luz, descobertas, informações sobre o espaço alheio a todos inicialmente. Contudo, abraçar a mudança pede envolvimento com o novo e sair da “zona de conforto” requer movimento.

Estes elementos são exemplos que podemos utilizar para provocar saberes e ministrar conhecimentos e, assim, trazer à reflexão dos estudantes a necessidade da criticidade para as elaborações cognitivas e de ação para gerar possíveis caminhos mais contemporâneos.

Encontros que geram possibilidades. Elos que intensificam os caminhos. Processos de escuta apontam a diversidade, trazem à alusão realidades, culturas e anseios, permitindo a significação e a relação subjetiva de corporificar o saber, possibilitando o conhecimento crítico e a educação lúdica reflexiva/emancipadora.

Nessa perspectiva, traçamos caminhos; as escolas e os estudantes vêm evidenciando, contundentemente, a necessidade de um ensino mais sensível, personalizado e que respeite não só o tempo de aprendizado, mas, principalmente, a diversidade e rompa com disparidades inapropriadas nas condutas humanas.

Enfatiza D'Ávila (2014), acerca da construção do conhecimento significativo, por meio das concepções lúdicas, como

Elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas que o ser humano precisa integrar suas capacidades de agir, e sentir, sem hipertrofiar ... a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (p. 95-96)

O encontro da ludicidade com a prática educativa produz dinâmicas na sala de aula, na natureza da mediação e possibilita condutas que não são possíveis tangenciar o potencial de tão estruturador que este pode vir a ser, pois, ao vivenciarem experiências docentes lúdicas, desencadeiam-se o estado interno subjetivo/particular/inteiro da apropriação do saber.

3.3 Entendendo o possível enlace da ERER com a Ludicidade na prática educativa

Concebe-se em Lukesi (2005) que a Ludicidade pode fazer o entrelaçamento com as apropriações dos saberes, respeitando a subjetividade dos envolvidos. Descortinando concepções escravistas e possibilitando a devida ênfase e importância de reconhecer a essência de cada pessoa, independentemente, da cor de pele. É um passo imperioso enfraquecer a cultura do branqueamento, que se fortalece em estereótipos que a educação antirracista visa romper. Os saberes necessários para desenvolver uma prática educativa antirracista passam por características dos docentes engajados nestas condutas.

Cavalleiro (2001) sugere ações a serem tomadas em uma educação que trabalhe em prol da igualdade, e também incluiu, em sua discussão, oito características de uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira. 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano

escolar. 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os alunos/as. 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’. 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

A conscientização humana presente nas referidas características acima fazem parte do processo emancipatório no âmbito educativo/humano. Mas, sem dúvida, tratar da temática da EREER, apesar da normatização, nem ocorre com fluidez, assim, o enlace do estado do sujeito nas concepções que formam a sociedade são apropriações que o educador contemporâneo logra pra impetrar saberes outros e adentrar no processo de conscientização das diferenças culturais e da necessidade urgente de arraigar da sociedade o preconceito e toda forma de discriminação com o diverso.

Traçando caminhos através da ludicidade, Fortuna (2011) supõe que,

uma formação lúdica, isto é, envolve aquilo que os educadores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações tanto para a prática pedagógica, quanto para as práticas formativas institucionais relativas à educação. (p.21)

Guiar-se pela ciência e pelo conhecimento é uma trajetória transgressora de educar. Educar para libertar. As sinalizações que os teóricos trazem nas características da educação antirracista e nas disposições de como a ludicidade ocorre estão interligadas com as práticas educativas e se definem a partir de conhecimentos que os educadores vivenciam. Assim, as vivências lúdicas para tratar a EREER precisam partir de educadores com concepções e práticas antirracistas.

Apropriando-se das concepções de Freire (2022), na sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, destacamos que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (p. 96).

Portanto, o possível enlace da EREER com a Ludicidade na prática educativa decorre de discussões em espaços de pluralidade, ações que rompam com estigmas, construídos,

historicamente, com a intenção de segregar. Estas precisam ser ações que se modificam/transmutam a partir da (re)construção do interior/subjetivismo. É uma construção que decorre de um processo humano que se origina nas experiências e na oportunidade de vivenciá-las com o todo e, assim, romper contínua e precisamente com tudo que segrega/ tudo que exclui/ com todos os aprisionamentos.

O desvelar humano é desse processo de metamorfose que nos referimos. Transgredir para gerar mudanças. E resgatar, historicamente, a contribuição dos negros(as) e também dos indígenas (povos originários), na construção e formação da sociedade brasileira. Entendemos que a Educação Antirracista refere-se à estratégia de promover a igualdade racial para eliminar formas de discriminação e opressão. Constatamos, a partir de teóricos, que a colonização dos corpos e mentes empreendida pela imposição racista de posições de superioridade e poder em torno da branquitude resulta que os povos não brancos sejam tratados como “os outros” em relação aos brancos.

Daí a extrema necessidade de impetrar uma educação que desmistifique a ação que acompanha a humanidade ao longo de séculos. A Educação Antirracista, proposta por Gomes (2002), possibilita a reconstrução da valorização humana dos diversos que acontece, a princípio, com a presença e, por conseguinte, com a construção da educação holística e progressista, dando espaço e oportunidade à presença dos múltiplos sujeitos, através dos quais construímos as variadas formas de diversidade epistemológica.

Na construção de práticas educativas que reforçam a Educação Antirracista através das articulações lúdicas, porque temos consciência da tarefa essencial de propagar a promoção do saber com equidade em uma sociedade atravessada por raízes históricas hegemônicas e, portanto, rompê-las é uma ação urgente. Entendemos que é importante reforçarmos as políticas públicas que integram cada vez mais pessoas negras e salientamos a urgência de acabar com a escassez da participação de todos de forma equânime nos espaços sociais.

Por fim, o lugar da ludicidade, neste percurso, é um ponto que ensejamos demarcar, seu lugar existe e se prolonga no tempo/espaço que exista a geração de conhecimento. Estas são apropriações de autoria da pesquisadora que, ao adentrar no estado de inteireza produzido/possibilitado pela ludicidade, percebe-se mais e melhor preparada para desenvolver o presente estudo.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

*Há três métodos para ganhar sabedoria:
primeiro, por reflexão, que é o mais nobre;
Segundo, por imitação que é o mais fácil;
Terceiro, por experiência, que é o mais amargo.
Confúcio(206 AC – 220 DC)*

Neste capítulo, situamos o leitor de como o objeto que encaminha à pesquisa formou-se. Desse modo, pautada no objeto de pesquisa que permeia a Prática Educativa de professores(as) para as Relações Étnico-Raciais, tendo a ludicidade como elemento de articulação/entrelaçamento para uma educação significativa, assim, adotamos o processo investigativo exploratório, baseado na abordagem qualitativa, por entender que a relação do pesquisador com o pesquisado ocorre em contato direto com o ambiente e situação estudada, já que a abordagem qualitativa exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

4.1 Abordagem metodológica

A abordagem qualitativa é adotada com o intuito de atingir os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais do comportamento humano, pois entendemos que as respostas costumam não ser objetivas e a abordagem qualitativa tem conceitos e a percepção da necessidade de compreender e interpretar as experiências. Outro ponto que respalda a abordagem é que visa compreender que a totalidade do fenômeno não se associa a conceitos específicos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN&BIKLEN, 1994, p.48). Ainda segundo os autores,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com o método de recolha de dados, quando se pretende que

nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN& BIKLEN, 1994, p. 49).

Destacamos que os autores definem que a investigação qualitativa possui cinco características que estes consideram ser de igual eloquência. A primeira característica da investigação qualitativa é que a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Já a segunda, destaca-se que a investigação qualitativa é descritiva; na terceira característica, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; a última característica indica que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

4.2 Corrente da Pesquisa

Esta pesquisa apoia-se na corrente fenomenológica que consiste na observação, descrição e interpretação dos fatos. Optou-se por tal abordagem tendo em vista seu caráter de interpretação dos fenômenos. A ideia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de intencionalidade. Esta intencionalidade é da consciência que está sempre dirigida a um objeto. Isso tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito” (TRIVIÑUS, 1987, p. 42 e 43).

Ainda sobre a corrente fenomenológica, Heidegger (2005), na sua obra *Ser e Tempo*, traz observações, necessidades e primazias na questão sentido do ser, nas tarefas de investigar, na análise ontológica e na interpretação da temporalidade, destacando os fundamentos da presença. Isso nos remete a visualizarmos uma expressão do senso comum “O corpo estava presente a mente não”.

Quando imaginamos como pode ser possível estar o corpo num local e o pensamento em outros tantos, consideramos a força do invisível. Porém sentido e comprovado, reverberando a construção do sentido de pensar, de ser e viver, mas não podemos deixar de dizer que o silêncio também se trata de uma forma de expressão, uma linguagem, afinal, a linguagem não dá conta de expressar tudo.

A sondagem de como acontecem os eventos, onde eles ressoam, como são compreendidos pelos envolvidos e todo o processo promissor da construção do conhecimento, pode ser vivenciada e comprovada através da corrente fenomenológica. Ao pontuar isso, não pretendemos deixar pré-determinado que não poderemos fazer uso de outra corrente para dar vida e sentido à escrita metodológica da dissertação. Ao contrário, estamos afirmando que corrente dialoga com variados percursos metodológicos.

Prosseguindo nas ponderações acerca da corrente fenomenológica, compreendemos que tudo que sabemos do mundo parte de uma cosmovisão pessoal ou advém de experiências vivenciadas no cotidiano. As ontologias em torno do ser decorrem de uma investigação que vai muito além de simplesmente retomar uma tradição veneranda e um problema até agora não esclarecido (HEIDEGGER, 2005).

Pensar o sentido do ser é escutar a realidade nos vórtices das realizações, deixando-se dizer para si mesmo o que é digno de ser pensado como o outro. O pensamento do ser no tempo de realizações é inseparável das falas e das línguas da linguagem com respectivo silêncio. E se dão muitas falas. A fala da técnica, a fala da ciência, a fala da convivência, a fala da fé, a fala da arte. Pois a fala do pensamento é escutar. Escutando, o pensamento fala. A escuta é a dimensão profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer[...] no pensamento, a fala nunca é primeiro. O pensamento nunca fala de modo próprio. Sempre responde por já ter escutado. (HEIDEGGER, 2005, p. 15).

Diante das considerações de Heidegger (2005), reverbera, nas atuações da pesquisa, a fala ecoante do autor, quando este comunica o reflexo do pensamento nas vidas humanas, pois pensar traz sentido, cria elos e não está relacionado simplesmente ao falar. Aqui, o autor chama atenção de que, na pesquisa, o que o pesquisador pode ouvir na geração dos dados nem sempre é audível. Então, a percepção do contexto para além das verbalizações é de suma importância.

Referimo-nos à assimilação do cenário a partir da compreensão de que o campo de estudo em sua própria incorporação dos dados coletados fornece elementos para que o próprio sujeito analise o fenômeno – objeto de estudo – mas, entende que estes dados não são estáticos, afinal eles se modificam a todo o instante, pois são flexíveis.

“O conhecimento é uma coisa distinta do objeto do conhecimento; o conhecimento está dado, mas o objeto cognoscitivo não é dado; e, no entanto, o conhecimento deve se referir-se ao objeto, tem de o conhecer.” (HUSSLERL, 2008, p. 63). Diante do objeto deste estudo, o empoderamento da temática sobre a ERER e a Ludicidade na prática educativa esteve fincado em tempo integral nas buscas por estudos mais e mais recentes de autores renomados sobre os temas abordados e, ainda, na construção crítica da busca por responder a pergunta norteadora: *“Como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o uso da ludicidade estão presentes e entrelaçadas nas práticas educativas de professores do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia?”*

Para Husserl (2008), se nos ativermos à simples fenomenologia do conhecimento, trata-se nela da essência do conhecimento, patenteável de modo direto e intuitivo, isto é, relaciona-se no âmbito da redução fenomenológica e da apresentação de uma patenteação

intuitiva e separação analítica de múltiplas espécies de fenômenos, que a vasta rubrica do conhecimento abarca.

Sob a égide da fenomenologia, o estudo perpassou às bases da corrente em cada etapa do desenvolvimento deste e considerou que o envolvimento das temáticas pode ser parte integrante da vida dos envolvidos e da sociedade como um todo. Ao tratar da ERER, as percepções no âmbito dos fenômenos vividos, ditos e não verbalizados foi possível a catalização de pertencimentos ora da branquitude e, noutros da negritude, tanto dos participantes quanto da pesquisadora. Momentos ricos de aprendizado e de muita empatia que, sem dúvida, estão registrados na memória dos envolvidos, além dos tópicos descritos aqui.

4.3 Metodologia da Pesquisa

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, a pesquisa parte da identificação das práticas educativas que são desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade escolar pertencente à rede pública do município de Feira de Santana. Esta pesquisa traz como foco a prática educativa e a Educação das Relações Étnico-Raciais bem como o entrelaçamento da ludicidade nesse processo.

Com base no exposto, entendemos que os caminhos metodológicos que conduziram as investigações dessa pesquisa trilharam pelo viés da pesquisa participante, uma vez que há um convite à participação direta dos sujeitos e isso contribui para as análises do estudo, pois, segundo Thum e Bartelmebs (2012, p.61),

a pesquisa participante é uma forma de compreender o objeto para além de uma aplicação de métodos rígidos e frios na leitura de uma dada realidade. Ela implica na inserção do sujeito como pesquisador - participante. Não é uma ação solitária, pois, na pesquisa participante a comunidade pesquisada tem uma forte participação na ação de pesquisar.

Neste sentido, o rigor da pesquisa metodológica se dá por que não há neutralidade nas participações. A base fenomenológica para tratar a pesquisa efetiva do conhecimento humano requer rigor na palavra, na qualidade e no procedimento científico adotados para desenvolver o estudo. É nessa égide que os autores Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), na obra “*Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*”, salientam que

todo construto qualitativo, assim, é sempre uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado. Uma simples máquina só pode produzir reproduzir qualidades se estas forem percebidas e criadas por seres sensíveis e inteligentes. (MACEDO; GALEFFI; PIEMNTEL 2009. p. 32)

A análise dos traços de uma fenomenologia própria e apropriada para atender a implicações de um estudo que é, antes de tudo, uma construção a princípio individual, que se propaga para o campo coletivo e requer o rigor metodológico, que alcance de operações mentais possíveis sobre o que é percebido dos acontecimentos estudados e conjugá-los na comunidade, absorvendo, epistemologicamente, suas contribuições.

Essa manifestação fenomenológica reverbera na compreensão ou possível solução do problema estudado. Assim, em consonância com Galeffi *et al*(2009), todas as vivências em si mesma têm seu sentido, o próprio fenômeno e que toca, diretamente, a estrutura do comportamento humano, convidando sempre o coletivo para experienciar os acontecimentos entrelaçados na vivência oportunizada pela pesquisa participante.

Acerca dos aspectos éticos da pesquisa, salientamos que a eticidade da pesquisa decorreu obedecendo às exigências científicas fundamentais, como: consentimento livre e esclarecido do público alvo, sigilo quanto aos nomes dos participantes, uso de pseudônimos para trazer as considerações que tratem dos resultados dos instrumentos e, também, utilizando uma escrita fidedigna para trazer à alusão os dados da pesquisa, de forma a proteger os participantes com o anonimato.

Partido desse pressuposto, a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep, parecer nº 5.358.227, onde os projetos são protocolados para análise da universidade a qual a pesquisadora faz parte. Elencamos aqui os documentos que foram utilizados para a realização do estudo: Termo de confidencialidade dos dados da pesquisa e o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foi assinado por todos os participantes da pesquisa.

A efetivação da pesquisa participante ocorre quando há o estreitamento da interação entre pesquisadores e membros de situações investigadas, ou seja, ela se desenvolve a partir da presença dos atores sociais, os quais trazem suas subjetividades como instrumento de conhecimento. Com isso, cabe ao pesquisador ser um porta voz dos anseios dos grupos populares, à medida que contribui com a manifestação das denúncias do *status quo* vigente.

Brandão e Borges (2006) afirmam que a pesquisa participante tem como estrutura os seguintes pontos: deve contemplar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (p. 54); e deve contextualizar, em sua dimensão histórica, as estruturas, os processos, as organizações e os sujeitos sociais, convertendo a visão de sujeito objeto em uma relação do tipo sujeito-sujeito.

Esta escolha metodológica perpassa pela cadência de que a pesquisa participante tem

o foco direcionado para a compreensão de aspectos sociais, nos quais há o envolvimento da sociedade e, sobretudo, busca atender às causas do povo. De acordo com Brandão e Steck (2006), tanto os pesquisadores quanto os pesquisados são sujeitos ativos no processo de investigativo.

Entendemos que é possível estabelecer uma relação entre a pesquisa participante e a corrente fenomenológica, uma vez que os paradigmas envolvidos nas concepções da pesquisa participante ratificam a ideia de que há uma harmonização entre teoria, disciplinas e experiências práticas. Desse modo, aproximamos o conceito fenomenológico das ideais da pesquisa participante.

A implicação do objeto deste estudo com as características da pesquisa participante é um fator de relevância para o mesmo, dentre elas destacamos: contemplar a realidade concreta da vida cotidiana dos participantes (individuais e coletivos); propiciar uma experiência educativa; promover o entendimento de uma situação estudada e analisar as dimensões e interações humanas (BRANDÃO; BORGES, 2006).

Sendo assim, está subjacente às características o objeto do estudo, no tocante ao uso como elemento articulador da ludicidade na Prática Educativa de Professores nas Relações Étnico-Raciais. Isso por causa da adesão participante para abarcar as temáticas da EREER com a Ludicidade na docência, que decorre das relações humanas e estas têm plena ressonância com as características que envolvem a metodologia da pesquisa participante, idealizada para a trajetória do estudo.

Assim, quando falamos no cerne da pesquisa participante, estamos diretamente tratando sobre as minorias que se fazem presentes nas discussões do negro e, em especial, sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso porque

o objeto de estudo é a realidade social vivida pelas pessoas numa relação dialética, com vistas à conscientização popular e à participação. Incorpora-se gradualmente a comunidade dentro do processo de pesquisa dirigido para a mudança e se convertem seus membros em participantes da transformação. O referente é sua própria problemática ou as condições da vida socioeconômica, política e psicossocial. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 111).

Souza (1983) nos diz que ser negro no Brasil é tornar-se negro, “ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração”(p. 14). Pensar que a ausência de respeito causa a desapropriação das identidades moveu e move em mim manifestações de um teor tão intenso, que me apropriou dos sabres e deste espaço para ser, junto com outros educadores e educandos, que fazem parte de uma engrenagem, prosseguir na luta

pela representatividade da história e cultura afro-brasileira nos espaços educativos a todo tempo e não só em datas pontuais.

Ainda sobre as características da pesquisa participante, uma das principais gira em torno da construção de categorias de análise que envolvem, primeiramente, o sujeito, sua história de vida, o meio social, ordenamento político e os problemas sociais. Nessa direção, cabe reforçarmos que o sentido do termo participante diz respeito ao saber popular eternizado ao longo das suas construções sócio-históricas.

Deste modo, a pesquisa participante busca romper com a perspectiva neopositivista, ao utilizar alternativas teórico-metodológica com base em relatos, registros e depoimentos a respeito dos fenômenos analisados. Portanto, os relatos populares configuram-se enquanto uma rica produção de conhecimento e de construção de identidade, com vista a conduzir os sujeitos à transformação da sociedade.

4.4 Instrumentos para levantamento de dados

As etapas da pesquisa passaram por estudos, observações e construções embasadas nos teóricos que referenciam as temáticas. Para a construção, utilizamos como instrumentos para levantamento, e posterior análise de dados, o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

No período da geração dos dados, foi entregue uma carta convite aos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade escolar, situada no município de Feira de Santana e, oportunamente, apresentamos a temática de pesquisa e salientamos o objetivo do estudo que envolve as articulações lúdicas no processo de educar para a EREER com o entrelaçamento da Ludicidade. Ainda, neste contato inicial, dialogamos sobre a temática e a relevância do mesmo na sociedade, destacando que o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRB), e que este estudo passou pela análise das questões éticas que envolvem a dignidade dos envolvidos.

4.4.1 Questionário

No primeiro momento, aplicou-se um questionário com questões abertas e fechadas, num total de vinte e nove questões, objetivando, de início, conhecer o perfil dos docentes, perceber contribuições sobre a EREER e a Ludicidade na Prática Educativa. Além disso, ainda na busca por conhecer as visões e percepções dos sujeitos da pesquisa, acerca das temáticas do

estudo (ERER e Ludicidade na Prática Educativa).

De acordo com Prodanov (2013), o questionário se refere a uma série ordenada de perguntas elaboradas pelo pesquisador e direcionadas ao respondente com a pretensão de coletar dados. Através desse instrumento, os sujeitos podem emitir sua opinião livremente. Segundo Prodanov (2013, p. 108), “[...] o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas”.

Desse modo, através do questionário, foi possível obter respostas sobre variados aspectos da realidade e, no caso do estudo em questão, também possibilitou conhecer, em termos pessoais e profissionais, os docentes participantes da pesquisa.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

No segundo momento, após agendar conforme a disponibilidade do corpo docente participante da pesquisa, aplicou-se a entrevista semiestruturada. Composta por doze questões abertas, buscamos levantar ideias a respeito das concepções dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, como estes docentes compreendem a relação do conceito da ERER com a Ludicidade nas suas práticas em sala de aula, com intuito de confirmar as observações preliminares da pesquisadora, levando em consideração as falas dos sujeitos. A utilização da entrevista configura-se como um importante instrumento, pois, por meio da interlocução entre pesquisador e participante, foi permitida a utilização de questões abertas e fechadas para obtenção das informações desejadas.

De acordo com André (2013, p. 100), “a entrevista se impõe como uma das vias principais”, na tentativa de verificar qual o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto em questão e, ainda, entender qual a visão e compreensão dos mesmos sobre a relação da ERER com a Ludicidade na prática educativa. A entrevista semiestruturada objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao objeto investigado. Vale destacar que este momento foi bem rico, pois possibilitou uma partilha que, sem dúvida, reflete a realidade educacional no recorte da temática estudada e aproveitamos para dialogar sobre implantações que, após o contato com a pesquisadora os docentes participantes, já emanavam visões mais alinhadas às diretrizes do ensino para a ERER.

4.4.3 Observação participante

Posteriormente, chegamos à concatenação do instrumento que, desde o princípio, fez

parte do desenho logístico da pesquisa, ou seja, a observação participante. O período de observação ocorreu de junho a outubro de 2022. Os momentos de observação percebidos e registrados ocorreram desde o primeiro contato com a gestora da escola, e, a cada ação e visita, os registros foram realizados para cadenciar, cronologicamente, as percepções da pesquisadora sobre todos os pontos que evoluem a temática de estudo. Assim, quando, oportunamente, os dados foram relatados e reflexionados, tiveram maior suporte temporal das percepções notadas ao longo do estudo, dando ênfase a relações humanas que desencadearam nas práticas educativas notadas em *lócus*.

Houve uma sondagem individual e salutar sobre as visões e cosmovisões dos docentes acerca da ERER e suas práticas educativas lúdicas e, ainda, de como eles enxergam a realidade em sala de aula, seja nas práticas que realizam, nas atuações dos gestores sobre a temática da ERER ou, ainda, com pontuações que eles ensajassem reforçar, como ações já realizadas em âmbito escolar ou noutras que, livremente, foi possibilitado emanar seus ensejos.

Ludke e André (1986, p. 26) afirmam que, nas abordagens qualitativas, “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Deste modo, a observação participante, por meio do auxílio do diário de bordo, tende a captar a realidade para compreensão de todo o contexto, no qual os comportamentos e as razões interpessoais podem ser percebidos.

Levando em consideração a alteridade que é um importante aspecto na perspectiva da educação, as ações, as mudanças e as percepções notadas verbais ou não, pela pesquisadora, são considerações não nulas, mas tratadas com seriedade e, sempre que possível, trazidas *ipsis litteris*. Contudo, no que tange à observação participante, Brandão (1987) reforça que a realidade do 'outro' é o que há de mais importante num processo de conhecimento e pesquisa e, ainda, destaca que se deve priorizar as verdadeiras demandas dos (outros) sujeitos envolvidos, definindo-se, além disso, em colaboração - com eles - as ações e mudanças a serem realizadas.

Dessa maneira, participação e participar são palavras que traduzem a produção do conhecimento sobre a condição de vida e a prática geradas de aprendizados e, ainda, cabe destacar a natureza dialógica da elaboração/criação dos estudos que reflitam a realidade dos envolvidos. Neste aspecto, o tema da diversidade que envolve a formação humana societária é o ponto que, na ERER, enfatizamos, trazendo a origem das civilizações e convidando aos participantes a adentrar com os temas de estudo de forma transversal.

A rigor, a concatenação dos instrumentos segue a linha de compreensão do autor Brandão (2006), esta decorre de contemplar que a palavra deve ser pensada como poesia e pensamento da vida coletiva pela experiência da solidariedade. No seu entender, a palavra está

aprisionada por um poder separado da vida. Por isso, faz-se necessário assumirmos, como seres históricos, comunicantes e como poder transformador. Durante os momentos de aula e/ou de AC coletivo, numa frequência semanal por cinco meses, ocorreram as observações no espaço escolar.

Ao término de cada visita ou por meio de participação direta nas ações pedagógicas, essas observações foram sendo registradas pela pesquisadora e transcritas através do diário de bordo. Esse instrumento possibilitou evidenciar aspectos como: a postura dos sujeitos frente às práticas e às relações interpessoais; além da aproximação do docente com os conceitos da EREER e da ludicidade; o meio físico e social; os registros das condições de infraestrutura do local etc. A observação participante se consagrou em momentos de participação ativa, mesmo sem pertencer àquele espaço, mas as vivências oportunizaram aproximação com o contexto, com a dinâmica do ambiente, com as questões sociais e, especificamente, do negro.

4.4.4 Considerações iniciais sobre a análise dos dados

Por fim, com base nos instrumentos apresentados, a análise dos dados se deu por meio da estratégia da categorização (BOGDAN&BIKLEN, 1994), ou seja, traz como ponto principal as categorias que emergiram durante a análise e compilação dos instrumentos de produção de dados, como o questionário, a entrevista e a observação participante.

De acordo com Bogdan e Biklen,

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem o meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser apartado dos outros dados. (p. 221)

Conforme destacado acima pelos autores, a etapa da análise requer a ação atenta dos documentos e dados levantados, na busca por padrões repetitivos e regulatórios, que surgiram ao longo do estudo, sendo que este momento é crucial para a organização e compreensão das informações que giram em torno dos instrumentos, as etapas de aplicação e a possível elucidação do objeto/pergunta de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que uma tarefa imprescindível nessa fase é a elaboração de uma lista de codificação, após ter recolhido os dados e, em seguida, agrupando-

os de maneira organizada, bem como limitado entre 30 e 50 códigos, pois o processo de análise é uma fase de redução de dados. Assim, a codificação não é uma etapa inflexível e que esta tem total relação com o problema e objetivos da pesquisa e, ainda que o pesquisador tenha autonomia para revisar os códigos ou criar outros, caso ache necessário.

Nesse sentido, correlacionamos os achados com as bases teóricas, a fim de fundamentar aspectos analisados e apresentar seus desdobramentos e/ou possíveis resultados, tendo em vista que as categorias foram estabelecidas no intuito de responder a questão de pesquisa deste estudo. Ainda, atendendo aos trâmites legais e aos procedimentos éticos, a análise fundamentou-se numa perspectiva qualitativa, tendo em vista o caráter sigiloso dos dados e o olhar crítico da pesquisadora em relação às observações, a organização dos dados, ao fator naturalístico dos mesmos, suas decodificações e, tudo isso, assegurou às concepções epistemológicas do estudo do material obtido, como também, a aderência de tratá-los por meio da categorização.

Podemos dizer que a definição de categorias não é uma tarefa fácil, isso porque o próprio campo de pesquisa, assim como os sujeitos, apresenta inúmeras informações, dados e possibilidades que podem desviar o pesquisador, caso este não esteja atento aos objetivos da investigação. Portanto, a definição das categorias demarca a eleição de aspectos que ganharam destaque nas falas e/ou colocações dos sujeitos quando interrogados sobre determinado assunto. Nessa trajetória, ancoramo-nos nas concepções dos autores Brandão (2006) que trata da pesquisa participante e Freire (1996), com sua pedagogia da autonomia.

Neste estudo, elencamos três principais categorias, a saber: Invisibilidade da EREER e a camuflagem do racismo; Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente e Ressignificando as práticas educativas para EREER por meio da ludicidade. Vale destacar que, no capítulo de discussão e análise dos dados, há um aprofundamento sobre essas categorias.

Entendemos que, para trazer à alusão dos dados e suas análises a uma possível apropriação devida de suas exposições, seria imprescindível relacionar teoria e prática. Por se tratar de dados qualitativos e em constante movimentação, tendo em vista que se referem às visões e cosmovisões antes, durante e pós-contato com a pesquisadora e sua intencionalidade investigativa. Com isso, percebemos que as abordagens e práticas educativas dos docentes participantes estão em constantes mutações.

Segundo Bartelmebs (2013, *apud* GOMES 2004), em seu artigo intitulado “*Analisando os dados da pesquisa qualitativa*”, a autora destaca que “a palavra categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (p.70) [grifo

do autor].

Desse modo, sendo a categorização uma das operações lógico-matemática, que realizamos desde nossos primeiros aprendizados, neste enfoque, as categorias nos auxiliam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados, conforme explanado na subseção 4.4.

A partir desse panorama explicativo, norteamos que, para trazer a menção dos dados e suas análises, a apropriação devida de suas exposições seria imprescindível. Por se tratar de dados qualitativos e em constante movimentação, já que se referem às visões e cosmovisões antes, durante e pós contato com a pesquisadora e suas questões pesquisadas. Dessa forma, as abordagens e práticas educativas dos docentes participantes estão em constantes mutações.

4.5 Sujeitos e lócus da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram educadores pedagogos e letrólogos, atuantes em uma escola da rede Municipal de Feira de Santana. Contamos com a participação de 05 (cinco) docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escolha dos participantes foi intencional e aconteceu a partir do seguinte critério de inclusão: docentes que atuassem no Ensino Fundamental Anos Iniciais, e que desejassem participar do estudo, e assim se sucedeu.

Encabeçando a escrita segundo a indicação da subseção da dissertação, apresento os sujeitos da pesquisa e como as temáticas do estudo reverberaram nas vivências dos docentes participantes e destaco que a pesquisadora está inserida no processo. Primeiro, informamos que a escolha dos nomes fictícios dados aos participantes deu-se com base na escolha dos mesmos, sendo que, dos cinco docentes participantes apenas um se manifestou, ensejando o seu chamamento, os demais deixaram a critério da pesquisadora. Dessa maneira, com o intuito de não desviar a atenção da fala dos interlocutores com base nos seus nomes, optamos por escalonar, por letras do alfabeto e, assim, escapar de possíveis associações estereotipadas/jogos de ideias que outros chamamentos possam vir a se vincular.

O primeiro contato com a gestão/secretaria da escola foi muito acolhedor. Neste, apresentamos a centralidade do eixo pesquisado, conversamos sobre as inquietações motivadoras do estudo e notamos que a afinidade de ideais pairava, sem dúvida, momento decisivo, o início do possível enlace acontecia, aproveitamos também para conhecermos os espaços físicos da instituição. No contato subsequente, já de posse das aprovações do comitê de ética e com as devidas formalizações realizadas, foi possível agendar o primeiro contato com

os docentes da instituição localizada no município de Feira de Santana.

Sobre as vivências da pesquisadora, é importante pontuar que as considerações sobre a EREER estavam sempre presentes em todas as etapas do estudo. A temática demarca um marco temporal na vida da pesquisadora, o perceber-se afro nas narrativas familiares ganharam forma com os estudos sobre o tema e daí, esse primeiro bate-papo com os participantes da pesquisa plasmou-se em conhecimento e reconhecimento humano. E ainda relatamos que este propiciou a oportunidade de dar outros passos em busca da educação que viesse a transgredir os ditames do eurocentrismo que estamos constantemente ligados.

Um encontro de almas ancestrais. O contato com os educadores foi uma roda de conversa participativa insurgente. Na nossa pauta, falamos sobre a rotina da escola, as demandas sociais do município, a atuação docente e correlacionamos com as bases legais. Sem dúvida, momento rico! Oportunamente, o convite de participar da pesquisa foi realizado! Informamos o título da pesquisa: "*Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?*", destacamos, diante da conversa, a solidez do estudo e da necessidade do engajamento dos educadores (as) em educar para a diversidade.

Prosseguindo, segue abaixo a tabela com os nomes fictícios dos participantes do estudo no quadro abaixo, destacamos o perfil dos participantes do estudo, contemplado, no instrumento: questionário. Nota-se que a formação docente, no geral, tem especialização e 60% dos participantes possuem duas graduações.

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa

GRUPO	NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO NO SERVIÇO PÚBLICO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
DOCENTES ATUAÇÃO FUNDAMENTAL	Professora A	PROFESSORA	Especialização	04 anos	PEDAGOGIA	Gestão e Coordenação
	Professora B	PROFESSORA	Especialização	08 anos	PEDAGOGIA	Educação Infantil
	Professora C	PROFESSORA	Especialização	+21 anos	LETRAS VERNÁCULAS	Atendimento Educacional

<i>I</i>					/ PEDAGOGIA	Especializado
	Professora D	PROFESSORA	Especialização	15 anos	LETRAS VERNÁCULAS / PEDAGOGIA	Psicopedagogia
	Professora E	PROFESSORA	Especialização	07 anos	LETRAS VERNÁCULAS / PEDAGOGIA	Gestão Escolar

Fonte: Pesquisadora, 2022.

No quadro 1, destacamos as participantes da pesquisa no que se refere as suas formações iniciais e continuadas, esta informação tem o intuito de nortear o leitor que todas detém conhecimento científico devidamente formalizado, bem como, de especificar o tempo de serviço que atuam no âmbito educacional.

Em relação ao lócus da pesquisa, a unidade escolar foi fundada em 1985, localizada na zona urbana, possui, atualmente, 564 matrículas e o corpo docente é composto por dez professores(as); é referência na realização de projetos socioeducativos, como o "15 Primaveras", que, a cada ano, oferece uma série de atividades educativas e um baile de debutantes com festa e muita música às estudantes de 15 anos.

Na sua infraestrutura, detém energia de rede pública, água filtrada, alimentação escolar para os alunos, coleta periódica de lixo e acesso à internet. Nas instalações de ensino, a escola passou por reforma recente e possui 20 salas de aula, sala de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, sala da diretoria, quadra de esportes, cozinha, banheiros adequados à mobilidades dos estudantes com deficiência, sala dos professores, biblioteca, almoxarifado, área verde com horta, dispensa, pátio coberto e sala da secretaria.

A unidade participante do estudo atende às turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambas nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. As matrículas, por etapa, estão destacadas no censo escolar de 2021 da seguinte maneira: Anos iniciais – 181 matrículas, Anos finais – 383 matrículas, EJA – 121 matrículas e Educação Especial - 60 matrículas.

A escola atende à população dos bairros da Santa Mônica I e II, Lagoa Salgada e adjacentes. São crianças de baixa renda, que necessitam de apoio não só educacional, mas também, emocional e cognitivo. Muitas vezes, a violência que circunda a localização da escola

reflete na rotina da mesma, pois, nem sempre, a frequência dos alunos ocorre sem alterações, pois ela está relacionada com os vínculos que os seus familiares e/ou responsáveis estejam associados.

Segundo o Novo QEdu, a escola participante do estudo obteve classificação NSE 4, indicando que, neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do índice Indicador de Nível Sócio Econômico (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

Figura 2 - Foto da lateral interna de unidade escolar participante da pesquisa



Fonte: Pesquisadora, 2022.

Na Figura 2, exposta acima, consta a foto da lateral interna da unidade escolar participante do estudo. A escola tem excelente localização e desfruta de espaço arejado, contudo o espaço integrativo dos estudantes está situado no mesmo desenho das salas de aula, o que não favorece muito nos momentos de aula, quando ainda há alunos fora da sala de aula, seja nos recreios ou, até mesmo, nos possíveis atrasos para adentrar às salas, provocando um barulho

intenso no corredor, que estão as mesas e cadeiras selecionadas para espera, auxílio aos estudantes com deficiência ou, até mesmo, para os pais e mães que acompanham seus filhos.

Figura 3- Espaço de convivência escolar



Fonte: Pesquisadora, 2022.

No tocante à figura 3, trazemos a visão da pesquisadora em um dia letivo, em que a pesquisa transcorria. Trata-se de um espaço comum da instituição. Local onde os estudantes desfrutam do convívio social e realizam suas refeições.

O contexto geográfico e sociocultural, no qual a pesquisa foi realizada, é a cidade de Feira de Santana, no Estado da Bahia. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2021), a cidade tem população estimada de 624.107 pessoas; densidade demográfica 416,03 hab./km².

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, com base em pesquisa realizada em 2010 é de 97,4%. O IDEB dos anos iniciais do fundamental, na escola pública, em 2019, foi 4,8. A cidade está localizada no Centro Norte Baiano, distante 110 km da capital baiana.

Figura 4-Localização Geográfica do lócus da Pesquisa

Fonte: Google Maps, 2022.

4.6 Revisão da Literatura

As tessituras que moveram o presente estudo, já citadas lá na introdução, são reflexos da caminhada educacional e das inquietações como cidadã e integrante da busca pelo saber. Para comprovar que estas inquietações não decorem de um projeto solo e que as mesmas podem ser exploradas a contento científico, e até mesmo para descobrir outras percepções ainda não notadas, que deixam lacunas a serem preenchidas na efetiva consolidação da temática deste projeto, é que eu me proponho a realizar um breve resumo do estado da arte sobre o tema realizado durante a jornada.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, realizei, inicialmente, um levantamento dos trabalhos publicados na área do tema/objeto desta investigação. Fiz a cartografia dos trabalhos já construídos por outros pesquisadores com o intuito de tomar ciência sobre as produções já realizadas sobre as relações étnico-raciais e a ludicidade.

Considero que a cartografia foi de suma relevância, pois me permitiu dar contornos e

delimitar o objeto, alargar saberes acerca das temáticas de estudo, ampliar o referencial teórico e evitar repetições de temáticas já pesquisadas. Além disso, permitiu verificar projetos atuais e como os mesmos conduzem a temática no desenvolver da pesquisa. Desta maneira, foi possível encontrar a lacuna onde o projeto se insere.

Para essa etapa da pesquisa, utilizei, como estratégia de localização, as produções científicas (teses e dissertações) dos seguintes bancos de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Capes e, ainda, para complementar o levantamento, fiz buscas de artigos no portal Scielo. Sendo assim, estabeleci, como período limite de publicação, o prazo de quinze anos, isto é, as produções científicas socializadas entre o ano de 2005 até o ano de 2020.

Inicialmente, a busca nos descritores perpassou pelo uso ao termo “diversidade étnico-racial”, com o objetivo de ser o mais transparente possível nas buscas por trabalhos produzidos e divulgados. Posteriormente, o termo que utilizei para afinar a pesquisa inclui além da “diversidade étnico-racial e ludicidade” e os termos “diversidade étnico-racial e ludicidade na prática educativa”.

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei, de forma rápida e precisa, as informações sobre teses e dissertações, isto porque esta plataforma reúne um arcabouço de produções acadêmicas referente aos repositórios dos programas de pós-graduação de todo o Brasil, aqueles que mantêm vínculo com a BDTD. Diante disso, encontrei muitas produções divulgadas sobre o tema, totalizando 134 trabalhos defendidos entre o período de 2005 a 2020, sendo 101 dissertações e 33 teses.

Os critérios adotados para a inclusão e exclusão da base desta revisão de literatura foram, respectivamente, a aproximação e o distanciamento do objeto de estudo. E tendo o respaldo de outras pesquisas o embasamento da solidez, a intenção de pesquisar além do que já foi construído sobre os temas em destaque.

Partindo, assim, não só do ensejo de pesquisar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio de recursos lúdicos na prática educativa, mas também, da científica necessidade e importância deste estudo para somar a outras pesquisas posteriormente. A intenção era chegar o mais próximo possível de trabalhos defendidos que culminassem no meu objeto de pesquisa, ou que tivessem relação com a diversidade étnico-racial, tendo como meio de recurso/instrumento/mediação a ludicidade. Para tanto, selecionei 04 trabalhos conforme quadro 2:

Quadro 2- Trabalhos identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ano	Título	Autor(es)	Instituição	Modalidade
2018	Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para uma Educação Antirracista	Caroline Felipe Jango da Silva	Universidade Estadual de Campinas.	Tese
2018	Educação e Diversidade Étnico-Racial	Raimundo Nonato Nascimento Junior	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás	Dissertação
2017	O Lúdico como processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental.	Janaina Monteiro da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
2014	A Educação para as Relações Étnico-Raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia	Flávia Dayana Almeida Noronha	Universidade Federal de Goiás	Dissertação

Fonte: BDTD. CONSULTA 08/05/2021.

Silva (2018), na sua tese intitulada “Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para uma Educação Antirracista”, traz, como objetivo, a implementação da política de promoção da diversidade étnico-racial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir da dimensão extensionista. Trata-se de uma Produção da Região Sudeste. A pesquisa evidencia que a integração das crianças negras na escola dá-se mediante conflitos raciais que as inferiorizam e as humilham, constantemente, ou seja, as mesmas são alvos de apelidos e xingamentos proferidos pelos seus pares.

Nascimento (2018), em sua dissertação produzida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, na Região Centro-Oeste, abordou o tema “Educação e a diversidade étnico-racial”. A pesquisa do autor traz como objetivo: Identificar os retratos revelados da diversidade étnico-racial expressos no cotidiano escolar. A temática deste trabalho justifica-se devido ao ambiente escolar que está sendo tomado por comportamentos e atitudes provocadas pelo racismo e preconceito. O autor discursa também, de forma criteriosa, sobre a temática da

diversidade étnico-racial, pois convida a sociedade para o debate dessa realidade brasileira, por entender que tem muito a ser feito, revisto e discutido.

Silva (2017) traz, em sua produção, a seguinte questão: “Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem? A pesquisa apresenta como objetivo principal: Investigar concepções e práticas pedagógicas de professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma produção da Região Centro-Oeste, intitulada “O Lúdico como processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Nesta pesquisa, a autora fez uso da Metodologia de Investigação Comunicativa. As informações coletadas foram analisadas a partir das dimensões dos elementos transformadores e excludores, próprios da Metodologia de Investigação Comunicativa. Este trabalho desvela que os professores reconhecem a importância do lúdico no processo de aprendizagem de crianças, porém, sobre a prática pedagógica, na perspectiva lúdica, evidenciou-se a falta de formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, fato este dialogado e explicitado, criticamente, por todos os professores participantes da pesquisa.

Noronha (2014) debate, em sua produção acadêmica, as relações étnico-raciais na escola *locus* da pesquisa, inclusive com uma proposta estruturada e organizada, onde analisa e reflete sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar (Lei n. 10.639/2003). Trata-se de um trabalho de investigação realizado na Região Centro-Oeste, articulado em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A dissertação intitulada perpassa pelo processo de investigação e de exposição em que se orientou por uma perspectiva metodológica qualitativa e crítico-analítica. Seus objetivos específicos chamam atenção devido à cadência dos mesmos.

Assim sendo, elencamos os objetivos específicos: A história e a cultura africana e afro-brasileira compõem a educação para as relações étnico-raciais na educação básica; é possível traçar um elo entre o que se processa no trabalho escolar e o que está colocado na legislação? As escolas do município de Goiânia estão mobilizadas a tematizarem a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo a partir do que é determinado pela Lei n. 10.639/2003? O procedimento metodológico adotado na pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, na modalidade estado do conhecimento.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, localizei 134 trabalhos publicados. Na pesquisa, utilizando o termo “diversidade étnico-racial”, achei 74 trabalhos acadêmicos; com a busca usando o termo “ludicidade”, encontrei 12 produções e, com o termo “diversidade étnico-

racial e ludicidade” encontrei 134 trabalhos publicados. Aprofundei a busca, utilizando, no buscador, todas as categorias “educação das relações étnico-raciais/ ludicidade” que compõem este estudo e não localizei nenhum trabalho acadêmico divulgado que atendesse a busca, no tocante ao objeto de pesquisa. Os trabalhos acadêmicos localizados também estão inferidos no filtro temporal no período de 2005 a 2020, sendo 01 tese e 133 dissertações. Entretanto, selecionei apenas quatro trabalhos acadêmicos, sendo 01 tese e 01 dissertação.

Quadro 3- Trabalhos identificados no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Ano	Título	Autor(es)	Instituição	Modalidade
2019	A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade	Laile Von Czékus Floréz	Universidade Federal da Bahia – BA	Tese
2015	Educação das relações Étnico-Raciais: Processos Educativos decorrentes do brincar na educação infantil fundamental.	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	Dissertação

Fonte: Banco de Teses da Capes. CONSULTA 09/05/2021

A tese é específica na categoria de formação continuada de professores, Flórez (2019), com a produção intitulada “A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade” chama atenção não só pelo título, mas também, pela aproximação das inquietações da pesquisa como um todo. Trata-se de uma produção da Região Nordeste.

O objetivo desta produção perpassa por discutir de que modo a dimensão pessoal do professor pode ser trabalhada em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a diversidade. A problemática trazida pela autora é que não só a educação, mas os próprios educadores também se encontram em “crise de identidade”, tendo que equacionar uma realidade escolar de diferenças e pluralidades, com um sistema educacional homogeneizador e uma formação que não os prepara para tais embates.

Oliveira (2015) traz a produção dissertativa voltada para a temática da Educação das

relações Étnico-Raciais e os processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. O objetivo produção acadêmica está voltado a compreender a prática social do brincar. Considera o brincar em uma intervenção pautada na e para a educação nas relações étnico-raciais.

Pontua a autora que é possível trabalhar, por meio do brincar, com práticas libertadoras, atividades que valorizem e respeitem a diversidade; destaca o pertencimento étnico-racial das crianças e suas características, como cor da pele e textura dos cabelos e as possibilidades de brincadeiras e vivências, nas quais as crianças conheçam a cultura africana e afro-brasileira.

Utiliza-se da investigação qualitativa, adota a corrente fenomenológica e o método da pesquisa formação. Importante destacar que o instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário. A autora compreende que as intervenções, por meio de observações, coleta de dados, realização de atividades e análise de resultados são ideais e atendem à pesquisa.

Já no portal Scielo, busquei por artigos que abarcassem a temática da “diversidade étnico-racial/ ludicidade na prática educativa”, e fiz o recorte temporal dos últimos cinco anos (2016 a 2020), pois, ao utilizar o marco temporal 2005 a 2020, não localizei nenhum trabalho antes de 2016 e também não vislumbrei nenhuma publicação que abarcasse as temáticas. Fiz um novo filtro, agora com “étnico-racial e ludicidade”, localizei 16 artigos, contudo, numa filtragem mais apurada, não faziam ressonância ao objeto desse estudo. E, ainda, tentei uma nova busca, agora “ludicidade” onde também os 02 artigos localizados não atendiam ao objeto pesquisado. Os resultados obtidos demonstram a necessidade de se ampliar as investigações neste campo. Assim, testifico e me fortaleço com aporte teórico bibliográfico e, a partir da presente revisão de literatura para construção do presente projeto.

4.7 Produto da Pesquisa

Por fim, a produção da pesquisa transcorreu na construção de um livro paradidático que refletisse as práticas e ações educativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio da Ludicidade, voltada aos docentes atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede Municipal de Feira de Santana-Ba.

Este livro paradidático tem caráter participativo e colaborativo, tendo os sujeitos da pesquisa como participantes cujas experiências foram fontes inspiradoras para escrita efetiva e estruturada com base no uso dos recursos lúdicos, que são usados para integrar os diversos e suas concepções de construção do saber para as relações mais humanizadas, integrativas,

dialógicas, lúdicas e identitárias.

Essa proposta de produto nasceu de anseios de alavancar a presença identitária dos diversos e fomentar a reflexão sobre a sistematização do negro e dos papéis que este ocupa na sociedade. Trata-se de uma meditação após leituras e estudos que impulsionaram a este ensejo: construir, de forma colaborativa, e com o auxílio das cosmovisões dos docentes participantes da pesquisa, um livro paradidático.

Com vistas em acreditar que juntos podemos reverter os cenários de livros tão somente eurocêntricos e trazer à alusão a identidade negra, reforço o potencial deste produto de pesquisa. Pensando nisso, trazer, neste produto, o protagonismo negro que, com o contato mais direto com os indivíduos e suas histórias profissionais e educacionais, possam evidenciar/ratificar a riqueza de conteúdos que emanamos ao atuar de forma consciente e demonstrar que é possível a começar de mim, a desconstrução da desumanização, a correção do estereótipo atribuído aos negros.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O saber se aprende com mestres e livros. A Sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes. O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher”.
(Cora Coralina)

O enredo descoberto em cada etapa do estudo faz parte de uma construção epistemológica contra-hegemônica, onde fincamos o pilar com o foco na propagação de práticas educativas antirracistas e, nesta seara, nos abastecemos das articulações lúdicas que, em caráter participativo, vivenciamos neste trilhar formativo. Dessa maneira, o viés participativo da investigação proporcionou capacitação entre os pares, possibilitou a discussão para além das diretrizes e encorpou a ocupação das minorias nas práticas educativas, atuando, de forma transversal, nas conduções interdisciplinares sobre a EREER e as articulações lúdicas para transgredir a sociedade hegemônica, quanto a isso, referimo-nos às ações que podem ocorrer quando educamos para promover uma educação antirracista interdisciplinar.

Viver no planeta nos trouxe desafios desconhecidos, dores, perdas e, mais do que nunca, foi tão necessário *esperançar*. A educação necessitou de estratégias para acontecer, perceber, a partir do afastamento social provocado pelas medidas sanitárias, como nos foi cara a ausência do contato humano humanizado e amoroso. Neste olhar, o potencial humano dos indivíduos passou por um crivo inédito: a humanização, como forma de resistência. Ainda podemos informar que, nas diligências do estudo, houve o surgimento de mudanças de práticas antes cristalizadas pela ausência de articulações que envolvessem o educar como prática de liberdade. Esse rompimento encadeado das concepções tradicionais e tecnicistas dá espaço para novos aprendizados que estão em curso.

Notamos a necessidade de informar que a ida ao campo foi possibilitada pelo avanço da vacinação, tomando todos os cuidados recomendados pela vigilância sanitária e a reabertura das escolas. Evidentemente que o educar, em tempos pandêmicos, foi um desafio e deixou muitos impasses no aprendizado, isto é, às aulas no ano de 2020 e 2021 foram remotas e, sem dúvida, escancarou a existência das desigualdades sociais. Esse é um ponto que se vincula também ao estudo, pois a maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade econômica é negra: pretas ou pardas. Estas são constatações que estão para além de nossos olhares locais.

No dossiê 2, “*o vírus da desigualdade*”, matéria produzida pela secretaria de comunicação da Revista Darcy, de junho a setembro de 2021, a matéria afirma que,

Num país com acentuadas desigualdades de classe, gênero e raça, a pandemia do coronavírus tende a agravar as disparidades. Apesar do vírus não escolher nicho social, a fatia mais pobre da população é mais vulnerável da doença, por falta de recursos básicos de saúde e pelas precárias condições sanitárias e de moradia (p.21)

Notamos desigualdades estruturais que reforçam a constatação de que as dificuldades foram intensificadas e demarcadas com o momento pandêmico e, conforme a matéria, pesquisas evidenciam que a cor também é um forte marcador social no Brasil, já que pretos e pardos foram, proporcionalmente, mais atingidos pelos efeitos da pandemia de covid-19. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2020 do IBGE, pessoas pretas ou pardas são a maioria da população brasileira (56,3%). Ao analisar o impacto econômico da pandemia para os brasileiros, 61% dessa população teve a renda afetada, índice que ficou em 54% entre a população branca.

Com base no exposto, Saviani e Galvão (2021), em seu artigo intitulado: “*Educação na Pandemia: falácia do “ensino” remoto*”, trazem considerações que reforçam nossa percepção sobre o momento pandêmico que, ainda em 2022, estamos inseridos, destacando:

O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais. A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). [...] redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (p.38-39).

Desse modo, os autores discutem o ensino remoto em tempos de pandemia e traz à alusão as implicações sobre o retrocesso educacional, às dificuldades de cunho pedagógico-emocional e, ainda, destaca que as escolhas políticas afetaram as preparações no país (Brasil) para enfrentarmos o SARS-COV-2. Sem mais delongas, partimos para a explanação cerne deste capítulo: as análises.

Iniciamos o capítulo com o verso da autora Cora Carolina, por entendermos que a sabedoria se aprende em várias frentes, mas, principalmente, aprendemos porque nos despirmos de paradigmas e unirmos forças em prol de uma educação que promova oportunidades reais e

abastecemos-nos de conhecimentos em âmbitos formais e não formais, pelo motivo de termos a consciência de que a formação humana não se desvincula da societária, familiar e das demais formas de geração de conhecimento.

Diante disso, metodologicamente, respaldadas nos princípios da pesquisa participante, a trama dos resultados foi construída tendo como foco nos objetivos do estudo, apoiando-se, especialmente, nos instrumentos da pesquisa: questionário, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Nesta composição, as etapas encadearam-se com fluência e aderência dos participantes. Dessa maneira, com a socialização uníssona, as informações foram compartilhadas, pensamentos socializados, possibilitando interpretar os dados, as posições dos participantes, suas análises e reflexões.

Na elaboração das análises, tomamos por base o objetivo da pesquisa: identificar como se constituem as práticas educativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade de ensino da rede Municipal de Feira de Santana bem como o uso e entrelaçamento da ludicidade nesse processo.

Sob a égide da categorização, neste capítulo, apresentamos os dados que levantamos e, diante das informações obtidas, sugerimos as categorias afloradas no decorrer da análise, estas dão suporte para a configuração de trazer eticamente os elementos apontados. Entretanto, como alertam André e Lüdke (1986):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (p.49).

Diante da concepção das autoras citadas anteriormente, ratificamos que o embasamento categórico que enveredamos, aqui, abarca as situações que mais se destacaram sobre as temáticas nos contatos ocorridos com os participantes da pesquisa e, principalmente, por compreendermos este momento como o processo ideal de organizar informações/objetos e como estes são reconhecidos e classificados pelas atrizes do enredo.

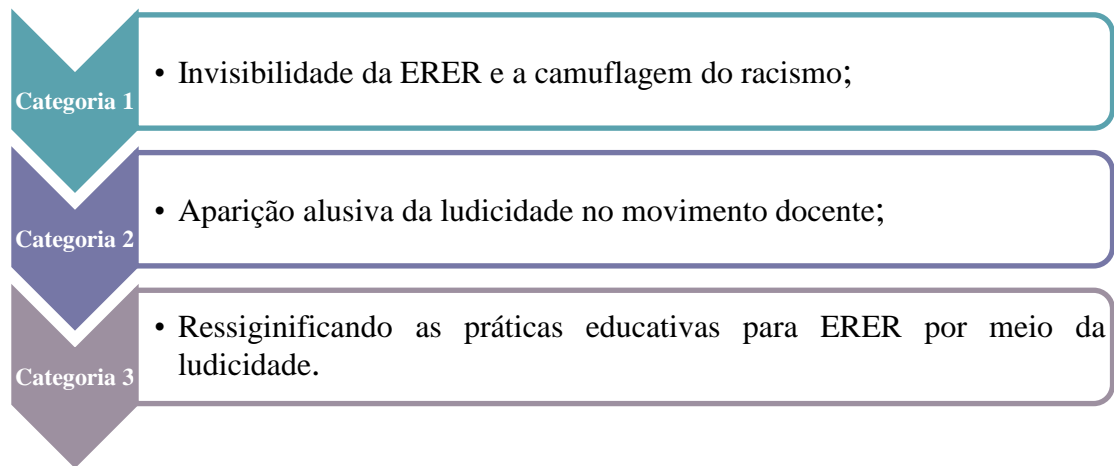
5.1 Categorias de análise

A apreciação deu-se de forma organizada, com acompanhamentos nas atividades das

docentes participantes, diálogos individuais e coletivos e, através dos seguintes mecanismos de levantamento dos dados: questionário, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Realizamos a aplicação do questionário com 21 questões, a entrevista semiestruturadas com 12 questões e com base nas informações por meio deles adquiridas, associadas às observações realizamos as análises.

O campo de pesquisa apresenta uma infinidade de dados ao pesquisador e muitas possibilidades para aprofundamento. Sendo assim, isso demanda uma fiel eleição das categorias com base nos objetivos da pesquisa. A consciência de como nomear as categorias advém da cosmovisão da pesquisadora e está embasada na análise dos dados levantados. Essa concepção norteia-se nas respostas que mais se aproximaram do objeto pesquisado, bem como a questão de pesquisa e, sem dúvida, das buscas que, inicialmente, norteamos com os objetivos gerais e específicos. As categorias decorrem de como a discussão sobre as temáticas do estudo foram tomando forma, frente às informações obtidas em cada etapa da pesquisa, e, ainda, a reverberação das informações no instante em que atuamos nas duas frentes: participante do estudo e pesquisadora. A seguir, apresentamos as respectivas categorias na figura 5.

Figura 5 -Nomenclatura das categorias da análise dos dados



Fonte: Pesquisadora, 2022.

Conforme quadro acima, a primeira categoria de análise deste estudo “*Categoria 1 – Invisibilidade da EREER e a camuflagem do racismo*”, diz respeito à inobservância e desatualização sobre o tema por parte dos docentes e isso reflete nas práticas educativas; ainda analisamos nesta categoria a camuflagem do racismo presente nas falas, ações e inações. A segunda categoria analisada, “*Categoria 2 – Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente*”, analisa o distanciamento das oportunidades de educar ludicamente com base na

ERER os conteúdos didáticos. Por fim, a terceira categoria “*Categoria 3 – Ressignificando as práticas educativas para a ERER por meio da ludicidade*” discute e analisa as percepções/possibilidades/transmutações com base nas falas mais recorrentes dos sujeitos da pesquisa que implicam na ressignificação das práticas e como estas reverberam nas ações docentes.

5.1.1 Categoria 1 – Invisibilidade da ERER e a camuflagem do racismo

Essa categoria e suas respectivas análises emergiram a partir das narrativas das participantes (100% mulheres). Esta categoria é o ponto de partida para as reflexões aqui propostas, pois traz as concepções sobre a ERER e o racismo camuflado em momentos vivenciados durante o estudo. Explicita também como o entendimento sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais manifestou-se, isso, na convicção dos envolvidos no estudo, no retorno dos questionários e nos momentos das entrevistas, acerca da ERER e como estes perpassam por processos de desatualização e entraves pedagógicos. São questões que necessitam do olhar crítico do educar e que este vise aglutinar a todos os estudantes. Referimo-nos a sua construção como docente, a formação do perfil do educador que foi traçada e encontra-se inacabada, portanto, com espaço para aprimoramentos.

Como a construção inicial docente segue o processo de escolhas pessoais, do mesmo modo, a absorção segue o mesmo percurso de preferência. As docentes, em suas formações, relatam que tiveram acesso às orientações presentes na Lei nº 11.645/2008. Contudo, não é notável a aplicabilidade nas práxis das educadoras referente à reflexividade necessária sobre a temática, embora compreendam ser necessário o resgate da construção histórica da sociedade.

Ainda com este olhar, o caráter atitudinal não ressoa deste lugar de conhecimento sobre a obrigatoriedade de estudar a história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, pois se observa, em muitas verbalizações, a existência de discriminações associadas ao fenótipo e, até mesmo, a culpabilidade do fator familiar associado a este.

Tal assertiva, pontuada acima, advém das observações e registros no diário de bordo, momento que, fidedignamente, registramos a ação da escola em contato com a família de um estudante que agiu de forma negligente com o material escolar, destruindo o livro de estudo ofertado pela escola e, ainda, “degustou” a página arrancada. Na conversa com a família, relatada pela professora A, houve o seguinte destaque: “a receptividade da mãe do aluno não foi benéfica nem construtiva”, pois, nas palavras dela, “notamos que, àquela ação do estudante

é comum no meio familiar” e ainda, segundo ela, “a mais simples que a família executa/pactua na sua rotina. Informa a mãe do aluno que outros integrantes da família têm problemas de atenção/coordenação motora/comportamental expressivo e que este é o filho mais desenvolvido que possui”.

A professora A, então, no seu relato, destaca que, percebendo a discrepância de pensamento razoável do fato, entende que a carência de educação familiar é grande, e que a ligação entre os traços de fala da família e do estudante e sua realidade familiar responde a outros questionamentos no tocante ao acompanhamento educacional ofertado pelos pais. Contudo, a ligação da cor de pele e a problemática exposta é um ponto de alerta que notificamos.

No diálogo comum à das participantes do estudo, a Professora E, ao responder o questionário sobre a temática da ERER e a Ludicidade na prática educativa, fez o seguinte destaque sobre a invisibilidade da ERER: “Serei bem enfática com relação a isso: a escola não trabalha a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nem nunca realizou nenhum projeto sobre”.

Refletindo sobre a afirmação acima, consideramos que um engajado trabalho educativo se faz necessário para reforçar a aplicabilidade das diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Sabemos que o fortalecimento humano advém das ações que nos propormos para mudar um cenário não mais cabível. Este, sem dúvida, é um deles. Educação Antirracista, já!!!

Assim, quando nos apropriamos das considerações de Cavalleiro (2021), notamos que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos sobre negros[...] não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. (p. 19 – 20)

Nessa perspectiva, tomando por base outro instrumento utilizado para a produção de dados, recorreremos ao diário de bordo para rememorar as observações participantes *in lócus* e percebemos que o planejamento educacional não apresenta projetos, formações, diálogos ou outras atividades que promovam o conhecimento interdisciplinar que envolva a ERER. Um ponto memorável a partilhar aqui é que grande parte do corpo docente e discente é negro, mas, nem por isso, incorporam-se (as docentes) da roupagem da ERER.

Ao destacarmos que maior parte do quadro docente é negro, queremos enfatizar que, como pessoas atuantes em outros espaços formais e não formais, nas suas vivências segundo os

diálogos que compartilhamos informações, todas as docentes já enfrentaram ou protagonizaram situações que a expansão de conhecimento sobre a EREER faria total diferença no desfecho dos fatos narrados. Nestes diálogos, surgem falas que vão desde ser nomeada de chamamentos discriminatórios, como também termos usados por algumas delas para qualificar ou desqualificar situações, sendo que estes estejam atrelados aos negros, correlacionando a cor de pele, ou cheiro, para expressar como algo bom ou ruim.

A educação é também um processo social e este, precedido de camuflagens fenotípicas, dá um tom de distanciamento do racismo, contudo sua camuflagem desmorona quando, ao dialogar sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o espanto do marco temporal das participantes é explicitado, e, ainda, por estas não reverberarem nas práticas educativas. O assombro é enorme quando as percepções sobre a negritude encontram eco nas condutas já vivenciadas ao longo da trajetória educativa e humana.

Sendo assim, ao serem questionadas sobre os saberes e práticas educativas, se as participantes conhecem as leis que tratam da EREER, as participantes relataram que:

Conheço as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Já presenciei atitudes racistas de outro colega. Não me manifestei. Entendo que a falta de interesse no tema é um fator limitante. A escola não cita nada sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos projetos e demais ações pedagógicas. Sem dúvida, o tema persiste invisível aqui na escola (Professora A).

Conheço e já estudei a lei nº 11.645/08. Afirmando que a escola não trabalha a temática e enquanto docente nunca participei de nenhuma formação sobre. Não identifico ação alguma sobre o tema (Professora B).

Já li as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Destaco que já presenciei um aluno sendo discriminado (não desejou informar se fez algo quando presenciou a discriminação). Percebo que falar do tema é urgente, preciso mostrar que o meu corpo tem raízes. Na escola nenhuma discussão sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e africana (Professora E).

Com base nas declarações acima, entendemos que a EREER, para ser propagada, necessita ser vivida e não somente conhecida legalmente na sua existência. Ação docente presente não configura um perfil docente que integre os estudantes. É sabido que as docentes conhecem as diretrizes, mas não atuam para a diversidade. Apenas 20% das participantes nunca tiveram contato durante suas formações, com as diretrizes que tratam da obrigatoriedade legal de educar com na história e cultura afrobrasileira, mas, nem por isso, as ações/práticas educativas caminham alinhadas a este saber conquistado.

Um exemplo disso é que elas demonstraram no questionário e/ou na entrevista que, conhecem a Lei nº 11.645/2008 e ao afirmar que compreendem a necessidade de resgatar os

contextos históricos e, as construções humanas societárias desde os primeiros passos educacionais. No entanto, ao pontuar que sabem desta importância, fazem-no de forma tímida.

Asseguram as docentes que, quando se referem aos personagens principais expostos em exemplares educativos, os negros e povos tradicionais não estão em ênfase e que, os atores e atrizes, trazidos nos livros, se destacam por sua beleza, seus talentos e feitos, sendo estes não negros.

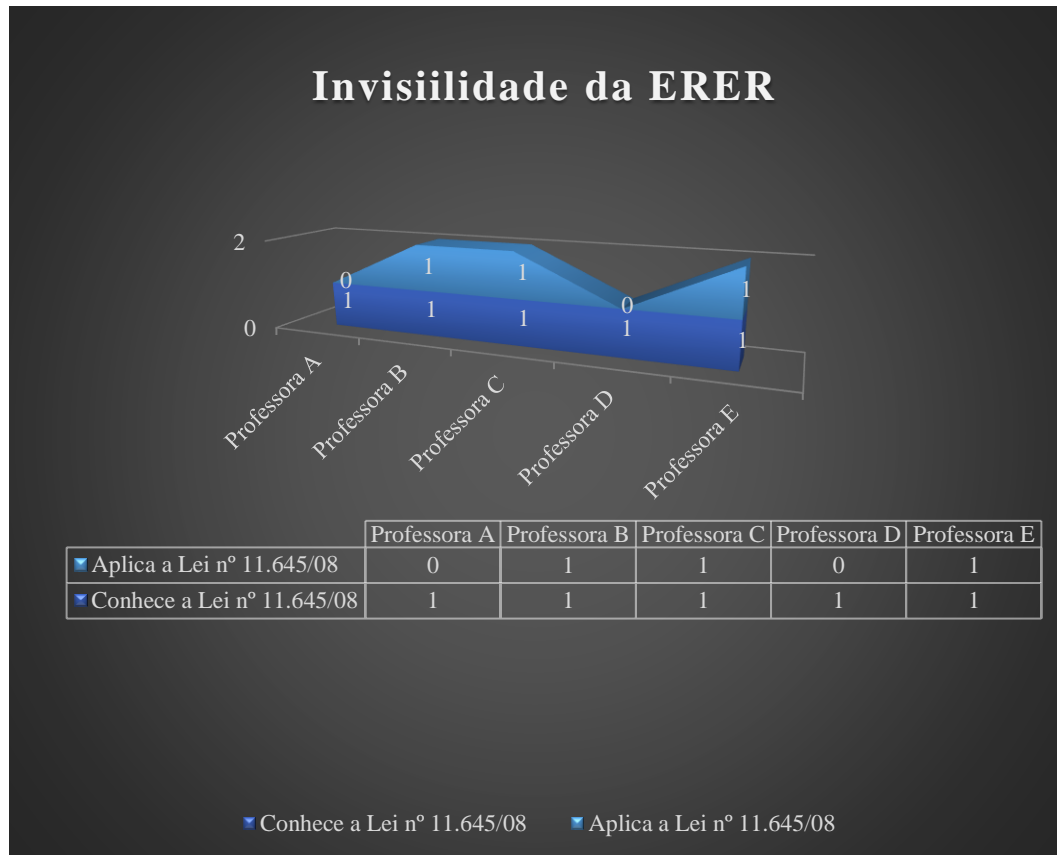
Dessa maneira, ao se referirem à necessidade de livros que enfatizem as contribuições africanas e indígenas (originária), percebem que existe a necessidade de reforçar a propagação de dados que, ao longo da história, de fato ocorreram e, na atualidade, precisam existir mais livros contra hegemônicos sendo utilizados, produzidos e divulgados no seio educativo.

Enfatizamos que, durante as conversas, as docentes fizeram as suas autodeclarações de maneira livre e espontânea, não foram questionadas a esse respeito, mas, por considerarmos relevantes estas informações, pontuamos no estudo para efetivo conhecimento dos leitores.

Todavia, notamos que, apesar de grande maioria das docentes pertencerem à raça negra (pretos ou pardos), 90% das participantes são negras e 10% branca, poucos estão engajados em trabalhar com o tema, sobretudo, porque não se mostram dispostos a refletir sobre a temática ou inseri-la em sua performance didática. Cerca de 20%, que equivale a 02 das 05 participantes do estudo, buscam atualizar-se, mas, o mover-se sobre a temática é silenciado devido a preocupações particulares.

Quando a invisibilidade da EREER é um fator categórico, este nos conduz a demonstrar o porquê desta percepção, inclusive a camuflagem do racismo. No diálogo com todas as professoras, conversávamos de forma ampla e falávamos sobre o cenário educacional pandêmico, e como este acendeu como um farol planetário para as desigualdades sociais.

Estas desigualdades, no cerne da escola participante do estudo, também iluminam o espaço educativo; pena que não nos referimos de uma luz que veio a abrir portas, mas das facetas societárias que envolvem a vida humana. Faremos isso com a presença de um gráfico, conforme registro abaixo:

Figura 6–Gráfico Invisibilidade da EREER

Fonte: Pesquisadora, 2022.

Conforme demonstrado no gráfico, no quadro docente de participantes que conhecem a Lei nº 11.645/2008, todas conhecem a base legal. Quando partimos para a aplicabilidade, este cenário se altera e parte para o quantitativo de que apenas três participantes aplicam a lei, na medida do possível, em algumas ações educativas, conforme discurso das mesmas.

Nesse íterim, constatamos que o conhecimento da base legal, que tanto protege o educador para tratar da temática e proporciona tanto respaldo jurídico para educar sobre a EREER, quanto instrui sobre o embasamento teórico que deve envolver as programações educacionais em todo currículo, não estão ocorrendo, na medida cabível e necessária.

A partir do gráfico localizado na figura 6, percebemos também que há necessidade de formação continuada em serviço para uma melhor atuação dos docentes em sua prática diária, isso porque a formação continuada os ajudará a compreender em quais contextos os assuntos são verdadeiramente potentes e, em grande medida, irá levar o próprio professor a aplicar a Lei, pois será algo comum a seu debate.

Neste sentido, afirma Cavaleiro (2006),

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALEIRO, 2006, p.23)

Nota-se que as ações docentes das educadoras ainda não caminham juntas e alinhadas com as práticas antirracistas lúdicas. Embora estejam em mesmo espaço educacional, a organização das práticas educativas necessita de amparo pedagógico. Então, a pesquisadora inserida no espaço utilizou-se das atribuições conferidas ao componente curricular Estágio Supervisionado, para propagar a EREER de acordo com o conteúdo programático da classe a educação antirracista e, ainda, demonstra, nas aulas das disciplinas de História e Artes, o entrelaçamento possível de educar para a diversidade com aparatos lúdicos.

Trago aqui um relato vivenciado no período do Estágio Supervisionado, momento salutar vivido na instituição, durante o período de maio e junho de 2022. Nesse ciclo, participamos, efetivamente, das atividades em sala de aula, juntamente com a professora A. Assim, foi possível vivenciar a observação, a coparticipação, a participação nas AC's e a regência. Dessa maneira, o contato com os estudantes também ocorreu e, sem dúvida, trouxe informações que enriqueceram a pesquisa, como: a utilização de paradidáticos com o foco na EREER e no estímulo a percepções de como é apresentado nos livros o/os negro/os povos originários. Momentos de leitura de livros paradidáticos, em roda com os educandos, reforçando a importância da diversidade multiétnica. A utilização da ludicidade com articulação de propagar a EREER e reforçar a identidade dos educandos.

Convidamos os alunos e a professora A e o estagiário designado a auxiliá-la, a participarem da roda de leitura de manifestação da percepção da leitura através de desenhos. Esse ciclo ocorreu em dois momentos: um utilizando a obra de bell hooks (2013) *“Meu cabelo crespo é de rainha”* e aproveitamos o ensejo para ressignificar a origem negra e o poderio derivado do cabelo e pertencimento ancestral, convidando aos alunos e demais participantes para construir o seu cabelo de rainha ou rei. Foi sublime perceber que entenderam a importância de valorizar a nossa herança ascendente.

No outro momento, foi utilizada a obra que abarca os povos originários de Prezia (2012), *“Terra à vista: descobrimento ou invasão?”*. Os estudantes, de maneira unânime,

responderam ao questionamento do autor, houve uma invasão. Utilizamos do teatro para trazer a história. Isso prendeu a atenção de todos e promoveu momentos de construção do saber crítico manifestado através das articulações lúdicas.

Este feito ocorreu fundamentando-se na base legal da Lei nº 11.645/2008, cuja aula foi ministrada com foco na história e cultura afro-brasileira e, de acordo com a leitura do exemplar *“Terra à vista: descobrimento ou invasão?”* de autoria de Prezias (2012), oportunizou-se uma roda com os estudantes e docentes. Neste momento, a interação com a leitura perpassou por oportunizar a ressignificação acerca da origem do Brasil e como realmente aconteceu.

A pergunta latente do título do livro foi palco da reconstrução das concepções antes conhecidas acerca da descoberta do país, Brasil. Houve uma interação muito interessante. Os desenhos dos estudantes projetaram o novo significado plasmado, ou seja, modelado e comprovado pelas vias que cada um trilhou. Inclusive, foi oportunizada a mudança de titulação da história. Este momento foi muito rico e trouxe emanções de toda a captação do conhecimento que os estudantes viveram.

Conforme Cavalleiro (2006), sobre esta prática educativa desenvolvida na pesquisa, a autora assegura que

Ao trabalhar por projetos visando a apresentar e valorizar a participação da população negra na história e cultura brasileiras, também podem ser focalizados os recursos e materiais didáticos, a ambientação da sala de aula, os espaços de troca e de solidariedade entre docentes e discentes, o tratamento interpessoal, bem como o tratamento das informações que circulam dentro e fora da comunidade, além das diversas formas de registro, acompanhamento e avaliação de atividades (p. 95).

No que se refere às docentes participantes, o estado de envolvimento delas também aconteceu, perfazendo uma reunião de docentes para educar o grupo de estudantes, ação não realizada antes. Com isso, elas perceberam que juntas podem se fortalecer e que a promoção da educação antirracista não é um entrave, mas sim uma possibilidade de romper com as discriminações historicamente construídas e, sem dúvida, estamos inseridas nesse espaço formativo. Neste momento, reflexões ocorrem como quando, em determinados momentos, a discriminação pela cor, etnia, entre outras ocorreu e não era sabido como agir e, às vezes, até notar.

Outro ponto que podemos destacar é que, quando as bases educacionais não consideram a história e a cultura afros nas suas ações docentes demonstram que o projeto educacional executado pelos educadores é frágil, pois não compreendem a relevância desses

conteúdos para a sua prática. Logo, caímos num abismo apenas da legalidade, mas sem efetividade, tendo em vista que os alunos necessitam vivenciar determinadas experiências na escola, participar de discussões com certos aprofundamentos nas questões étnicas-raciais do negro e do índio, visando à valorização dos povos etc.

O fato de se ter uma lei sobre esses aspectos marca a importância de uma reparação social e, sobretudo, de valorização histórica dos povos originários e tão elementares para formação do povo brasileiro. Assim, não é à toa que as disciplinas de Literatura, História e Arte estão incumbidas de ministrarem tais conteúdos e levar os alunos a uma reflexão profunda sobre seu lugar enquanto sujeito de direitos e de subjetividades e, até mesmo, o reconhecimento das contribuições que utilizamos hoje, no nosso dia a dia, que foram propiciados pelos nossos ancestrais.

Prosseguindo, a relação escola e família foi o ponto chave trazido no diálogo. Pontuaram quase que unanimemente que a escola luta para combater as faltas e as repetidas evasões escolares. Questionamos o porquê do termo “repetidas evasões escolares” e as respostas casaram com a situação social, econômica e a ausência de laços afetivos familiares que os estudantes estão envolvidos familiarmente.

Destrinchando a explicação da professora B: as crianças iniciam o ano letivo vindo praticamente todos os dias à escola, depois de um tempo (01 mês, 02 no máximo) começam a aparecer em sala uma vez na semana. O espanto da pesquisadora foi líquido e certo, e a pergunta que não cala: por que isso acontece?! A resposta assombrosa! As crianças faltam por vários motivos: por que não é o dia que a facção determinou; ou, ainda, devido os pais não mandarem e não é sabido o motivo; e também por que estavam cansadas e não conseguiram ficar prontas para vir à escola.

Ainda segundo a professora B,

Assim, a criança começa o ano e falta tantas vezes que não aprendem os assuntos, perdem por falta, ou aparecem no dia da prova e, não sabem responder as questões do certame. A invisibilidade também está presente também no olhar macro das necessidades humanas destes estudantes que carecem de tudo, roupas limpas, alimentação cotidiana, materiais de estudo e como consequência, muitos não estão alfabetizados.

Destacam também unanimemente,

Esta carência reverte-se em muitas lacunas que fragilizam a aprendizagem, dentre elas destacamos que muitas vezes a merenda escolar é o único ou o mais nutritivo alimento recebido por alguns estudantes (este fato toca profundamente a pesquisadora), a fome não deixa os estudantes pensarem, os desfalques no gestar educacional não são só legais, mas também, sociais e

humanitários (Professoras A, B,C, D e E).

Notamos que o cenário exibido em diálogo muito tem a ver com esta comprovação da autora em seus estudos: o racismo é exposto nas exclusões sociais e ganham reforço quando servem de justificativa para o insucesso educacional. Fato é que as minorias foram assoladas com a pandemia e as discrepâncias esbugalhadas, ao ponto que muitas crianças negras estarem fora da escola mesmo estando devidamente matriculadas.

A autora Silva (2021) afirma que:

As manifestações de discriminação racial são identificadas como questões de classe, evitando a identificação do racismo como um dos principais instrumentos de dominação e exclusão do povo negro na vida socioeconômica e política do país (p.20).

Ouvindo as participantes da pesquisa sobre o racismo social e ausência da tríade escola/família/direção escolar, escalonamos afirmações que consideramos relevantes ao estudo, conforme abaixo:

A relação família/gestão/docentes não tem funcionado. Destaco que gosto muito de trabalhar com a faixa etária do Ensino Fundamental Anos Iniciais. No que se refere as minhas inquietações, informo que a maior delas é a falta de interesse por parte dos alunos e da família. A família não se interessa no conteúdo ofertado em sala de aula. Então, sobre a abordagem de questões relativas ao estudo da história e cultura afrobrasileira e africana em todo currículo escolar, nesta escola, não está sob responsabilidade de nenhum docente, nem de qualquer gestor. Eu relaciono a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 sofre limitações de ordem da resistência da escola, da falta de recurso didático e da incompreensão da lei como prioridade (Professora A)

No trabalho docente encontramos vários desafios no cotidiano. O que mais gosto é estar trabalhando com a educação, inclusive é a profissão que escolhi: ser professora. O que mais me inquieta é a falta de parceria escola/família. A escola não está gerida em sintonia com as Diretrizes Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Temos um público bem carente (Professora B).

Fiz magistério, depois licenciatura. Trabalhei com educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Atualmente atuo em sala de recursos com estudantes do 1º ao 9º que apresentam alguma deficiência. O que mais gosto é o lidar com crianças e a oportunidade de trabalhar aprendizagens “iniciais” da leitura e escrita, além de poder explorar práticas pedagógicas mais dinâmicas e lúdicas. O que mais inquieta é a falta de motivação e desejo pelo aprender que algumas crianças apresentam, além de questões ligadas às dificuldades de aprendizagem (Professora C)

Tendo em vista os referidos depoimentos, para a professora A, a relação família escola precisa, urgentemente, de alterações. Contudo, vale destacar que, infelizmente, a falta de verbas e outras situações (gestão governamental) alheias à vontade dos educadores (as) podem

impactar nas rotinas educacionais. Com isso, faz-se necessária a integração dos espaços e um diálogo que alcance aos envolvidos no processo educativo dos estudantes. Com outro olhar, a professora B evidencia que a relação entre a escola e os pais dos estudantes flui com alguns, mas nota que outras ações podem ser realizadas para integrarem as famílias na dinâmica educacional. Dentre elas, destaca-se a necessidade de sintonia com as diretrizes pedagógicas e que estas entendam que educar é um ato político.

Corroborando com esta observação, de acordo com Brandão e Streck (2006),

A com concepção de pesquisa que implica num papel ativo atribuído aos pesquisadores e aos “pesquisadores”, o que necessariamente confere unidade entre teoria e prática, além de desvendar o caráter político da atividade científica, caracteriza como uma “prática política de compromisso popular”. Portanto, a ciência, nesse sentido, é produto do coletivo e é colocada a serviço de um projeto de sociedade, cuja referência maior é a libertação e a dignidade de todos, e onde “pesquisadores-pesquisados”, são sujeitos de um mesmo trabalho comum ainda que com situações e tarefas diferentes (p.128).

Então, não há como dissociar condição social e racial, mas deve-se instruir/incluir, através de reuniões escolares, a visão humana de todos sobre o lugar que vivemos e sobre a escolha dos nossos governantes, norteando como isso repercute na escola. A professora C conduz um engajado trabalho inclusivo, pois demonstra ter, dentro do possível, abertura de diálogo com as famílias que, de certa maneira, participam um pouco mais do contexto educativo, devido às necessidades de auxílio de seus filhos(as) com deficiência. Mas, infelizmente, há também aqueles estudantes que têm a presença dos responsáveis no dia a dia da escola rotineiramente e, nem por isso, a fluência dialogal acontece.

Diante das explanações docentes, destacamos que a relação família/escola tem percalços que ora se apresentam pela ausência total, ora pela presença parcial do estudante. Mas, notamos que esse fato ocorre por motivos alheios aos docentes e é possível presumir que por não haver presença assídua da família para questionar o que é ensinado em sala de aula.

Educar para a diversidade é uma responsabilidade não só da escola, conforme asseveramos através de Cavalleiro (2021):

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamentos pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acríptico dos adultos a sua volta (p.20).

Neste sentido, tomando posse das informações levantadas sobre a EREER na visão dos participantes, e nas observações registradas que o racismo camuflado aparece linguisticamente. Assim como na demarcação identitária dos envolvidos que, quando lembrados das formas de

comunicação que desvirtuam o educar com prática da liberdade, rememoram que conquistamos, com dores e lutas, dos negros e originários, o espaço que vivemos. Trouxemos, diante disso, as articulações lúdicas para demonstrar as variadas possibilidades de manter ações docentes conscientes e antirracistas.

Citamos, como por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, que, ao ensinar no contexto vocabular/letramento, a presença do sincretismo religioso, da culinária e doutras palavras que as crianças possam conhecer/devolver significação, que a negritude está presente, conforme percebemos na música “*Banho de Folhas*” da cantora Luedji Luna, que destacamos abaixo um trecho: “[...] O que eu só vi em sonho. Pés descalços, Oxalá ouça-me [...] pára raio, bate branca, assa peixe. Abre caminho, patchuli”.

Assim, ao final desta primeira categoria que discutiu basicamente a dupla invisibilidade presente na prática educativa em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais e os traços do racismo camuflado, manifestado no ambiente escolar, entendemos que tudo isso parte de carências em relação a práxis, ou seja, o mergulho pela teoria e a efetiva prática que vise ao aluno às e suas demandas, assim como, compreendemos também que o professor só consegue transmitir algo ao seu alunado quando ele passa por processos formativos de modo participativo, considerando as suas carências e a necessidade de dialogar sobre temas de relevância mundial.

Quando falamos em invisibilidade, explicitamos que algo não está de acordo com a previsão legal. O negro e/ou índio não estão sendo colocados em evidências em uma sociedade que é formada, em sua maioria, por negros e que, os espaços escolares não estão democratizando o ensino da cultura para os desiguais, socialmente e, por isso, muitas vezes, não há sentimento de pertença ou representatividade no ambiente escolar.

Todavia, essa é uma luta do movimento negro que precisa achar palco também na escola e na sociedade para adentrar aos espaços escolares, seja através de momentos culturais, ou nas formações e outras formas de inserções e, nesta ocasião, estimular a educação antirracista e, dentro das programações curriculares, fomentar o olhar para a compreensão da necessidade de uma escola sem exclusão racializada. Assim, estimular, diariamente e a todo tempo, a necessidade de trazer à alusão a identidade negra e indígena, já que esta construção identitária se dá de forma relacional.

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital

das relações diárias estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra [...] a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir de uma relação com o outro (GOMES, 2005, p. 42)

A invisibilidade também se dá quando o docente não declara que não sabe trabalhar com determinados assuntos, e isso o afasta da temática. Daí percebemos a importância da ludicidade que permite adentrar aos conteúdos de forma pessoal e a apropriação destes, respeitando a subjetividade de cada um.

Assim, adentramos os espaços de forma participativa. Não só considerando as lacunas, mas fornecendo alicerces e bases através dos autores que respaldam a escrita, ferramentas para expandir o ensino como base transgredora e sólida, pontuando que a Educação Antirracista é um ato de coragem, de reconhecer o espaço em que vivemos, aperfeiçoando-o dentro do possível e convidando a outros para essa envergadura racial.

5.1.2 Categoria 2 – Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente

Essa segunda categoria emerge dos diálogos promovidos na escola. Falamos sobre as expressões humanas corporais, gestuais e o modo como a presença traduz uma demarcação de ambiente. Sem dúvida, através da ludicidade, adentramos em espaços ainda não alcançados para tratar da EREER. Pensar a ludicidade como um elemento articulador foi de suma relevância para explicar como podemos educar para a diversidade e também fazê-lo respeitando o estado do sujeito, ou seja, obedecendo as leis da vida de que cada pessoa interage com o mundo de uma forma diferente. Mas, o fator integrativo que a representação humana detém resvala na atuação da práxis que pode promover ou não um aprendizado significativo.

É neste sentido que a aparição alusiva à ludicidade foi notificada. Temos uma temática urgente, a EREER, com questões de base legal, social, histórica, humana e, sem dúvida, que necessitam de reparação. Nesse ínterim, a ludicidade através do estado de apropriação do conhecimento e de inteireza, pode ser um dos mecanismos que possibilita a leveza e apropriação para o trilhar educativo/pedagógico de uma educação antirracista.

Todavia, este educar deve ocorrer com vias de desmistificar as representações nos livros, nas músicas, poesias, falas, ações e nos demais lugares acerca da figura do negro,

desfazendo o estereótipo de subalternidade/malandragem e toda e qualquer discriminação. Confesso que sem a ludicidade seria difícil desenvolver o estudo, pois a temática ainda não está presente no currículo da escola, que o estudo foi desenvolvido de forma devida e o racismo estrutural, enraizado na sociedade, aparece também nos espaços formativos. Assim, enfatizamos que a educação antirracista precisa ser célere/ágil.

Nesse estudo, a ludicidade faz parte de um caminhar que pode ser observado nas ações, isto é, de acordo com Lukesi (2014), o termo ludicidade representa um estar por inteiro e isso só é possível quando o sujeito se permite viver novas experiências. Sendo assim, a prática educativa é o próprio movimento docente que externa o perfil do sujeito professor e o histórico da sua formação. Portanto, é importante ressaltarmos que o termo ludicidade geralmente é confundido com o lúdico.

Explanamos, assim, porque a ludicidade, tendo uma aparição alusiva, tende a comprometer as vias de aprendizados mais sólidos e desconstruções de estereótipos, pois a ludicidade permite leveza e singularidade na construção do conhecimento. A ludicidade e o desenvolvimento humano segundo Costa e Mendes (2021),

Quando pensamos em emancipação, relacionamos tal nome com liberdade, capacidade de decidir, autonomia, espontaneidade, autodeterminação e, ainda, independência. Já no contexto jurídico, o termo emancipação está relacionado à antecipação dos direitos civis. Importante lembrar que seja juridicamente ou nas concepções cotidianas, a emancipação ecoa como libertação. Liberdade é um estado de espírito. O contato com a liberdade de ação, de expressão, de ir e vir conduz a um aprendizado mais significativo (p. 415)

Nesse percurso, as autoras destacam que o desenvolvimento humano oportunizado pela ludicidade permite intentar que a educação é uma prática de libertação e que a nutrição advinda das concepções/articulações lúdicas incorpora-se aos diálogos formativos e geradores de saberes. Sendo assim, a aparição alusiva à ludicidade, no movimento docente, tende a fragilizar os espaços de construção de conhecimento ou pode demandar uma ação que não combina com a ludicidade que provem do estado de inteireza e da apropriação do saber, mas a ludicidade vista como o brincar sem um fim devidamente estabelecido.

No estudo, ao tratar com as participantes sobre o tema da ludicidade, deparamo-nos com paralelos destoantes. Notamos que 40% das participantes (duas participantes) apropriam-se das concepções lúdicas para tratar as questões curriculares e 60% (três participantes) utilizam para momentos de brincar/recrear, mas sem foco nas rotinas dos estudos de forma direta.

No tópico, compreensão acerca da ludicidade na rotina de suas aulas destacamos

algumas considerações expostas pelas participantes. De acordo com a Professora A, o seu agir não é lúdico, mas tenta trazer, nas suas aulas, alguma música. Verificamos isso na consideração trazida abaixo:

Entendo que o lúdico influencia na prática docente, mas, não consigo ser tão lúdica. Desenvolvo algumas ações educativas através da música. Não tive muitas oportunidades de vivenciar o lúdico na minha infância, então, integro nas minhas práticas sempre que possível a música como forma de vivenciar o lúdico (Professora A).

Outro ponto de vista é trazido pela Professora C que explana: “Sempre procuro trazer algo lúdico para os estudantes que acompanho no AEE, considerando a especificidade, a idade e as preferências individuais. É preciso diferenciar a ludicidade da prática que infantiliza a pessoa com deficiência. O lúdico pode estar presente nas vidas desde a infância e nos acompanhar na vida adulta”.

Por outro prisma, articula a Professora D, que afirma: “Entendo que o lúdico traz leveza ao aprendizado, mas, infelizmente, não me utilizo do lúdico em todas as aulas”. Já a Professora E, em suas considerações, explana: “A ludicidade influencia muito minha prática. Porque, através do lúdico, eu posso até perceber quais são as dificuldades, e, daí orientar o estudante e ainda, tenho como refletir sobre a minha prática”.

Importante salientar que as manifestações lúdicas para trabalhar com EREER são exercidas pelas professoras C e E, acontecem de forma tímida, mas existem. Educar para diversidade é uma preocupação que necessita ser reforçada nas práticas educativas escolares e que estas integrem a todo quadro. A pesquisa convida a este reforço e assegura que os espaços educativos devem abarcar a todos.

Manifestando considerações por intermédio das falas acima, atentamos para a aparição alusiva da ludicidade, ocorre uma vez que notamos que as concepções lúdicas se desvirtuam e daí sua aplicabilidade funcionar como um mero preenchimento de tempo e não como um mecanismo de ensino que proporcione aos estudantes empoderamento de saberes. Utilizam do aparato lúdico, contudo, o uso carece de entrega do ser nesta ação.

Pois, de acordo com Cavalleiro (2006),

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais de educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (p. 128).

Dessa forma, de acordo com as concepções trazidas por Lukesi (2005), quando o autor destaca que a principal característica da ludicidade é a plenitude da experiência, isto é, a vivência lúdica de uma atividade exige uma entrega total do ser humano, percebemos que as apropriações da ludicidade no seio escolar, precisam de direcionamento.

Assevera Lukesi (2000), acerca do que traz/proporciona a ludicidade:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (p. 2)

A fragilidade presente nas ações educativas, que são trazidas na aparição simbólica da ludicidade, no movimento docente, vai de encontro com as concepções lukesianas. O autor afirma, em seus estudos, que a vivência lúdica permite acesso às experiências de forma plena, alegre e saudável. Nesse aspecto, para tratar da ERER, sua presença é fundamental. Neste sentido, relatar como a ludicidade foi vivenciada pelas participantes desde suas infâncias nos pareceu relevante. Daí, as considerações reunidas abaixo:

Na minha infância nunca tive a oportunidade de vivenciar o lúdico, nem mesmo na escola (Professora A).

Tive uma infância repleta de jogos e brincadeiras (Professora B).

Me recordo de que tive acesso a ludicidade desde a educação infantil, com muitas cantigas de roda, jogos e brincadeiras. Além claro, das vivências no seio familiar com irmãos e primos (Professora C).

Vivenciei o lúdico na infância através de brincadeiras, desenhos e contação de história (Professora D)

Eu tive a oportunidade de vivenciar o lúdico na minha infância. Tenho uma memória afetiva no componente de matemática, que vivencie na vida escolar, os jogos e os desafios trazidos pela professora. Interessante lembrar que até a 8ª série eu tive uma professora de matemática extraordinária, eu até pensei em fazer Licenciatura em Matemática, mas, no ensino médio mudou, eu me desencontrei. Ela, a professora da 8ª série, com relação aos números, ela usava muito o lúdico, trazia a matemática de forma diferente para sala de aula e isso me ajudou a me apaixonar pela matemática. Contudo, no ensino médio, mudou. Talvez pela falta de professor neste momento educativo, eu estudei numa escola estadual, não que justifique, mas, a prática era totalmente diferente. No meu dia a dia, o lúdico é sentido na minha vida, como mãe, professora, cidadã. A ludicidade me ajuda a orientar meu aluno de maneira mais leve e principalmente, que respeite o tempo do

aluno(Professora E).

As considerações pautadas acima reforçam que as vivências, na infância das docentes, reverberam nas suas práticas atuais. O estado de plenitude de educar, produzindo significação em suas ações em sala de aula, são notadas pela pesquisadora em consonância com as falas. Aquelas docentes que viveram e entendem que a ludicidade permite a apropriação do saber significativo, pensam e praticam condutas, no âmbito escolar, que possibilitem aos estudantes expressar os seus estados interiores enquanto aprendem de forma significativa e leve.

No que tange às professoras A e D, que não tiveram as mesmas experiências, suas práticas ainda precisam se afinar para atuar com robustez acerca das capacidades adquiridas através das concepções lúdicas. Por isso, ao pontuarmos que a educação não é um ato solitário nem construída com saberes fragmentados, faz-se necessária a compreensão do alcance das ações lúdicas.

Assim, nos espaços possibilitados pela escola, adentramos, através da observação participante, e consideramos que o caráter reflexivo na prática educativa é fundamental para articulação dos saberes abarcados no exercício da prática docente. Para Alarcão (2005, p. 41), o professor reflexivo se baseia “na consciência das capacidades de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. É, neste sentido, que tratamos, na escrita, a importância do uso de práticas educativas com aporte lúdico para educar para a diversidade e, sem dúvida, no exercício de fomentar uma educação antirracista.

Prosseguindo na análise dos dados obtidos, indagamos acerca das percepções sobre a influência do lúdico na vida das participantes, seguem as argumentações obtidas:

Não sei perceber as influências do lúdico na minha vida (Professora A).

Percebo a influência do lúdico nas relações com meus alunos (Professora B).

Noto a influência lúdica na música (cantigas infantis), livros de história, brincadeiras que vivenciei na infância e trouxe para experimentar com meus filhos e alunos (Professora C).

Capto o lúdico por meio de uma canção moveu e move o meu ser (Professora D).

Enxergo no meu dia a dia. O lúdico é sentido na minha vida, como mãe, professora, cidadã. A ludicidade me ajuda a orientar meu aluno de maneira mais leve e que respeite o tempo do aluno (Professora E).

Nas considerações acima, as docentes pontuam que, em suas vidas, não há regência de

percepção da ludicidade no seu processo de desenvolvimento humano. Para a professora C, o agir lúdico, na sua trajetória, foi experimentado com afinco. Já a professora D, tem uma vaga lembrança de uma canção que tocou seu ser.

Isso se reflete quando trazemos o questionamento da ludicidade no movimento docente, atentemos as considerações:

Não consigo ser tão lúdica, na minha infância não tive acesso a ludicidade. Mas, nas minhas ações docentes integro a música para educar (Professora A)

A ludicidade influencia muito no aprendizado dos estudantes. Através da ludicidade consigo chama mais atenção para os objetivos das aulas. Utilizo livros e desenhos para meu agir docente (Professora B).

Sempre procuro trazer algo lúdico para os estudantes que acompanho no AEE, considerando a especificidade, a idade, as preferencias individuais. Pois, preciso diferenciar a ludicidade da prática que infantiliza a pessoa com deficiência. O lúdico pode estar presente nas vidas desde a infância e nos acompanhar na vida adulta (Professora C)

Entendo que o lúdico traz leveza ao aprendizado, mas, infelizmente, não me utilizo do lúdico em todas as aulas (Professora D)

O lúdico guia meu educar. E influencia a minha prática docente. Por que através do lúdico eu posso até perceber quais são as dificuldades dos estudantes, posso orientar melhor. Tenho como refletir sobre a minha prática e orientar o aluno se não estiver bem direcionado. Tenho a oportunidade de reorientar e fazer o aluno perceber onde não acertou e evitar retração (Professora E)

Diante das falas, notamos que, no geral, os movimentos docentes não integram a ludicidade como estado de inteireza, mas se apropriam de ações com inspirações lúdicas em alguns momentos da prática educativa. Percebemos também que uma parte dos docentes não tem/sabe como usar a ludicidade para educar, pois só sabem brincar ludicamente. Contudo, também nos deparamos com professoras que aplicam, nas suas rotinas de sala de aula, uma concepção lúdica muito apropriada/associada aos saberes que planeja para as suas aulas. Usam artifícios/articulações lúdicas para educar e orientar os estudantes.

De acordo com Andrade (2013, p.105), “o conceito de ludicidade está, irremediavelmente, ligado à experiência pessoal de cada um, vivida em toda a sua plenitude”. Concordamos com a autora e verificamos a veracidade dessa consideração, nas falas das participantes, que, quando têm uma experiência lúdica nas suas infâncias e formações, as ações caminham neste trilhar de educar ludicamente. Este é um elo que também percebemos em Lukesi (2002, p. 02), o qual destaca “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”.

Os autores citados reforçam a necessidade de apropriações lúdicas nas experiências e

o alcance que a ludicidade detém nas práticas educativas que decorrem da plenitude do existir interligado às concepções que provocam o estado de satisfação e permitem vivenciar comportamentos de integração dos saberes, inspirados pelas concepções lúdicas. Esse olhar põe em pauta a importância da ludicidade na educação, pois não ensinamos acumular conhecimentos, mas os experienciar, dando a devida significação a cada saber adquirido. Dessa maneira, a cognição refletirá não só no intelecto, mas, sobretudo, na lucidez/leveza de explicar, de construir os saberes que, hegemonicamente, acumulados anteriormente e que, por hora, se descontrolam contrahegemonicamente dentro e fora das pessoas.

Assim, acerca das concepções e práticas educativas manifestadas através das concepções lúdicas para a EREER, destacamos a seguinte consideração:

Comecei essa semana (julho/2022) a trabalhar com um livro paradidático cujas questões perpassam pelo intuito de possibilitar o estudante a se (re)conhecer, convidar à autorreflexão, então, trouxe até um espelho para sala. A conversa que tive contigo (a pesquisadora) fez com que eu refletisse sobre o assunto da Educação para as Relações Étnico-Raciais e as formas de discriminação, e ainda como o racismo acontece. Agente estava sem material, mas, consegui alguns livros. Assim, quero destacar o uso de paradidáticos que faço em sala. Eu uso bastante. Essa questão de se conhecer, quero compartilhar uma experiência: Trouxe um espelho para sala a semana passada. Com o intuito de usar após leitura do livro paradidático, no livro já na capa, havia muitas crianças (negras, brancas, ruivas, etc.). Trouxe o espelho para eles se enxergarem e esta ação tinha o intuito de ouvir cada estudante sobre sua descrição fenotípica. Perguntei: com qual crianças vocês se identificam? (no livro tinha crianças negras, crianças brancas, com cabelo liso, cabelo crespo, ou seja, diversidade total). Observe o que aconteceu: tem uma criança na minha sala que quero destacar, ela é negra e tem o cabelo bem crespo, ela vem para escola com cada penteado lindo. No entanto, ao conversarmos sobre a leitura, a criança disse que seu cabelo é liso e que sua cor de pele era branca. Fiquei a pensar (mostrou-se reflexiva). Pedi novamente para eles identificarem as características que cada um tinha. A reação da criança não mudou, ela se enxergou com o cabelo liso, como a criança branca narrada na história do livro. Aí eu pensei: está na hora deles também se enxergarem como são. É importante agente se conhecer e reconhecer nossas raízes. Eu também sou negra e tenho minhas raízes. Uma colega me emprestou o livro (Prof. A) e também material (este foi utilizado pela pesquisadora durante o estágio na turma da prof. A) daí eu usei este outro livro para eles valorizarem seus cabelos, a obra é “Meu cabelo crespo é de rainha da autora bell hooks”. Me chama muita atenção essa questão de se auto reconhecer, auto identificar, e saber que ser negro não é ruim. Ter o cabelo crespo não é ruim. Durante a aula trouxe a questão, mas vou reforçá-la em outros momentos. Pretendo trabalhar mais para reforçar a essência de cada estudante (Professora E).

Depois da exposição acima e com o enfoque nas percepções observadas, deparamo-nos com uma prática lúdica que não só educa conforme o currículo e ao ano da turma em questão, mas também, destaca as práticas educativas pensadas a partir dos conteúdos do

currículo que venham a promover a interação com os estudantes, permitindo que o estudo de aprendizado de cada um apareça.

Nesse trilhar, a docente está empossada de sua visão holística do conhecimento para além das bases legais e educa com vias de reconhecer o mundo lá fora nos estudos dentro da sala de aula e isso envolve o autoconhecimento. A percepção ancestral da participante é um ponto notável. Este envolve suas falas e ações de tal maneira que o agir em *locus* é natural e integrativo.

A ludicidade, nas ações, é o ponto forte, pois aproveita os conceitos lúcidos para trazer o contudo, de modo a permitir que todos os alunos interajam. A periodicidade deste acompanhamento participante permitiu perceber que a professora E é realmente engajada e está aberta a ajustes no que tange a ERER, pois sabe/nota que existem carências de saberes sobre como tratar a negritude.

Para D´Ávila e Fortuna (2018),

As crianças são atores sociais que se apropriam, reinventam, negociam, compartilham e produzem o seu próprio jeito de estar no mundo, ou seja, a sua própria cultura. A produção infantil não é, portanto, a simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras a infância, da sociedade e do lugar em que vivem (p.147).

A visão observativa comunga com a autora citada e, ainda, concordamos que a ludicidade, conduzida de maneira a integrar os estudantes, permite que o estado de inteireza de cada um seja acolhido. Pois, a apropriação dos estudantes argumentando nas aulas é um reflexo de educação libertadora/crítica e humanizada. E, assim, como asseveram as autoras acima citadas, a criança cria seu modo de viver e suas próprias culturas, então, ao perceber-se negro através da ludicidade que não nega olhar, mas convida a repensar é um diferencial notado para, através destas práticas educativas, propagar a educação antirracista lúdica.

Com base em Andrade (2013),

Entendo, pois, que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Deste ponto de vista, do ponto de vista lúdico, educar pode ser um ato consciente e planejado para que o educando seja engajado e feliz no mundo. Assim, educar implica seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer, mais que isso para o “prazer de ser”. É resgatar o sentido da palavra “escola” como local de alegria, prazer intelectual, prazer humano, satisfação e desenvolvimento pessoal (p.107).

Em suma, embora a postura educativa de uma parte das docentes esteja desatualizada,

depois das conversas e informações sobre a EREER, exposições com base na Lei nº 11.645/2008 e nas bases obtidas através dos estudos sobre a temática, percebemos que as concepções lúdicas precisam ser reforçadas e entendidas como articulações que, nas práticas educativas, possibilitam o educar de forma a respeitar as questões identitárias, temporais e ancestrais de cada estudante.

Diante destas considerações trazidas e, entendendo o lúdico no processo educativo, concluímos, parafraseando Andrade (2013), que, nas suas concepções, destaca o lúdico como uma necessidade básica do ser humano e assevera que o estado do saber, produzido pelos elementos articuladores que visualizam a construção do conhecimento de forma sensível; considerando as relações humanas vividas no processo educativo e a necessidade de ter/conviver com os grupos societários de forma inteira, leve e prazerosa.

5.1.3 Categoria 3 – Resignificando as práticas educativas da EREER por meio da ludicidade

A resignificação⁵ é uma palavra forte e bastante poderosa que, se aplicada, é capaz de ajudar uma pessoa a enxergar e levar a vida de uma maneira totalmente diferente. Resignificar é dar outro significado, ou seja, é dar outro sentido a algum acontecimento. A adoção desta categoria ocorre por perceber que houve uma mudança nas práticas educativas ao longo do estudo, ainda que discreta. Assim, em um momento de conversa com as participantes, a professora E, na sua fala chamou atenção: “Somos educadores em transformação, já percebemos mudanças nas nossas práticas após a sua presença na escola”. Particularmente, a gratidão pairou com aquela fala, ecoando para o universo, daí o *insight*⁶ para a nomenclatura que dá vida a essa categoria.

Nesta categoria, a vertente usada perpassa pelas partilhas vivenciadas no estudo que, em consonância com as concepções lukesianas, aportamo-nos para desenvolver as atividades, pois, segundo Luckesi (2002, p. 02), “enquanto estamos participando, verdadeiramente, de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

Este estado de inteireza do sujeito foi vivido no estudo. Defendemos a leitura das

⁵Termo retirado do site <https://www.ibccoaching.com.br/> cuja matéria recebeu o título de **Resignificar: liberte-se de coisas pesadas e negativas**. Trata-se de um conhecimento utilizado por Coachings que, com este visa proporcionar uma mudança de sentido ou de situação vivida em determinada situação da vida.

⁶ Termo originário do escandinavo e do baixo alemão. **Insight** é definido na língua inglesa como “a capacidade de entender verdades escondidas, especialmente de caráter ou situação”, portanto, equivale a discernimento.

observações que comprovam que, vivenciar o lúdico, foi inovador e ainda mais fazê-lo nas temáticas da ERER. A professora E, na sua entrevista, trouxe considerações de como a aproximação da ludicidade, na sua vida social e acadêmica, encheu de significação e colorido o seu processo formativo e, ainda, partilha que as percepções humanas, vividas ao longo do percurso de desenvolvimento humano, refletem nas ações educativas que faz uso nas suas aulas em âmbito educativo, mas, principalmente, na interação com o mundo, já que o campo da formação informal também produz registros de grande sabedoria, como podemos notar na narrativa abaixo:

Estou convicta que, a ludicidade auxilia e muito na implementação dos saberes. Uma mente desperta, é uma mente que age ludicamente, ou seja, se envolve com o conhecimento ao ponto de achar sua própria engrenagem de apropriação dos conhecimentos. Porque através da ludicidade, a gente desperta o conhecimento, desperta a aprendizagem, reforça através da ludicidade os conhecimentos propostos e eu como docente, posso estar implementado o educar. Quando proponho alguma coisa aqui na sala a ludicidade é essencial. Hoje mesmo trabalhei com o poema “Borboletas”. Trouxe o trecho e chamei eles para a conversa, dizendo: qual o significado da palavra borboletas? Onde vocês encontram as borboletas? Pois, acredite!!! Uma criança falou: “encontra na venda”. Eu disse: “na venda?”. Não. As borboletas são encontradas em todo mundo, em todos ambientes. Existe borboletas de várias cores. Usei o poema para este momento, assim, quando eles falam alguma coisa que não está em sintonia com a proposta da aula, então, eu já tenho como alinhar. A ludicidade foi a articuladora até mesmo para responder em sala de aula as questões e permitir que houvesse leveza na correção oportuna, permitindo que a significação fosse evidenciada e a resposta à pergunta: de onde vem as borboletas, respondida (Professora E)

A professora E afirma conhecer a ludicidade e comprova esta afirmativa nos seus planejamentos de aula que reverberam as suas versões formativas em espaços formais e informais. Aqui um ponto foi notado pela educadora para além dos já expostos, a capacidade de incluir os estudantes que, por vezes, respondem de forma equivocada para não serem convidados a participar doutras vezes. Essa docente inclui a todos, mesmo estes que, propositadamente, excluem-se. Esta exclusão tem outros motivos, mas um deles é o desconhecimento da leitura, pois alguns ainda não estão alfabetizados e, para não serem convidados a ler, agem de forma excludente.

De acordo com Testoni, Azevedo e Tahan (Orgs), no capítulo intitulado “*As relações étnico-raciais e de gênero na educação: questões para abraçar a mudança*” de Valadares et al (2022),

a concepção da formação histórica da sociedade é construída no percurso temporal, onde a narrativa perpassa pela concepção de mundo e cidadania ainda vista sob o prisma do colonizador. É nesta vertente que os educadores

antirracistas atuam na busca de desmistificar a história incompleta, narrada e escrita com bases isoladas e fragmentadas. Essa postura que necessita ser rompida é o foco da educação antirracista (p.13-14)

A educação deve passar também por este lugar de romper paradigmas e de inserir a todos. Pensar na educação como uma caixa de pandora, conferindo aos deuses históricos o artifício de nos emprestar à sua visão ainda que conturbada pelos gregos, sobre este local de guarda de vários males que se soltam e apenas prendem a *esperança*, é uma ação incompreensível.

Muitas vezes, a educação é pensada e executada sem abarcar a diversidade, funciona como se pretendêssemos o improvável e quiséssemos ter o merecido mérito de educar e cuidar. De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), o cuidar e o educar devem agir em conjunto, juntamente com a equipe pedagógica da instituição. Contudo, notamos que não é assim que funciona na instituição. Daí, enfatizamos que, por muito tempo, o acesso ao aprendizado esteve aprisionado e restrito a poucos e foi preciso muito trabalho, muitas lutas para que a educação pudesse ser direito de todos.

Por isso, as visões sobre os materiais didáticos foram palco das discussões que desenvolvemos no estudo. Compreendendo formações humanas e os reflexos destas nas condutas. Além disso, destacamos as percepções das participantes obtidas no instrumento de dados, na entrevista, que perpassam por destacar as cosmovisões que envolvem o processo formativo docente das participantes:

Quadro 4- Visões sobre a EREER nos matérias didáticos

	Visão sobre a EREER no livro didático	Como percebe a presença do negro e dos indígenas nos materiais didáticos
Professora A	Percebe poucos aspectos da EREER, no tocante a aplicação legal.	Figura do negro surge de forma ridicularizada. Nota que a presença do negro nos outdoors tem surgido com mais ênfase.
Professora D	A EREER não aparece nos livros como deveria.	O negro é associado à escravidão. Não contempla as contribuições deles para a humanidade.
Professora E	Percebe a situação de ausência quase que total da EREER.	Os materiais didáticos não abrangem a diversidade de forma correta. Nota ausência do negro nos matérias que considera amis qualificados didaticamente.

Fonte: Pesquisadora, 2023.

As percepções destacadas no quadro acima por algumas das participantes da pesquisa são notadas nos levantamentos dos dados, quando, segundo a Professora A, a figura do negro, nos livros didáticos, por vezes, surge de forma ridicularizada, mas também, percebe a presença do negro nas propagandas e outdoors. Na concepção da Professora D, de forma taxativa, afirma que nota a figura do negro vinculada à escravidão.

Já a Professora E, destaca que os livros paradidáticos deixam muito a desejar, porque, quando pretende trabalhar essa questão (ERER), tem sempre que buscar um ou outro livro que ajude a reforçar a relação da exposição da figura do negro. Quando o estudo vai abarcar uma fábula, um poema, outros textos, não percebe muito presente a figura do negro neles. Assim, no decorrer do percurso, as participantes notam, com mais frequência, a presença ou ausência do negro e dos povos originários nos materiais didáticos e como estes vêm apresentados nos mesmos.

Assim, notamos que o esperar/educar trazido por Freire (1996), que diz “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação [...] o critério da recusa ao velho não é apenas cronológico” (p. 36), manifesta uma postura docente necessária aos espaços escolares democráticos. Nesse interim, Freire (1996) norteia que ensinar é mola propulsora para o educador emancipador, cujo critério educacional pauta-se também no rompimento por toda forma de discriminação e que, nas suas práticas, adere à irrefutável ligação de quem ensina e de quem aprende mutuamente.

Neste prisma, as participantes elencam algumas ações como fatores limitantes de suas práticas educativas no momento inicial do estudo e *a posteriori* as ressignificações ocorridas ao longo do estudo, dentre eles destacamos:

Considero como fator limitante na prática educativa voltada para a ERER a Falta de interesse pelo tema, a existência da escola em tratar das informações que envolvem a exigência das relações étnico-raciais, a falta de recursos didáticos e por que o trabalho com a lei não é notado como prioridade (Professora A).

Percebo como fatores limitantes a falta de interesse e informações pelo tema, assim como o trabalho com a lei não é notado como prioridade (Professora B).

Concordo que os fatores limitantes para aplicação da ERER na escola são: falta de interesse e informações sobre as relações étnico-raciais e ainda, se faz necessário olhar com prioridade para as bases legais que já podem estar inseridas no currículo sobre a História e cultura afrobrasileira (Professora C).

A EREER não é desenvolvida devido as limitações de ordem de interesse, informações, da compreensão de o tema é prioridade. Noto também que as famílias resistem a temática (Professora D).

Infelizmente, a educação para tratar a EREER passa por desinteresse no tema, e os pais resistem ao tema. Entendo que falta materiais didáticos para educar neste sentido (Professora E).

Estes relatos trazem impactos perturbadores. A simples ciência das necessidades e a base legal que respalda aos educadores de tratar da temática da EREER presente na Lei nº 11.645/2008, não é suficiente para que o educar caminhe por este percurso. A obrigação de educar para a diversidade não é apenas da escola, envolve também, governo e sociedade. Contudo, deparamo-nos com ações que precisavam ser ressignificadas. A criatividade e ludicidade são urgentes neste cenário para tratar da EREER.

Veiga (2021), em sua obra “*Aula: gênese. Dimensões, princípios e práticas*”, destaca que “a educação, como qualquer atividade humana, demanda criatividade para sua evolução e seu desenvolvimento. Daí a necessidade de considerá-la como princípio importante na sala de aula” (p.121). Logo, pensando na criatividade e na ludicidade caminhando juntas para produzir práticas educativas antirracistas, destacamos que, segundo Lukesi (2004, p. 11),

Sustenta que as atividades lúdicas, por propiciarem experiências plenas, poderão também propiciar o acesso a sentimentos os mais profundos, inconscientes, tornando-se um referencial de expansão para o indivíduo. A vivência da ludicidade poderá permitir, assim, integrar níveis de consciência dos mais sutis, constituindo expediente ou forma de prevenir neuroses futuras, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto terapêutico. As práticas lúdicas no contexto pedagógico funcionariam como recursos de formação e também de autodesenvolvimento.

Sendo assim, costurando as informações citadas pelos autores e, diante dos relatos, notamos que a criatividade é uma ferramenta humana usada para modificar espaços que, por algum motivo, possam estar em um estado de catarse e, de posse das concepções que a ludicidade dispõe, com as articulações lúdicas, permitir integrar as consciências sutis, promovendo ao autodesenvolvimento, dentro e fora da sala de aula, já que o indivíduo transcende quando alcançado no seu estado de inteireza.

Com o passar do tempo e com estes recursos, as informações acerca da EREER foram saltando aos olhos de algumas das participantes. Enquanto exerciam suas ações docentes, notaram que as concepções iniciais formativas interferem, diretamente, na prática docente. Assim como, as apropriações da ludicidade ganham espaço com planejamento das rotinas educacionais, fato este que, nos proporciona a ressignificação de condutas no cerne do educar

e esta abertura para novas condutas educativas é fruto da orientação guiada dos saberes que a pesquisa construiu.

Diante da perspectiva inicial das participantes sobre a ludicidade, na entrevista, quando foi levantada a pergunta se as participantes notavam atividades desenvolvidas na escola que estejam pautadas nas questões da raça, cor, identidade, etnia e tragam à discussão as questões étnicas, notamos que parte das participantes tinha experiências destoantes à diversidade, enquanto o restante já detinha concepções que alcançava o experimentar de ações educativas antirracistas.

Assim, no quadro, atrelamos o percurso no início do estudo até a ressignificação, por meio da ludicidade deste educar arrebatador, inclusivo, crítico, respeitoso e diverso que construímos juntas.

Quadro 5- Percepções das práticas educativas lúdicas presentes inicialmente, ocorridas no percurso e a ressignificação pós-estudo com as participantes

Participantes	Matriz das práticas educativas lúdicas	Práticas educativas lúdicas voltadas para a EREER	Práticas educativas ressignificadas por meio da ludicidade
Professora A	Utiliza a ludicidade através das músicas.	Não desenvolvia nas suas práticas, atividades que incluíssem a EREER.	Passou a contar histórias previamente selecionadas que tratam da EREER,
Professora B	Leva jogos e promove brincadeiras.	Notava de os negros e os indígenas tinham suas figuras associadas a questões incorretas. Nas suas práticas às vezes falava com os alunos sobre essa percepção.	Incorporou nas suas práticas a preocupação de convidar à leitura crítica das verbalizações sobre os povos africanos e indígenas.
Professora C	Recorre a cantigas de roda, jogos e brincadeiras.	Atendia aos estudantes com a preocupação de educar para a diversidade.	Reforçou ainda mais em suas práticas educativas a ludicidade. Educa para todos e com todos.
Professora D	Aproveita das brincadeiras para brincar com os alunos e gosta de contar histórias.	Notava a figura do negro associada a escravidão.	Buscou alargar suas percepções e trazer a conversa para pensar com os alunos sobre a necessidade de sermos os agentes reparadores dos desvios históricos que envolvem as figuras do negro e do índio. Faz isso através de histórias.
Professora E	Compreende os benefícios dos jogos na rotina educativa e deles faz uso, assim como a contação de histórias.	Agia de forma centrada na ludicidade e atenta as formações humanas ancestrais. Já promovia uma educação para a diversidade.	Acentuou suas condutas educativas para a EREER através da ludicidade, alargando assim os saberes nos seus planejamentos.

Fonte: Pesquisadora, 2022.

Diante das falas das participantes, organizadas cronologicamente conforme o percurso do estudo, notamos que a professora A fazia, inicialmente, o uso alusivo da ludicidade nas suas práticas educativas, atendo-se às músicas e não envolvia um planejamento que abarcasse a ERER. Contudo, durante o percurso do estudo, esta perspectiva foi se alterando e passou a buscar articulações lúdicas que incluíssem à diversidade.

Nas suas tratativas e escolhas de materiais escolares, para ministrar suas aulas, já era possível notar a atenção e o cuidado em trazer a presença dos africanos e dos indígenas, demarcando um processo de partilha e aprendizado mútuo. As escolhas das leituras tinham um olhar mais refinado e consciente da necessidade de desmistificar as representações humanas presentes e aproveitava para dar os passos necessários na implantação da educação antirracistas que antes só fazia parte do seu repertório de escuta, mas agora estava ali nas suas práticas educativas.

Ainda sobre as falas das participantes, a professora B reforçou suas apropriações sobre a ERER que, no princípio, apareciam, de maneira tímida e, depois dos encontros e das vivências que partilhamos nos diálogos sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e sobre como é necessário educar para e com a diversidade, nestes diálogos partilhamos momentos de apropriação e notamos que a ancestralidade desperta das educadoras. Assim, verbalizamos, com propriedade, a cada nova empreitada sobre as práticas educativas que se resignificavam, em conjunto, com as descobertas que vivenciamos em coletivo, inclusive com os estudantes. Sim, a partilha mais destemida trouxe frutos também para os estudantes que se sentiam mais à vontade de participar das aulas.

Já a professora C, que antes recorria às práticas educativas que figuravam um reflexo de seus momentos como estudante, deu início a uma abertura ainda um tanto encabulada das práticas antirracistas. Essa articulação lúdica, embasada em pressupostos da ERER, ainda é muito nova, está em construção, mas, tão logo, os frutos chegarão, pois nota-se que a preocupação de educar para a diversidade é indiscutível e essencial para romper com as discriminações de toda a natureza.

No que se refere às professoras D e E, encontramos, nas suas práticas, uma relação muito forte de compreensão da diversidade humana e da particularidade dos indivíduos. Suas ações têm centralidades que asseveramos como muito relevantes, como: a compreensão da ludicidade e de seu alcance para educar; a cosmovisão de como as figuras humanas são guiadas nos livros de maneira que, por vezes, trazem a significação de subalternidade e separação e as conduções dos saberes pertinentes às suas turmas, que utilizam seus planejamentos para educar

para a diversidade.

Durante os momentos de diálogos com as participantes e tendo em vista a produção e aceite da construção coletiva do paradidático, no enlace das informações que partilhamos, construímos cada pilar do livro educativo, que o nome da professora facilitadora da educação antirracista foi uma proposta pela professora A. O enredo da história advém dos diálogos com todas as educadoras, quando, em sala, muitas falavam das dificuldades de educar para ERER e por não saberem ou sentirem à vontade para tratar do tema, sem ser evasivo ou cair em um espaço ainda não conhecido pelas docentes. Daí a apropriação da construção do saber coletivo fez todo sentido, pois somos seres inacabados, ou seja, podemos incluir/convidar os estudantes nessa descoberta por saberes ainda não alcançados, mas que temos a ciência de sua existência.

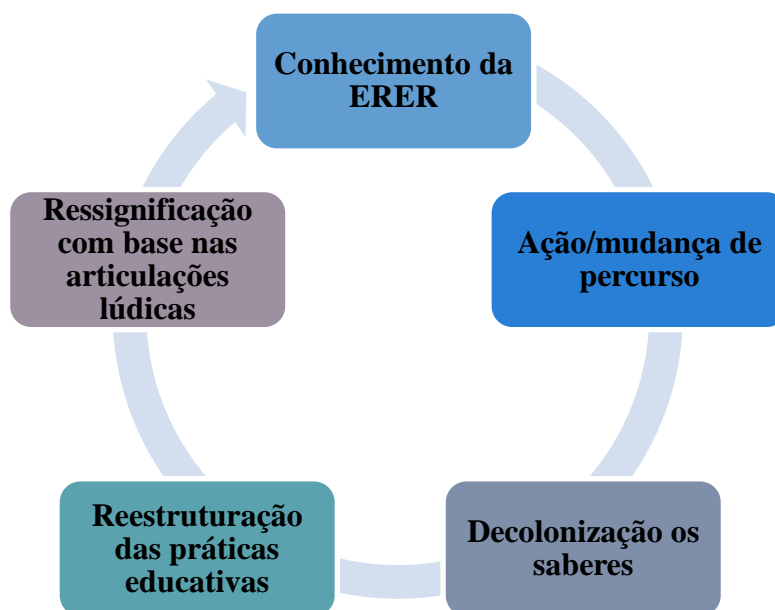
Coadunando com Freire (2005),

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (p. 83-84).

Prosseguindo sobre a construção do paradidático, a ideia da escrita surge nas vivências em sala de aula com as professoras A e E. Momentos que a representatividade foi utilizada como reconhecimento humano. Então conversávamos sobre a utilização de nomes que simbolizassem a ancestralidade dos negros e dos povos originários. Proposta partilhada com as professoras B, C e D, que incrementaram, com suas opiniões e, consolidando com a expertise da pesquisadora, nasce o livro educativo paradidático, faltando apenas o título do livro. Assim, após o refinamento da história pensada em coletivo com as participantes, o título “*Cada nome, uma história. Qual é a sua?*”, surge dando vida a este constructo.

Este momento de construção e análise sedimentou-se também da percepção da pesquisadora de como os saberes se associam às práticas educativas e, ainda, da relevância da ludicidade para apresentar os conhecimentos de maneira que incluam a todos os estudantes, isso porque a reverberação dos saberes vividos, estudados e experimentados têm reflexo nas condutas educativas, pois o estado de percepção, vivência e inteireza ressoa nas eletivas escolhas de como conduzir os estudos quando em sala de aula. Este olhar pode ser visualizado na figura abaixo, com o ciclo da ERER nas práticas educativas lúdicas, que sintetizamos:

Figura 7 - Ciclo da EREER nas práticas educativas lúdicas



Fonte: Pesquisadora, 2022.

Segundo Zabala (1998 p. 43), “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende”. Pois bem, esta percepção do autor enlaça com a categoria, pois ensinamos porque notamos a necessidade de atualização de saberes dos docentes e aprendemos os conteúdos que passam a ter sentidos no nosso existir.

Ainda assegura o autor que,

A tendência habitual de situar os diferentes conteúdos de aprendizagem sob a perspectiva disciplinar tem feito com que a aproximação à aprendizagem se realize segundo eles pertençam à disciplina ou à área: matemática, língua, música, geografia, etc., criando, ao mesmo tempo, certas didáticas específicas de cada matéria. Se mudamos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, considerarmos segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc., então pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. Assim, veremos que o conhecimento geral da aprendizagem, descrita anteriormente, adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdo (p. 51).

Dito doutra maneira, a forma como os saberes são apresentados fazem a diferença nas percepções sobre como os mesmos se apresentam, sejam nos componentes quais forem. A EREER deve ser propagada em todos os componentes curriculares, mas, os movimentos mais prováveis estão presentes nas disciplinas de história, geografia, língua portuguesa e artes. Mas, o educador com o consciente desperto, percebe que a relação de educar e cuidar envolve todos

os espaços (formativos e informativos) bem como os componentes curriculares com um todo.

Posteriores às intervenções da pesquisadora, notam-se que, segundo a Professora E,

A ludicidade auxilia na implementação de saberes para os educandos de forma fantástica. Por que, acontece o despertar do conhecimento e da aprendizagem, reforçando através da ludicidade os conhecimentos. Noto que posso estar implementando o educar. Quando eu proponho alguma coisa aqui na sala a ludicidade é essencial. Hoje mesmo (julho 2022) trabalhei com o poema “Borboletas”. Trouxe o trecho e chamei eles para a conversa, dizendo: o que é termo borboletas? Onde vocês encontram as borboletas? Uma criança falou: “encontra na venda”. Eu disse: “na venda?”. Quando eles falam alguma coisa que não está em sintonia com a proposta da aula, então, eu já tenho como alinhar. Então o lúdico ajuda muito. Permite compreender se eles estão entendendo o assunto. Neste momento vi que o aluno não entendeu e a intervenção pôde ocorrer pontualmente.

A ressignificação dos saberes é possibilitada por encontrar guarida em profissionais engajadas e disponíveis. O destaque no discurso da Professora E é realizado com o intuito de demonstrar que educar para envolver as minorias é também colocar-se no lugar delas. Aqui, convém lembrar Gomes (1996) quando afirma que,

a escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69)

Este campo não neutro é composto por dúvidas, inseguranças, assertividades e lacunas. Sem dúvida, relatar as situações vivenciadas no seio escolar é um movimento que escancara a realidade nua e crua que circunda as produções docentes no seu percurso educativo. É neste trilhar que a ressignificação exposta, muitas vezes, durante o estudo, aparece.

Analisamos, nesta categoria, a ressignificação das práticas educativas da ERER por meio da ludicidade. Encontramos, à princípio, um panorama muito raso da inclusão da diversidade que abarcasse a base legal sobre as ERER. Essa realidade confirma a busca que realizamos no percurso da pesquisa sobre a necessidade de pesquisar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que, na trajetória de estudos e vivências, não era possível vislumbrar a aplicabilidade das concepções que alcançassem à diversidade.

Essa cosmovisão, associada à percepção e consciência do potencial que a ludicidade produz, nas apropriações dos conhecimentos, permitiu que nascessem as temáticas do estudo. A pesquisa trouxe, na sua emblemática, desde seu título, o convite à descoberta da possibilidade do entrelaçamento da ERER com a ludicidade nas práticas educativas.

Assim, no decorrer das etapas da pesquisa, o caminho percorrido com as conversas sobre a base legal presente desde a LDB nº 9394/1996, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, sobre os entrelaçamentos da ludicidade e da EREER, foram surgindo quando às práticas educativas. Aquelas práticas iniciais encontramos no estudo, em que nada se assemelhavam com a percepção da existência da diversidade, mas sim, traziam muitos reflexos das formações outras que foram vivenciadas por cada participante nas suas jornadas educativas que, muitas vezes, reverberavam nas salas de aula das participantes.

Consideramos este momento como a grande virada de chave, pois as ações trazidas consagravam também memórias de como a ludicidade deu vida e sentido aos aprendizados destas educadoras. Dessa maneira, partilhar os conhecimentos foi muito enriquecedor, já que, o estudo tem a preocupação de responder, cientificamente, se existe possibilidade de educar para a EREER com base nas práticas educativas que utilizem as concepções lúdicas. Esse convite foi levado às docentes e, neste intuito, trabalhamos juntas, para descobrir, com base nos aportes teóricos, como e se era possível fazê-lo.

Assim sendo, a categoria encontrou que as práticas educativas mediadas através da ludicidade, trouxeram todo o colorido ao educar para EREER. Não se trata de uma mudança instantânea, mas sim consciente. Mudança que respeita o processo e percurso de cada docente. O próprio estado de inteireza que a ludicidade produz comprova que, a cada empreitada, as ações docentes são realizadas com mais apropriação dos saberes; são condutas que começam primeiro dentro do ser de cada educador, pois a educação é um processo arrebatador. Assim, a cada novo conhecimento existe a associação deste saber com outros já consolidados.

Prosseguindo nesta engajada releitura da vida, dos saberes e das formas de educar, a pesquisa encontrou guarida garantida de sua existência e, ainda, da compreensão que esta construção não cessa. Este estudo é um passaporte para novas descobertas e servirá como base para outros estudos, seja desta pesquisadora e/ou doutro(a).

Fechando as análises, com base nos dados obtidos no estudo, destacamos que, através do entrelaçamento da ludicidade nas práticas educativas, educar para a EREER é possível, viável e urgente. Por se tratar de um processo hegemônico da formação da sociedade, a discriminação, o racismo estrutural, as segregações e as exclusões são temas que muitos fogem. Isso ocorre por vários motivos, como: pela ausência de como fazê-lo; muitos educadores não realizam, em seus planejamentos, a inserção das temáticas raciais nas suas aulas; por ainda não reconhecer a diversidade humana e o seu papel na formação da sociedade, já que, em meio às demandas da vida educacional, pouco há de preparo para educar com bases antirracistas, ou ainda, por não desejar reconhecer que existe dentro de si, de nós, o enraizamento do racismo.

Retomando, para acentuar uma percepção presente na categoria invisibilidade da ERER, encontramos que, ainda no cerne da escola, a própria visão míope dos educadores para a diversidade presente no seu espaço educativo, era evidente. Ausência notada em várias frentes, das quais destacamos, no Projeto Político Pedagógico da escola (embora este não seja nosso objeto de estudo), nos planejamentos educativos e isso se refletia nas ministrações das aulas. Além disso, a escassez de atenção a como os temas dos africanos e indígenas apareciam nos materiais didáticos.

Reforçamos que as categorias percorreram as etapas da pesquisa de forma contundente, trazendo a aparição ainda tímida, alusiva da ludicidade, mas mostrando que, com/nos potenciais lúdicos os saberes, mesmo hegemônicos, inicialmente, produziam apropriações de saberes, auxiliando nas construções humanas. A partir das ações contra hegemônicas, as consolidações dos conhecimentos ganharam força através da ludicidade para desmistificar as temáticas dos africanos e indígenas a cada oportunidade surgida.

Quando partimos para a categoria da resignificação, muitos movimentos realizados no estudo, através das conversas, na aplicação do questionário e nas entrevistas, fomos construindo um processo de mudança que a pesquisadora também está incluída. Aprendemos com a nossa realidade, agora sem a miopia para atrapalhar, pois pegamos lentes coerentes e seguimos na resignificação dos saberes.

É relevante argumentar que a necessidade de uma formação que toque diretamente na temática da ERER é recomendada para auxiliar nos avanços adquiridos com o estudo e reforçar a engajada luta pela educação antirracista.

CAPÍTULO VI

PRODUTO EDUCACIONAL

“O branco de hoje não é mais o responsável pela escravidão, mas ele tem a responsabilidade de equilibrar a sociedade em que vive. Ninguém escapa do passado”.
Grada Kilomba

O produto educacional é o ápice do estudo, que emerge do ensejo de propor uma educação antirracista. A escrita segue embasada no contexto cronológico legal e sua fundamentação está alicerçada nas diretrizes que regem a educação. Ainda, destacamos, aqui, a Lei 11.645/2008 que alterou a lei 10.639/2003 com o objetivo de reparação histórica de aspectos que tratam sobre a importância do(a) negro(a) para composição da sociedade e dá outras providências em termos de currículo e prática docente para o ensino da EREER.

Trata-se do produto educacional, fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulado: *“Cada nome, uma história. Qual é a sua?”*, que foi desenvolvido em uma escola da rede Municipal do município de Feira de Santana e decorre da participação nos grupos de pesquisa GEPED E ELUFOTEC, que são espaços de estudo onde estou inserida. O produto educacional refere-se à produção de um livro paradidático na versão digital, ou seja, de e-book para facilitar a divulgação, socialização e acesso ao material.

A metodologia empregada é a escrita narrativa contada por crianças que descobrem os significados dos seus nomes e, a partir daí, surge a curiosidade de saber mais sobre os povos que deram origem a seus gentílicos⁷. Logo, convido aos leitores para vivenciar esta linda história conosco!

Segundo Bittencourt (2004, p. 298), os materiais didáticos são mediadores importantes do processo de construção do conhecimento e facilitadores da apreensão de conceitos. Nesse sentido, a escolha do material didático a ser trabalhado em sala de aula é um ponto estratégico fundamental na relação de ensino e aprendizagem, pois envolve diretamente o comprometimento do professor e da comunidade escolar com a formação do estudante. Ou seja, a escolha do material didático revela-se como uma questão política.

⁷Gentílico é o termo relativo ou pertencente a naturalidade ou a nacionalidade. Nome designativo da ligação de alguém relativamente ao lugar (país, região, estado, cidade) onde nasceu, habita ou ao qual pertence. <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em 26 de dez 2022.

Parafraseando Kilomba (2019), na sua obra “*Memórias de Plantação; episódios do racismo cotidiano*”, a autora reflete, de forma marcante, dizendo o indizível sobre o racismo e afirma que o racismo é uma realidade violenta: “De modo tendencioso, o racismo é visto como uma “coisa” externa ou “coisa” do passado, algo localizado às margens e não no centro da política europeia (KILOMBA, 2019, p. 37).

Sendo assim, de acordo com a autora, o racismo nem foi visto nem discutido como problema teórico prático nos discursos acadêmicos, resultando num déficit de conhecimento que necessita transpor. Assim, tem tudo a ver com a epígrafe, que reflete sobre o branco de hoje não fez a escravidão de ontem, mas tem a obrigação, hoje e agora, de reparar o passado histórico do que ninguém escapa.

Figura 8 - Capa do livro da autora Grada Kilomba: *Memórias de Plantação*



Fonte: *Memórias de Plantação* (Kilomba, 2019)

A busca e percepção dos contextos expostos nos livros sobre os povos africanos e indígenas é uma demanda social/política. Com isso, percebemos, na jornada acadêmica, que as apropriações dos conhecimentos nem sempre caminham alinhadas com a realidade histórica, já que muitas são contadas na perspectiva eurocêntrica. Por isso, o paradidático tem um papel importante na rotina educacional, pois, através dele, é possível discutir e temos que

transversalizar informações que foram invisibilizadas ao longo da vida societária. Assim, as simbologias que, por vezes, envolvem as figuras dos africanos e indígenas não refletem as contribuições que eles perpetuaram ao longo da história.

Para consagrar a escrita do produto educacional, um percurso anterior precisou ser trilhado. Nesse sentido, debruçamo-nos em conhecer e buscar ler livros que tratassem da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e verificar como as temáticas são ofertadas, dando largada nas nossas concepções e reafirmações educacionais da necessidade de emplacar com uma rede de colaboradores que eduquem para diversidade.

Curioso destacar que foram localizados dez livros paradidáticos que oferecem uma escrita para as questões do negro e do índio. Esse dado demonstra a relevância empregada nesse produto e no material voltado ao contexto escolar. Dentre eles, destacamos para os leitores os seguintes: França (2021), com “*O Pequeno Príncipe Preto*”; autora Machado (2011), como o livro “*Menina Bonita do Laço de Fita*”; Nunes (2019), com a obra “*Bucala*”; Gomes(2009), com a obra “*Betina*”; Prezia (2012), com o paradidático “*Terra à vista: descobrimento ou invasão*”, hooks (2018), em “*Meu cabelo crespo é de rainha*”; Costa (2021), com o exemplar “*Meninas negras*”; Emicida (2018), com a obra “*Amoras*”; Albuquerque e Fraga (2013), com o livro “*O que há da África em nós*”.

Reafirmando o empoderamento presente nos livros educacionais, Munakata (1997, p. 105), ao discutir a relação entre o livro didático e o paradidático, argumenta que, devido à limitação do livro didático e/ou à forma deturpada como os assuntos, muitas vezes, são veiculados nele, o paradidático pode ser empregado como complemento ou até substituição dos livros didáticos, podendo ser utilizado como material de consulta do professor ou como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando.

Destacamos, assim, algumas obras que deram suporte à veracidade que construímos sobre a necessidade e a potencialidade presentes nos livros educacionais – livros paradidáticos. Na obra “*Meu cabelo crespo é de rainha*”, da autora hooks (2018), o material utilizado abarca as vertentes da lei nº 11.645/2008.

O foco desta obra está direcionado à busca por romper com a invisibilidade presente na sociedade acerca da diversidade, buscando, também, transcender com os ditames da beleza eurocêntrica, enfatizando que todos os modelos de penteados têm reflexos da identidade humana. Ocorre, na obra, o destaque à beleza da menina negra e seus cabelos crespos.

Figura 9- Capa do livro da autora bell hooks



Fonte: Meu cabelo crespo é de rainha (hooks, 2018)

França (2021), como livro paradidático “*O pequeno príncipe preto para os pequenos*”, desmistifica a obra que trazia apenas pessoas não negras e uma moral da história que há reflexões sobre o que cativamos e a responsabilidade que gira em torno disso. França mostra, na sua obra, a potencialidade da cultura ioruba, trazendo a ancestralidade com marca de que o passado, o presente e o futuro estão, intrinsecamente, ligados e, oportunamente, traz o legado africano presente na linguagem, apresentando o termo “ubuntu” que significa estar junto, colado, na cultura africana.

Figura 10 - Capa do livro do autor Rodrigo França



Fonte: Pequeno príncipe preto (França, 2020)

O pequeno príncipe preto mora num planeta pequenino. Com ele, vive uma árvore Baobá, juntos, eles vivem uma história de afeto que, ao viajar com a ajuda de sua pipa e dos ventos, faz com que o pequeno príncipe preto chegue ao planeta Terra. A vigem tem como objetivo levar as sementes da Baobá para plantar e possibilitar que outros saibam o que é amar.

Muitas informações podem ser retiradas destes livros e educar para EREER através do potencial lúdico. Ainda podemos acrescentar que nem tudo é assim diverso e representativo. Assevera Silva (2021), no seu livro *“Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”*, obra que emergiu de sua pesquisa de mestrado. Assim, a autora destaca que,

A crianças negras ainda na educação infantil iniciam o processo de auto rejeição do seu fenótipo enquanto as crianças brancas ou assemelhadas a branca iniciam o processo de rejeição do outro diferente pela internalização de estereótipos inferiorizantes. (p.15)

As considerações constatadas pela autora reforçam que as aplicabilidades, desde cedo, através da escola e doutras frentes sobre os fenótipos são de suma importância. Pensando assim, a desconstrução do racismo cotidiano é uma demanda urgente e, conforme as argumentações já expostas por outros autores já citados neste estudo, a viabilidade do produto educacional se consolida, pois, através dele, podemos alcançar a muitos: educadores, estudantes e famílias pelo menos de ordem cadencial e, assim, continuar a propagação da educação antirracista em todas as possibilidades que nos forem apresentadas.

6.1 Construção do paradidático intitulado: Cada nome, uma história. Qual é a sua?

Levando em conta tudo o que foi apresentado até aqui, nosso maior desafio foi elaborar um livro paradidático que traga em si algumas características importantes:

- ✚ Abordagem de conteúdos que tire da invisibilidade os negros e os indígenas;
- ✚ Adoção de uma linguagem coloquial, leve, bem humorada, atraente para os estudantes de 06-10 anos;
- ✚ Enredo compatível com a faixa etária mencionada;
- ✚ Contextualização adequada à realidade dos alunos;
- ✚ Apresentação de conceitos de forma leve à medida que a história se desenvolve;
- ✚ Destacar potencial de ativar as competências de literacia (letramento) e crítica.

Em relação ao uso de paradidáticos relacionados à Lei nº 10639/03 e nº 11.645/2008, numa conjunta com as participantes da pesquisa, buscamos construir um material didático que integrasse a vida cotidianda do *locus* do estudo e ação de criação fincou-se em fazer uso do livro, após sua conclusão, no espaço educativo, em todas as turmas do Ensino Fundamental Anos iniciais.

O livro traz algumas inovações, como a história a ser escrita em forma de diálogo (para facilitar a compreensão dos estudantes) e se apresentar em ordem cronológica inversa, partindo do presente para o passado (no intuito de começar por assuntos que o estudante já conhece). Apesar das inovações, a narrativa da história é focada nas descobertas realizadas pelos estudantes.

A construção do livro envolve processos educativos experienciados com as participantes do estudo, perpassam por análises conceituais e seleção de temas que abram o espaço para novas considerações, dando o protagonismo para os estudantes que, instigados por

suas próprias descobertas, percebem que estão entrelaçados com outros acahados ancestrais.

A ideia deste livro surge a bastante, com o intuito de educar, de modo a romper com estereótipos, sobre os africanos e indígenas, enraizados, por tantos anos, na nossa sociedade. Este ideal se materializou durante a pesquisa do mestrado, momento em que, pesquisando com mais profundidade sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e associando os saberes construídos ao longo da minha trajetória, percebemos que, através das crianças, logo nos primeiros anos educacionais, o racismo não se expressa de maneira a romper com relações ou difundir segregações.

Então, os estudantes podem nos ajudar a contar a história dos nossos ancestrais e a espalhar a mudança em cada família acerca das contribuições africanas e indígenas e a rememorar, na vida dos adultos que circundam as vidas deles, que temos uma herança ancestral que precisa ser desmistificada, valorizada. E promover uma grande corrente que ajude a erradicar os juízos de valor que ocorrem pela demarcação da cor de pele e etnia. O bem é contagiante! A educação gera mudanças na vida das pessoas! Então, vamos educar com concepções antirracistas!

Dessa maneira, (re)conhecer a história da humanidade pede que (re)conheçamos o nosso próprio legado ancestral. Dessa maneira, a centralidade do livro paradidático circunda da necessidade de (re)contar a história de onde viemos, sob a ótica dos africanos e povos originários, esta tem seu início desde a escolha nominativa dos figurantes. Nesse movimento, pensamos que o enredo movido em torno da escolha dos nomes das pessoas é recheado de amor e simbologia. Assim, com a participação de outros educadores, este livro ganha vida, luz e cor, para emergir a ancestralidade presente em cada um dos envolvidos.

Esta obra emerge do ensejo de propor uma educação antirracista. Nesse sentido, atende a obrigatoriedade da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e abarca as Leis nº 11.645/2008, que alterou a lei nº 10.639/2003, com o objetivo de reparação histórica de aspectos da composição da sociedade que se constitui.

A obra convida a uma visão positivada história dos ancestrais e, ainda, traz a moral de que não estamos exercendo o papel ético contundente de dar a honra devida àqueles que deixaram um legado imenso para a sociedade e não tiveram sequer suas identidades reveladas, devido ao processo de branqueamento da humanidade, que envolve questões maiores, como: a escravidão, o colonialismo, o capitalismo e, com isso, todas as negações de direitos que os povos africanos e indígenas sofreram e sofrem na humanidade.

Optamos por personagens que, no seu existir, já tivessem bagagem suficiente para a

propagação da EREER, a fim de promover uma maior identificação com a história apresentada. Pensamos que o mesmo instigar que os estudantes da história tiveram, aqueles que lerem o livro, desfrutarão deste mesmo sentimento de busca/investigação e, neste processo, a educação acontece de forma interdisciplinar.

As personagens fazem uma viagem no tempo, ao desejarem entender os fatos ocorridos, quando suas compreensões e percepções ainda não estavam acionadas, isso é muito interessante. O ensejar por conhecer o que motivou os fatos e de posse destas informações, as descobertas por outras bem maiores, que envolvem a grande nação na qual estamos inseridos.

Essa atuação de descobertas não acontece de forma estanque, pois são motivações que convidam aos envolvidos no processo a dar as mãos e as invisibilizações começam a “cair por terra”, já que a história é contada pela ótica dos estudantes e sua engrenagem é movida por outras que advém de suas famílias e, assim, as construções de conhecimento ultrapassam os muros da sala de aula, contemplando outros atores desta história não nomeados por ela, mas que estão presentes no cenário.

Houve também a preocupação de trazer uma estrutura de diálogo na história que possibilitasse uma discussão didática da História e Cultura Afro-Brasileira. Buscamos desconstruir a forma de trazer a temática, sendo nosso primeiro lugar existencial o lar/família, pensamos que, a partir dela, todo o legado poderia ser contado. Para que isso acontecesse de forma leve, a linguagem se adaptasse à realidade do ensino Fundamental Anos Iniciais, usamos o coloquialismo presente na explanação infantil, tendo este como nosso diferencial.

Acreditamos no poder de (re)contar a história da humanidade com as cosmovisões desta nova geração e, assim, fazer uso do que é pulsante nos indivíduos, isto é, a curiosidade. Com isso, experienciamos cada etapa da pesquisa de forma efetiva, sendo possível concluir que a Educação para as Relações Étnico-Raciais pode ser experienciada em todas as idades e componentes curriculares, pois diferentes caminhos educativos, nas práticas em sala que abarquem a ludicidade, conduziram a espaços de aprendizados que respeitam o estado de inteireza dos estudantes.

O uso do paradidático como material difusor do conhecimento apresenta-se, portanto, rico, cheio de possibilidades, cabendo ao educador antirracista adotar posturas que desmistifiquem todas as formas de discriminação, que sejam notadas nos materiais didáticos. Mas, como destacamos, uma busca por autores negros é possível e, assim, trazer muitas maneiras de estudo para a sala de aula e, ainda, fomentar a leitura de outros que tratem da História e Cultura Afro-Brasileira. Isso não quer dizer que devemos deixar de lado os autores eurocêntricos, mas, todas as vezes que for necessário, (re)contar história, arregacemos as

mangas e façamos sem medo de ser feliz!

Por fim, as ilustrações foram pensadas e executadas de maneira a demonstrar o protagonismo dos povos invisibilizados e uma mostra verídica da atuação docente, articulada da ludicidade, com o intuito de promover uma educação crítica, permitindo o estrelismo direcionado aos estudantes e, ainda, propagando a educação antirracista.

O livro possui 20 páginas, compostas por ilustrações de Lilian Siqueira e Angélico, que visam enriquecer os conteúdos acerca da ERER, voltados para os potenciais lúdicos. Esta obra será disponibilizada na versão e-book, diagramação/ilustração/ficha catalográfica pela Editora Quipá. O exemplar será disponibilizado na EduCapes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.”
Ailton Krenak

O trabalho apresentado nesta dissertação decorre de diálogos vivenciados no campo da pesquisa e pretendeu responder a questões sobre o entrelaçamento da EREER com a Ludicidade na prática educativa. Contamos com a participação efetiva de educadoras que, ao serem convidadas para pesquisar com a pesquisadora, se depararam com questões outras nas suas formações/práticas/ações, acerca da EREER, e, ainda, nos deparamos em muitos momentos com necessidades outras que balançaram as estruturas, pois notar que o enraizamento do racismo social é estrutural e que, infelizmente, fazemos parte da estrutura societária que pretendemos (re)construir, foi impactante.

Na pergunta de pesquisa, trouxemos o seguinte questionamento: Como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o uso da ludicidade estão presentes e entrelaçados nas práticas educativas de professores do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia? O questionamento foi respondido através dos procedimentos de levantamento de dados, nos quais encontramos que a forma como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o uso da ludicidade estão presentes no âmbito escolar é insuficiente para educar para a diversidade, pois as temáticas da EREER e da ludicidade aparecem de maneira muito tímida e sem os devidos planejamentos. A falta de amparo pedagógico é sentida pelos educadores(as) seja pelas participantes do estudo ou os(as) demais docentes.

As práticas educativas presentes na escola onde o estudo foi realizado necessitam de reforço nas concepções lúdicas antirracistas. Durante o estudo, foi dada a largada para o panorama de educar para todos e com todos. Contudo, registramos a necessidade de implementar, com a formação continuada, os estudos para tratar da EREER e da ludicidade na prática educativa.

O nascimento da pergunta de pesquisa é bem emblemático. Penso que este pode ser um tópico interessante a partilhar aqui, pois, entender como decorre as apropriações do conhecimento que permitem o planejamento educacional é uma necessidade que, por vezes, é suprimida em meio às execuções automáticas das atividades educacionais. Daí, perguntar sobre o que quero aprender para poder ensinar é um convite em forma de alerta, e repercute na quebra de paradigmas que prevê sair da imersão de executar sem automaticidade. Este convite vai além

das inserções curriculares, pois se estende na intenção de incluir, nas temáticas educacionais, a história e a cultura africana e indígenas, dando o protagonismo real aos autores das criações ocorridas na evolução da sociedade.

Assim, por mais contraditório que possa parecer, para propagar a educação antirracista, foi preciso reconhecer os momentos que também reproduzimos o mal que almejamos erradicar, porém, acordadas para enxergar essa realidade, demos as mãos e prosseguimos rumo aos aprendizados. Dessa maneira, enaltecemos os diversos autores citados nesse estudo, os quais abordam a temática e, por isso, chegou o momento de agradecer pelos aprendizados conquistados até aqui e, conseqüentemente, nos apropriamos das ideias dos autores para ratificar que somos alertados o tempo todo das conseqüências dos nossos atos.

Neste cenário, percebo minhas ressonâncias neste estudo, que, na sua criação, continha relatos pessoais de como foi o trilhar no seio educacional, sobre a percepção de ser de pele não negra, numa família que a maioria era de pele negra e traços indígenas, porém com raízes eurocêntricas. Esse amadurecimento do notar-se não negra trouxe-me à consciência algumas dores vividas por meus familiares e a preocupação do cuidado maternal, deixado por minha mãe.

Agora, vivendo esta história pessoal no mestrado, entrelaçada com a pesquisa, partilho com os leitores das descobertas adquiridas, no estudo e da vontade proferida/expressa de propagar a educação antirracista a todos os cantos, dei início a este percurso aqui na minha cidade, Feira de Santana-Ba, mas não pouparei esforços para seguir espalhando, aos quatro ventos, a educação como prática da liberdade e, refiro-me à educação antirracista.

Trouxemos, nesse trabalho, proposições a serem pensadas, tendo em vista uma educação que trabalhe em prol da igualdade e as oito características de uma Educação Antirracista, que destacamos neste momento conclusivo: 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; 2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os alunos/as; 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'; 7. Pensa em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos

e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

A utilização destas características foi um trunfo que utilizamos nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Não deixamos de lado as apropriações das participantes, mas, nosso alicerce esteve fincado também nas características que incorporamos e propagamos, fazendo uso das orientações de como romper com o eurocentrismo e toda mortandade presente no silenciamento dos autores negros, questão que também abraçamos para propagar a mudança que almejamos.

Com base nestes argumentos, confirmamos que foi respondido o objetivo do estudo que perpassou por: identificar como se constituem as práticas educativas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma unidade de ensino da rede Municipal de Feira de Santana para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o uso e entrelaçamento da ludicidade nesse processo. A resposta do objetivo geral foi obtida, como podemos confirmar que, de acordo com as categorias: Invisibilidade da EREER e camuflagem do racismo e na Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente, pois identificamos como as práticas educativas das docentes são implementadas.

Nas análises dos dados, deparamo-nos com a invisibilidade da EREER nos planejamentos educacionais e, oportunamente, nomeamos a categoria de acordo com as percepções encontradas no campo do estudo. Sobre a camuflagem do racismo, este foi um tópico que chamou muita atenção, por se tratar de um público, majoritariamente, negro e por ter, entre os estudantes, educandos com descendência indígena e nos tratos, nas exposições das aulas e no dia a dia em si, o racismo estrutural estar presente, quase que *in natura*.

Notificamos que, ao identificar as práticas educativas, foi evidente a ausência da EREER e do entrelaçamento, devido da ludicidade para educar, felizmente, não ocorreu de maneira total esta lacuna. Das cinco participantes do estudo, duas delas, traziam a ludicidade em seus planejamentos de forma integrativa e, com a fundamentação devida nas atividades que envolviam a EREER. As demais, ainda não integravam, de maneira adequada, a ludicidade nas suas práticas e, mesmo conhecendo a necessidade de tratar das temáticas que envolvam a diversidade, pouco abordavam nas suas aulas nesta magnitude.

Ainda sobre os achados do estudo, verificou-se que a decifração dos objetivos específicos, que buscávamos entender quais as concepções e práticas das professoras e como essas se manifestam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade em sua prática educativa, defrontamo-nos com concepções e manifestações, por vezes, desconstruídas sobre a EREER e, ainda mais, no tocante à ludicidade.

O fato é que as apropriações lúdicas tem um lugar de origem muito fragilizado, pois

partem das vivências ainda como estudantes e não havia um andamento neste processo formativo que fortalecesse as articulações lúdicas, como os elementos que propiciam o educar de forma singular, leve e subjetivo. A compreensão da potencialidade das articulações lúdicas para educar foi tomando forma, como os contatos, conversas e estudo reflexivos que desenvolvemos, ao longo da pesquisa, desenvolvimento este realizado com as participantes do estudo.

Ao partirmos para a comprovação da obtenção de resposta para a aplicação legal da EREER, foi unânime que todas as participantes conheciam a base legal, mas, não havia aplicabilidade nem fomento pedagógico para acontecer, de maneira rotineira, as temáticas que fortaleçam as contribuições dos africanos e indígenas. Ainda fica evidente que os conhecimentos precisam ser atualizados sobre a EREER e os potenciais da ludicidade. Ratificamos aqui a necessidade de aperfeiçoamento com formações continuadas, que envolvam conteúdos da EREER e entrelacem a ludicidade, com a finalidade de romper paradigmas enraizados, que já tiveram algumas raízes do racismo, sejam arrancadas com este estudo.

Adentramos a este espaço de ressignificação dos saberes, das práticas educativas lúdicas, acerca da EREER com a criação autoral de um livro paradidático num viés participativo com os sujeitos da pesquisa, demarcando, no conteúdo do livro, a descoberta por meio dos gentílicos dos negros e dos povos originários, refletindo sobre a importância de (re)descobrir nossas origens e perfazendo, nesta obra, o convite às práticas e ações educativas voltadas para a Educação Étnico-Racial por meio da Ludicidade, presente e exposta no exemplar intitulado: *“Cada nome, uma história. Qual é a sua?”*

Dessa maneira, cada capítulo foi construído pensando em como as temáticas se constituem, suas consolidações já conquistadas e, principalmente, como ascender com os burilamentos ocorridos ao longo dos estudos e vivências que, nestes dois anos de investidas acadêmicas, científicas e, com intensa práxis, foi possível pesquisar e construir degraus no crescimento humano individual e coletivo.

Sendo assim, na introdução, escrita em primeira pessoa, com o intuito de dizer aos leitores um pouco sobre mim, minhas andanças, anseios e projetos que provocaram a largada para o estudo, antes mesmo da aprovação na seleção do mestrado. Esta forma de começar é, sem dúvida, uma alternativa de alcançar o preenchimento de lacunas existentes em meu ser, pois, meu pai (*in memoriam*), mas, eu gostaria que ele fosse conhecido pelos leitores; e também, contempla as percepções de trato humano que vivi e não reconheci nelas, no tempo ocorrido, às formas de discriminação e racismo. Entendo isso hoje, pois, com outras vivências, foi possível desenhar o *layout* de como eu poderia me inserir nos espaços e educar com vistas a

romper com estes tratos estereotipados sobre a presença dos negros e não negros.

Prosseguindo, no primeiro capítulo, intitulado “A história do(a) negro(a) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, o ensinamento deixado perpassou por (re)descobrir a África que há em cada um de nós. Nessa engajada jornada, a inspiração, em alguns autores, permitiu que o estudo obtivesse respaldo científico e as inserções do estudo ocupassem seu devido lugar. Ao conhecer e partilhar os conhecimentos, inserimo-nos na própria história humana, fazendo *link* como o nosso constructo humano, que reverbera nas práticas educativas em âmbito educacional.

Realizamos, neste o resgate histórico do perfil da população brasileira, desde o descobrimento arqueológico do primeiro fóssil humano na África, os movimentos migratórios, a chegada da família real no Brasil, o colonialismo, a escravidão, os quilombos, as lutas dos povos africanos e indígenas, com o ensejo de destacar a “África como mãe da humanidade”, berço do saber e da matriz existencial humana, trazendo como os povos africanos e indígenas (povos originários) foram arrancados, ao longo do construto histórico, da sociedade e jogados na subalternidade e invisibilidade; isso os que não foram mortos brutalmente. Este ponto necessita ser erradicado das condutas humanas e dos escritos didáticos. Romper com todas as heranças destrutivas da invasão dos colonizadores é uma conduta que necessita de muitas mãos e aproveito esse discurso para convidar você, leitor(a), a unir-se conosco neste projeto de educação antirracista.

Sendo assim, nos nossos grifos, enfatizamos que entendemos que a Educação Antirracista refere-se à estratégia de promover a igualdade racial para eliminar formas de discriminação e opressão. Assim é possível possibilitar a reconstrução da valorização humana dos diversos que acontece, a princípio, com a presença e, por conseguinte, com a construção da educação holística e progressista, dando espaço e oportunidade à presença dos múltiplos sujeitos, através dos quais construímos as variadas formas de diversidade epistemológica.

Consideramos a apropriação histórica do conhecimento, sob o olhar dissidente e questionador dos conteúdos oficiais, divulgados e sustentados pelos colonizadores, buscamos pelo resgate do protagonismo negro e indígena. Para tal, atentamos que é de fundamental importância a implantação e manutenção das práticas educativas libertadoras, críticas e emancipadoras.

No segundo capítulo, asseveramos que educar é um ato político, pois as práticas educativas caminham junto com as construções humanas adquiridas no percurso da vida e estão postas para além das bases legais. Notamos também que a humanidade carece de mudanças de condutas que desconstruam os processos colonizadores que ainda nos deparamos tantos anos

após da escravidão.

Então, falar da EREER em todos os componentes curriculares faz parte das práticas educativas antirracistas, mas romper com os processos de discriminação não é uma ação única da escola, pois esta envolve a sociedade e os governantes. O esquecimento ativo nas tratativas curriculares reforça os colonizadores como mártires, quando, na verdade, são os algozes. Por isso, precisamos recontar a história a cada momento no processo educativo.

Partindo para o terceiro capítulo, intitulado “*Ludicidade na prática educativa*”, demarcamos a presença do empoderamento nas aulas realizadas ludicamente e as percepções sobre as possibilidades que a ludicidade oferece. Para isso, há uma necessidade de educadores que tenham consciência do seu papel potencializador frente à prática educacional. Com isso, consideramos a ludicidade como potencializadora do estudo, pois, para tratar da EREER de forma a quebrar hostilidades/discriminações e promover a mudança de pensamento/ação nas rotinas educativas, só foi possibilitada devido ao uso de recursos lúdicos.

A partir das engrenagens lúdicas, foi possível ocorrer o desvelar humano. Logo, sentimos que as educadoras se permitiram voltar na linha do tempo aos seus processos formativos para poder entender, em que momento a ludicidade tocou profundamente suas vidas, seja na infância (escolar/familiar) ou até nas aprendizagens múltiplas significativas que já participaram ao longo de suas carreiras educacionais. Essa viagem guiada foi possível porque a internalização das etapas do estudo estiver pautada na veia condutora de que cada sujeito interage com o meio depois que se permitir ser tocado em seu tempo e sem comparativos, ou seja, cada indivíduo desfruta de um gozo/contentamento quando tocado pelos veios lúdicos.

Assim, nos apropriamos também das inspirações freireanas, que nos ensinam que o educar é uma forma de intervir no mundo. Este mundo não é só o globo terrestre, mas também, a compreensão de como os conhecimentos se organizaram dentro do ser de cada pessoa, implicando nas reproduções quando estiveram em sala de aula. Essas implicações mostraram que é possível o enlace que questionamos no título da dissertação da EREER com a Ludicidade na prática educativa, já que a construção humana se origina de experiências significativas que geram ações emancipadoras no ato de educar.

E, neste aspecto, as rupturas com todas as segregações e aprisionamentos tomaram corpo e robustez para agora fazer parte da realidade educacional o lúdico no processo educativo. Contudo, percebemos que, no espaço escolar, ainda cabe mais inserções das concepções lúdicas que geram saber, isso por percebermos que a ludicidade, por vezes, é usada para brincar sem a intencionalidade de ensinar, mas de preencher carga horária.

Apesar dessa realidade presente em parte do espaço educativo do estudo, os saberes

foram levados, discutidos e, antes da conclusão dos estudos, foi possível perceber mudanças nas ações docentes no que se refere a educar os assuntos diários, pensando na EREER e utilizando a ludicidade para expressar os aprendizados planejados para o assunto.

Nesse sentido, a pesquisa se aproximou, de forma fidedigna, da verdade vivida pelas educadoras, presenciou as dificuldades e auxiliou, de modo participativo, nos espaços disponibilizados, fazendo uso dos argumentos, concepções, articulações e elementos lúdicos para educar com bases antirracistas. A adoção dos instrumentos (questionário, entrevista semiestruturadas e observação participante) para levantamento de dados foi imprescindível para obtermos as informações e, neste momento de finalização do estudo, encontrar e analisar os dados.

Sintetizando a análise dos dados, neste processo conclusivo, as categorias abrangem as pontuações que, no início, deram vida ao projeto de pesquisa, hoje materializado com o estudo dissertativo. Destacamos, novamente, as categorias e suas correlações com os objetivos do estudo – ensinávamos identificar como se constituem as práticas educativas, em como o uso e o entrelaçamento da ludicidade com as mesmas – obtivemos este retorno, conhecendo o perfil das participantes do estudo, suas empreitadas na carreira educativa e, através dos modos geradores de manutenção, e buscas por novos conhecimentos.

Isso é notável e está explícito, na escrita do capítulo da análise dos dados, feita sob a égide da categorização. Ainda, podemos defender que os objetivos específicos foram abarcados no viés categórico, representado pelas seguintes categorias: *Invisibilidade da EREER e a camuflagem do racismo; Aparição simbólica da ludicidade no movimento docente e Ressignificando as práticas educativas para EREER por meio da ludicidade.*

Outro ponto de relevância é o endereçamento dos saberes, que foram, fenomenologicamente, sendo corporificados a cada visita ao campo e se consolidando com o elo da realidade vivida no âmbito educativo e as inspirações que os autores nos propiciaram. Prosseguindo a concepção do estudo baseado nos fenômenos, permitir trazer, para a realidade dos educadores, as correlações e considerações dos saberes aglutinados com o nosso cotidiano, e, assim, construir significados, almejando a direção antirracista na trajetória profissional.

Tomando como base o inacabamento dos saberes, e ciente de que, ao término da escrita desta pesquisa, ratificamos que este estudo não conclui todos os pontos que ainda podem ser abordados na temática da EREER e da ludicidade na prática educativa. Por isso, destacamos apontamentos/pontos/pressupostos/indicadores que podem vir a surgir na continuidade do estudo:

➤ **Formativo/Pedagógico** – Este indicador aparece na pesquisa como uma necessidade célere para a atualização dos atores educacionais (gestores/docentes/coordenadores/auxiliares), fazendo com que apareça a temática da EREER e da Ludicidade no plano de ensino, plano de aula do professor e no Projeto Político Pedagógico Escola (PPP). Destacamos isso, porque, em primeiro lugar, para atender as demandas locais da escola, uma preparação para a adequação do PPP, envolvendo a égide da Lei nº 11.645/2008, em todo o currículo escolar, faz-se necessária. Incluir, nas rotinas pedagógicas, as interfaces que trazem o lúdico no processo educativo e que estas rotinas abarquem a toda a equipe da escola. A formação continuada é um processo formativo muito rico, que oportuniza o compartilhamento de saberes, através de oficinas, teatros, rodas de leituras, e conhecimento “na veia” das condutas antirracista, tendo uma bibliografia em que autores negros estejam inseridos. Salientamos, também, que o planejamento deve ocorrer de modo que inclua a todos, não só como agentes de desenvolvimento humano, mas também, como representantes da diversidade presente na humanidade.

➤ **Político-social** – Conforme a investigação, o indicador político-social está diretamente ligado aos trâmites educacionais. Destacamos que educar é um ato político e fazê-lo, com bases antirracista, ainda é um ato político. A implicação social e política encontram-se entrelaçada às demandas educacionais, pois as políticas públicas existentes são insuficientes para atender às demandas sociais. Assim, faz-se necessário que a construção humana dos indivíduos passe por propagar a visão crítica das demandas sociais e a luta/busca por novas inserções de políticas que tragam a visão da sociedade e a realidade vivida em todo país/mundo. As políticas existentes destacam que se deve educar para EREER, mas o exercício e a criação legal não são suficientes para diminuir as questões das desigualdades e as desvantagens das minorias. Entendemos que a atuação massiva de educar com bases antirracistas seja uma política que a escola pode impetrar, com respaldo legal e, assim, plantarmos as sementes do amanhã menos desigual. O caráter social aliado às desigualdades tem sido palco de noticiários cotidianos da mortandade de pessoas negras e jovens em sua maioria. Estes estão fora da escola, e expostos a condições desumanas que tendem a fragilizar/sucatear as oportunidades de crescimento dos mesmos, seja por ausência de educação familiar ou abandono do Estado, junto a estes. Neste indicador, nosso grifo perpetua-se na ênfase de novas políticas públicas que promovam a democracia, mas,

principalmente, da aplicabilidade das políticas já existentes. Decretamos o fora ao desmonte da vida, da educação e da invisibilidade das minorias.

➤ **Epistemológico** – A construção de novos conceitos sobre a temática da EREER e do uso da ludicidade como articulação dos saberes nas práticas educativas. Na pesquisa, encontramos a necessidade de implantação de novas linguagens para trazer à alusão o vocabulário criado, eurocênicamente, plasmando um novo como visão antirracista. Alargar a percepção sobre as condutas e associações com o que desaprovamos e interligamos ao negro, rompendo com estereótipos e desmistificando a figura do negro e dos povos originários em todo currículo e a todo tempo, já que a educação também ocorre em espaços não formais. Nos planos de ensino e no PPP, consta, de forma contundente, que a escola não aceita concepções racistas e luta para romper os enraizamentos hegemônicos, já que, nestes instrumentos, todos os entes educacionais têm voz ativa.

A equipe da coordenação pedagógica e gestão têm relevante papel nesta engajada luta pela educação antirracista. Dessa forma, as trocas de saberes que, ao mesmo tempo, completam-se e expandem-se para espaços ainda não alcançados, porém, vislumbrados e idealizados, surgem e ganham associados na luta por romper o racismo estrutural. O estudo não se encerra aqui, mas abre caminhos para ampliações já projetadas por meio do estudo, como por exemplo, a ampla divulgação do produto educativo, livro paradidático antirracista, em outros espaços educativos.

Vale ressaltar que a intenção do estudo não passou por analisar o PPP, mas, durante as partilhas, este foi pauta de muitas abordagens e, por isso, destacamos a necessidade de conciliar, no projeto da escola, bases antirracistas e, através desta construção com o coletivo, propagar os saberes com a riqueza da diversidade sem a vinculação das minorias as ações desvirtuadas. E ainda, podemos, nesta reconstrução do PPP, propor ações que envolvam todos educadores a se posicionarem sobre o seu processo ancestral e atentar que, na sala de aula, o reflexo de nossas ações se propaga. Espalhemos, então, a ressignificação dos saberes com bases lúdicas antirracistas.

Concluo, agradecendo por poder escrever a dissertação de mestrado sobre um tema que move meu ser. Durante todo processo do estudo, em cada etapa, sempre fiz a leitura e (re)leitura de minha escrita e conduta, para agir como cientista, mas colocando-me como parte do constructo que o hoje se encerra, mas não se estagna, pois o estudo continua. Ainda busco outros educadores que possam, junto comigo, promover a educação crítica, social, e que

abracem a mudança e a educação antirracista.

Como de início, deixei para os leitores uma música *im memória* de meu pai, canção que ele tanto apreciava; concluo com um poema do autor, Abdias do Nascimento, intitulado “*O sangue e a esperança*”, neste poema, consagro e compartilho com os leitores a gratidão da jornada vivida até aqui e aproveito para ratificar, corroborando com o autor, o meu amor pela Mãe-África e a afirmação da necessidade de liberdade, liberdade de raça. Livre. Ser livre pra voar. Abraços!

Abdias Nascimento

O sangue e a esperança

Corre corre o sangue nas veias
 Rola rola o grão das areias
 Só não corre só não rola a esperança
 Do negro órfão que só corre e cansa

Cansa do eito corre das correntes
 Corre e cansa do bote das serpentes
 Só não corre só não cansa de amar
 O amor da Mãe-África no além-mar

Além-mar das águas e da alegria
 Mar-além do axé nativo que procria
 Aqui é o mar-aquém do desamor frio
 Aquém-mar do ódio do destino sombrio

Sombrio corre o sangue derramado
 No mar-aquém de tanta luta devotado
 Mas o sangue continua rubro a ferver
 Inspirado nos Orixá que nos faz crescer

Crescer na esperança do aquém e do além
 Do continente e da pele de alguém
 Lutar é crescer no além e no aquém
 Afirmando a liberdade da raça amém

Rio de Janeiro, 14 de março de 1982

(In: *Axés do sangue e da esperança*, p. 83)

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 14724: **informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

ABNT. NBR10520: **informação e documentação: citação em documentos**. Rio de Janeiro, 2002.

AKAPAN, Paula, [et al]. **O livro da história negra**. Rio de Janeiro: Editora Nemata Blyden, 2021.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. **O que há da África em nós**. Rio de Janeiro. Editora Moderna, 2013.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 11 ed. São Paulo: Editores Associados, 1985.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars. Poética, 1993.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade no Currículo de Formação do Pedagogo**. Tese (Titular) – Universidade do Estado da Bahia, 2013.

BARROS, J. (Org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida – SP: Editora Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRANDÃO, C. Rodrigues; BORGES, M. Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 de agosto 2021

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de Março de 2008**. D.O.U. 10 de Março de 2008.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em 15 de set. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e Materiais Didáticos de História. In: Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CAVALEIRO, Eliane. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b, p. 141 -160.

CLARKE, Jonh Henrique. **África centro da gravidade da humanidade**. Historiador e pensador negro americano, 2002.

COSTA, Geisa Martins Nogueira; MENDES, Maricleide Pereira de Lima. **Ludicidade e Desenvolvimento Humano**. A Lira do Brincar: educação didática e ludicidade. IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade, 2021, Salvador-Ba. Anais - Bianual, Volume 1, Número 9. Salvador: UFBA, 2021. ISSN 2594-8652.

COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Coleção Griot Mirim. Editora Maza Edições, 2021.

D'ÁVILA, Cristina; FOTUNA, Ramos. **Ludicidade Cultura Lúdica e Formação de Professores**. Curitiba.: CRV, 2018.

DIAS, Antônio Gonçalves. **Poemas de Gonçalves Dias**. São Paulo: Cultrix, 1968

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (Org.). **História Geral da África: a África Antiga**. São Paulo: Ática; Unesco, 1983 [1974], p. 39-70. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110340.locale=en>>. Acesso 28 Mar. 2023

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1955.

ELA, Jean-Marc. **Cheikh Anta Diop ou a Honra de Pensar**. Editora Pedagogo, 2014.

EMICIDA. **Amoras**. Editora Companhia das Letras, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação Antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista Educação Pública, Cuiabá, V.2, n.46, p. 275-288, maio/ago.2012.

FILIPE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FLÓREZ, Laile Von Czékus. **A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade**. Tese. Universidade Federal da Bahia, 2019

FORTUNA, Tânia Ramos; D'ÁVILA, Cristina. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018. Ok

FORTUNA, Tânia Ramos; D'ÁVILA, Cristina. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://hdl.handale.net/10183/35091>

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** – 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-65.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: _____. **Novas luzes sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 68-85.

GOMES, Edson. **Meus direitos.** Bahia: Electric and Musical Industries: 1995. 1 CD Sonoro (3:40). Disponível: <https://youtu.be/t3hcJiy4E20>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Betina.** Editora Mazza, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Revista ALETRIA: alteridade em questão. V. 6, n. 09, dez. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GONZALES, Lélia. **A categoria política-cultural de amefricanidade.** In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia.** Rio de Janeiro: Edições 70, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** São Paulo: Editora Vozes, 2005.

HOOCKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOCKS, Bell. **Meu cabelo crespo é de rainha.** Editora Boitatá, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: padrão de vida e distribuição de rendimentos.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso jan. 2023.

KILOMBA, Grada. **Pensador. Frases inspiradoras.** Disponível em: https://www.pensador.com/autor/grada_kilomba/. Acesso em nov. 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios do racismo cotidiano.** Editora Cobogó, 1ª edição, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Editora: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** Editora: Companhia das Letras, 2019.

JÚNIOR, Raimundo Nonato Nascimento. **Educação e Diversidade Étnico-Racial**. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor), São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**, GEPEL/FACED/ UFBA, 2000/2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Estados de consciência e atividades lúdicas**, in Bernadete de Souza Porto (Org.), **Educação e Ludicidade – Ensaios 3**, GEPEL/FACED/UFBA, 2004, pág. 11 a 20. Acesso em: ago. 2021

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005a. Disponível em: www.luckesi.com.br Acesso em: 10 ago. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Apontamentos para uma visão integral da prática educativa**. Salvador, 2005b. Disponível em: www.luckesi.com.br Acesso em: 21 set. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Luna. **Banho de Folhas**. Bahia: ybmusic: 2020. Álbum Um corpo no mundo. CD Sonoro (6:28) Faixa 10. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=bmWm6I3aAqw>. Acesso em: 31 maio 2022.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2019.

MAUSS, Marcel. “**Ensaio sobre a Dádiva**”. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**.” São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MATTOSO, Kátia M de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989, p. 23. ISBN 8508034520.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Editora MEC, 2005.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, 2014.

NUNES, Davi. **Bucala: A Pequena Princesa do Quilombo do Cabula**. Editora Malê: Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva Oliveira. **Educação das relações Étnico-Raciais: Processos Educativos decorrentes do brincar na educação infantil fundamental**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo Estrutural**. Editora Dandara: Rio de Janeiro, 2021. Ok

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Editora: Contra Capa. Rio de Janeiro, 2016.

OUTEIRAL, Igor. **O vírus da desigualdade**. Revista Darcy, dossiê 2, jun. a set/2021, p. 21 a 25.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. Editora Contexto, 1996.

PREZIA, Benedito. **Terra à vista: descobrimento ou invasão?** São Paulo, Editora Moderna, 3ª edição, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: . Acesso em 21 jul. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Editora: Companhia da Letras. São Paulo, 2019. Ok

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no DF: desafios da gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SAVIANE, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade. ANDES-SN, jan. 2021.

SILVA, Ana Célia da Silva. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. **Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para uma Educação Antirracista**. Tese, Universidade Estadual de Campinas,

2018.

SILVA, Janaina Monteiro da. **O lúdico como processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

SILVA, Nelson do V. "**Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil**", in N. do V. Silva e C. Hasenbalg (eds.), **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, pp. 105-138, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes. Petrópolis, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, 2008.

VALADARES, Aila Oliveira; SOUZA, *et al.* As relações étnico-raciais e de gênero na educação: questões para abraçar a mudança. In: TESTONI, Leonardo; AZEVEDO, Maria Nizete de; TAHAN, Simone Pannocchia. **Práticas Docentes e Formação de Professores: possibilidades, ressignificações e encontro**. Diadema – SP, Editora V&V, 2022, p.12 - 22.

THUM, Carmo; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa (Org). **Coleção cadernos pedagógicos da EaD. Metodologia da Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações**. Editora FURG – Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

TRIVIÑUS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas- SP, Editora Papyrus, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso 2014

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Editora Penso, 2002

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta Convite

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: **Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?**

Pesquisadora: Geisa Martins Nogueira Costa

TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado(a) Educador (a),

Convidamos a participar da pesquisa intitulada “**Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível**”, realizada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esta pesquisa tem como objetivo entender quais as concepções e as práticas os professores(as) manifestam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade em sua prática educativa.

A sua participação neste estudo se dará sob a forma de preenchimento de um questionário, entrevista semiestruturada e na construção de um livro paradidático. O questionário tem o objetivo de contribuir para a aproximação do perfil dos educadores e levantar alguns aspectos da realidade de atuação do Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Feira de Santana, com a entrevista semiestruturada temos o objetivo de levantar ideias a respeito das concepções dos professores do ensino Fundamental Anos Iniciais em relação ao conceito de Ludicidade e de como estes compreendem a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A construção do livro paradidático será realizada de forma participativa nos momentos de diálogo que ocorrerão, de forma presencial e, estes diálogos serão voltados para a compreensão dos saberes mobilizados pelos educadores para subsidiar o trabalho educativo com as crianças Ensino Fundamental Anos Iniciais e na identificação de demandas atendam as práticas educativas lúdicas voltadas e educação para as Relações Étnico-Raciais.

Destacamos que a presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRB), sob número 5.358.227, mediante análise das questões éticas que envolvem a dignidade dos sujeitos envolvidos. Afirmamos que a sua participação nesta pesquisa é de grande relevância e colaborará com a construção de um conhecimento científico de relevância social que contribuirá com a construção de um livro paradidático que permeie as práticas de educadores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Caso concorde em participar da pesquisa, você responderá a um questionário, participará da entrevista semiestruturada e será participe na construção do livro paradidático.

Para a tomada de uma decisão informada, você pode ter acesso ao questionário, antes de respondê-lo, que disponibilizaremos de forma presencial ou por e-mail se as questões sanitárias impeçam o contato direto.

Na construção do livro paradidático faremos uso dos momentos diálogos e da observação participante que serão conduzidos a partir dos seguintes Eixos Temáticos: Teoria e Prática (Concepções das teorias implementadas/ Prática vivenciada no âmbito escolar); Educação para as Relações Étnico-Raciais (Saberes mobilizados nas práticas educativas baseadas na Lei nº 11.645/2008 / Rotina pensada e realizada que acolha a educação para as relações étnico-raciais) e Ludicidade na prática (Práticas utilizadas específica/ Desafios e possibilidades/ Saberes e perspectivas/ Interesses no enlace das temáticas).

Os momentos diálogos e da observação participante serão realizados a princípio de forma presencial e ocorrerão em dias e horários acordados entre os participantes. Salientamos que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, você poderá retirar o consentimento para utilização dos seus dados na pesquisa. Para isso, basta enviar um e-mail solicitando a retirada do seu consentimento para o endereço eletrônico: geisamncosta@gmail.com.

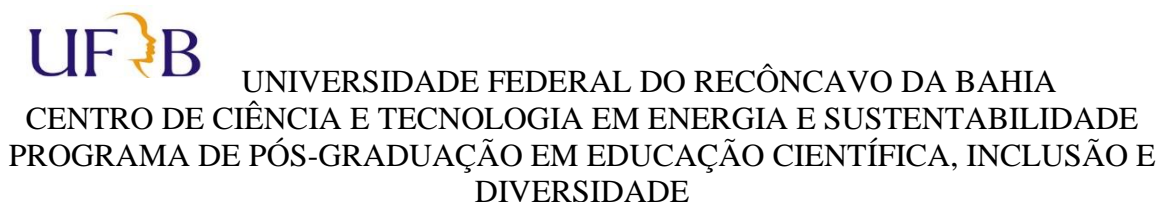
Nesse caso, você receberá do pesquisador uma resposta de ciência do interesse em retirar seu consentimento. Ante o exposto, para que sua participação se efetive, é necessário realizar a leitura, assinatura e envio ao pesquisador do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, disponibilizado em anexo a este e-mail.

Certos de contarmos com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Cordialmente,

Geisa Martins Nogueira Costa

APÊNDICE B – Questionário



TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?

Pesquisadora: Geisa Martins Nogueira Costa

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Educador(a),

Somos pesquisadores do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS/ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia– UFRB e estamos convidando você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?”** através do preenchimento deste questionário. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Geisa Martins Nogueira Costa, discente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Maricleide Pereira de Lima Mendes. O estudo objetiva entender quais as concepções e as práticas os professores(as) manifestam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Ludicidade em sua prática educativa.

Conto com sua participação respondendo a este questionário. Sua contribuição é fundamental para estabelecermos diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a ludicidade nas práticas educativas e para a concretização da nossa pesquisa.

1) Identificação Pessoal
Nome:
Sexo
() Feminino
() Masculino

<input type="checkbox"/> Outro
Idade
<input type="checkbox"/> 20 – 35
<input type="checkbox"/> 36 – 41
<input type="checkbox"/> 42 – 47
<input type="checkbox"/> 48 – 51
2) Perfil Profissional
Formação acadêmica
<input type="checkbox"/> Graduação
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado
Tipo de ingresso na rede
<input type="checkbox"/> Por concurso público
<input type="checkbox"/> Por concurso temporário (REDA)
<input type="checkbox"/> Por contrato de estágio
<input type="checkbox"/> Outro. Qual
Tempo de docência
<input type="checkbox"/> De 01 a 03 anos
<input type="checkbox"/> De 04 a 07 anos
<input type="checkbox"/> De 08 a 11 anos
<input type="checkbox"/> De 12 a 15 anos
<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 21 anos
Em qual disciplina você atua? _____
Sua graduação é em qual área? _____
Em que ano você concluiu a graduação? _____
Em qual turma você atua? _____

Já participou de alguma pesquisa que tratasse da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Se a resposta anterior for sim, marque uma das respostas abaixo:
<input type="checkbox"/> Participei de 01 ou mais pesquisas com rodas de conversa
<input type="checkbox"/> Participei de 01 ou mais pesquisas sem rodas de conversa
3) Saberes e práticas educativas
Sobre o tema das Relações Étnico-Raciais, você conhece a Lei nº 11.645/2008?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você já vivenciou alguma ação no espaço educativo que indicasse desrespeito a diversidade?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se a resposta anterior for sim, está ação partiu de qual público?
<input type="checkbox"/> Aluno
<input type="checkbox"/> Professor (a)
<input type="checkbox"/> Gestão
<input type="checkbox"/> Outro
Você teve ou tem algum estudante que não permite acesso nas brincadeiras de outro estudante negro (a)?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Nas suas práticas educativas você sente que estas contemplam a todos os estudantes de sua turma?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Já participou de alguma oficina ou curso com o tema da Ludicidade?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você acha que o currículo escolar atende à diversidade que temos em nossa sociedade?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4) Sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e africana em todo currículo escolar, determinado pela Lei nº 11.645/2008:
Considerando sua área/disciplinas, você entende que esta obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e africana em todo currículo escolar é?
<input type="checkbox"/> É necessária porque _____
<input type="checkbox"/> É desnecessária porque _____
Na escola que você atua já houve momentos que esta obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e africana já foi discutida?
<input type="checkbox"/> Sim. Na jornada acadêmica.
<input type="checkbox"/> Sim. Em seminários.
<input type="checkbox"/> Sim. Em grupos de estudos.
<input type="checkbox"/> Sim. Outros.
<input type="checkbox"/> Não houve discussão sobre essa obrigatoriedade .
Em caso de sim, em que ano isso ocorreu? _____
Na escola que você atua já debateu-se as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o estudo da história e cultura afrobrasileira e africana?
<input type="checkbox"/> Sim. Na jornada acadêmica.
<input type="checkbox"/> Sim. Em seminários.

<input type="checkbox"/> Sim. Em grupos de estudos.
<input type="checkbox"/> Sim. Outros.
<input type="checkbox"/> Não houve discussão sobre essa obrigatoriedade .
Em caso de sim, em que ano isso ocorreu? _____
A abordagem de questões que relativas ao estudo da história e cultura afrobrasileira e africana em todo currículo escolar, nesta escola, é de:
<input type="checkbox"/> Responsabilidade de todos os docentes.
<input type="checkbox"/> Responsabilidade de alguns docentes. Quais áreas ou disciplinas? _____
<input type="checkbox"/> Não está sob a responsabilidade de nenhum docente
Você identifica alguma prática educativa na sua escola que vise o estudo da história e cultura afrobrasileira e africana?
<input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____ _____
<input type="checkbox"/> Não identifico nenhuma prática que vise o estudo da história e cultura afrobrasileira e africana.
Você estudou sobre a história e cultura afrobrasileira e africana no seu curso de licenciatura?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você acha que os livros paradidáticos atendem a demanda da obrigatoriedade da história e cultura afrobrasileira e africana?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você percebe avanços com a implementação da história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Dos itens abaixo qual deles você relaciona como limitadores nas práticas educativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais:
<input type="checkbox"/> Falta de interesse pelo tema
<input type="checkbox"/> Resistência das escolas
<input type="checkbox"/> Falta de recursos didáticos
<input type="checkbox"/> Resistência dos pais a inserção da temática
<input type="checkbox"/> Falta de informação sobre o tema
<input type="checkbox"/> O trabalho com a lei não é notado como prioridade
<input type="checkbox"/> Outras _____

Você utiliza atividades lúdicas em sala de aula?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, quais?
Quais práticas lúdicas você desenvolve em sala?
<input type="checkbox"/> Desenhos
<input type="checkbox"/> Poesia
<input type="checkbox"/> Músicas/cantigas
<input type="checkbox"/> Jogos
<input type="checkbox"/> Brincadeiras
<input type="checkbox"/> Rodas de conversas
<input type="checkbox"/> Outras _____

Obrigada pela participação! Sua contribuição enriquece este estudo!

APÊNDICE C – Entrevista

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?

Pesquisadora: Geisa Martins Nogueira Costa

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: _____

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- 1) Como você se tornou professora da Educação Básica? Você sempre ensinou no Ensino Fundamental Anos Iniciais?
- 2) Conte como é trabalhar na escola com o Ensino Fundamental Anos Iniciais, o que mais gosta e o que mais te inquieta?
- 3) A escola trabalha a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais conforme previsto na lei nº 11.645/2008? A escola realiza ou já realizou algum projeto sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?
- 4) Você identifica ações desenvolvidas na unidade escolar que estejam em sintonia com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais ações?
- 5) Você utiliza materiais didáticos que promovam a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais?
- 6) A ludicidade auxilia na implementação de saberes para os educandos. Você concorda com isso?
- 7) De que forma o lúdico influencia na sua prática docente?
- 8) Você teve a oportunidade de vivenciar o lúdico na sua infância? De que forma?
- 9) Quais as influências que você percebe do lúdico para sua vida?
- 10) Nos livros paradidáticos como você percebe a exposição da figura negro?

11) É possível perceber uma visão estereotipada do negro nos livros utilizados na escola? Quais livros são estes?

12) Você gostaria de construir uma história que demonstre a realidade das práticas educativas voltadas para o cenário educacional que vivencia ou idealiza?

Certos de contarmos com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Cordialmente,

Geisa Martins Nogueira Costa.

APÊNDE D – Sujeitos participantes da pesquisa

GRUPO	NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO NO SERVIÇO PÚBLICO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
DOCENTES <i>ATUAÇÃO FUNDAMENTAL I</i>	Professora A	PROFESSORA	Especialização	04 anos	PEDAGOGIA	Gestão e Coordenação
	Professora B	PROFESSORA	Especialização	08 anos	PEDAGOGIA	Educação Infantil
	Professora C	PROFESSORA	Especialização	+21 anos	LETRAS VERNÁCULAS/ PEDAGOGIA	Atendimento Educacional Especializado
	Professora D	PROFESSORA	Especialização	15 anos	LETRAS VERNÁCULAS/ PEDAGOGIA	Psicopedagogia
	Professora E	PROFESSORA	Especialização	07 anos	LETRAS VERNÁCULAS/ PEDAGOGIA	Gestão Escolar

APÊNDICE E – Aprovação do Conselho de Ética

The screenshot displays a web browser window with the URL `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The browser's address bar shows navigation icons and a search bar. Below the browser, a navigation menu includes buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user is identified as 'GEISA MARTINS NOGUEIRA COSTA - Pesquisador | V3.3.1' and the session expires in 38 minutes. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?
Pesquisador Responsável: GEISA MARTINS NOGUEIRA COSTA
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 58202622.0.0000.0056
Submetido em: 11/04/2022
Instituição Proponente: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

To the right of the text is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL'. Below the text, there is a link for 'Comprovante de Recepção' with a PDF icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1896373'. A home icon is visible on the right side of the content area.