



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PERCURSO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Sandra Espindola Carneiro – Superintendência de Educação Infantil - SEMAEB

Roberta Siqueira - Superintendência de Educação Infantil - SEMAEB

Joice de Lima Pereira da Rosa - UFRJ/NUPEM

Carla Andrea Côrrea – UFF

Joyce Elaine Cruz Machado – UFF

RESUMO

O presente painel apresenta estudos e resultados de pesquisas que envolvem a formação docente continuada em serviço para professores da Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ, a partir do reconhecimento da diversidade cultural presente nas Unidades Escolares. As pesquisas, de cunho qualitativo, partiram de processos formativos que visam evidenciar a importância da formação para transformação de ações no cotidiano escolar, em busca de uma educação antirracista, ampliando as ações afirmativas de acordo com o cumprimento das leis de promoção da história, cultura afro-brasileira e indígena. A partir da pesquisa-ação e das abordagens autobiográficas, os professores, provocados a pensar e sentir sobre seus saberes e suas práticas, dialogaram sobre limites e possibilidades na construção de um currículo que amplie olhares múltiplos para todas as infâncias, valorizando a cultura e ancestralidade do povo brasileiro através da arte, da literatura e da culinária num caminho para a equidade, o respeito e a construção de sua identidade racial. No processo, sabores e saberes foram sendo construídos no diálogo, na experiência e nas sensações que nos compõe como seres integrais. Os professores foram confrontados em suas práticas refletindo suas ações, rememorando suas infâncias, construindo memórias e afetos. No percurso trilhado confirmamos a importância da formação continuada de professores e professoras das infâncias a fim de ampliar as reflexões e ações acerca das relações culturais em um contexto intercultural e pluriétnico para uma prática pedagógica mais respeitosa e capaz de combater quaisquer contextos de preconceito e cerceamento de direitos.

Palavras-chave: Diversidade, Formação de professores, Educação antirracista.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE CULTURAL DAS INFÂNCIAS

Sandra Espindola Carneiro – Superintendência de Educação Infantil - SEMAEB
Joice de Lima Pereira da Rosa - UFRJ/NUPEM
Carla Andrea Côrrea – UFF

RESUMO

Esta pesquisa busca identificar nas narrativas de professoras de educação infantil seus saberes sobre a diversidade cultural e as múltiplas infâncias. Compreendendo a importância da formação continuada em serviço como caminho para relações dialógicas e de olhares múltiplos relacionados às infâncias, na construção de uma educação respeitosa, este texto traz à discussão sobre as diversidades culturais e suas manifestações, representações e atores. A partir das narrativas (a)colhidas, surgiram algumas indagações: O que as professoras contam sobre os seus saberes acerca da diversidade cultural? Como as professoras dialogam com as múltiplas infâncias no cotidiano escolar? Os pressupostos das abordagens (auto)biográficas inspiram o caminho teórico-metodológico adotado, que compreende a importância das narrativas como pesquisa e (auto)formação. A participação de vinte e cinco professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ nos encontros formativos serviram para traçar um diálogo sobre os seus saberes em relação a diversidade cultural e como estabelecem diálogos com as múltiplas infâncias. A partir das narrativas compartilhadas pelas professoras em formação, foi possível ampliar o olhar para as lacunas de um processo formativo ainda cerceador e hierarquizante no que se refere as culturas nos contextos das infâncias e perceber a importância da formação continuada em contribuição a reflexão das professoras, suas concepções sobre diversidade cultural como experiências de ampliação das práticas pedagógicas e suas ações com as crianças.

Palavras-chave: Diversidade cultural, Formação de professores, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na roda do mundo, mãos dadas aos homens,
lá vai o menino rodando e cantando
cantigas que façam o mundo mais manso
cantigas que façam a vida mais justa,
cantigas que façam os homens mais crianças.
(Thiago de Mello)

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um dos cursos oferecidos pelo Programa de Formação Continuada realizada pela Superintendência de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de Macaé/RJ. Essas formações são organizadas com o objetivo de atender as necessidades e as demandas dos professores e criar ações que tenham maior impacto positivo no cotidiano das escolas. Além disso, toda proposta de formação, desde 2017, articula-se ao acompanhamento sistemático feito às escolas, para conhecer suas necessidades e

XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO (XXII ENTEDE) 2022

incentivar que os aprendizados das formações contribuam, efetivamente, para as práticas pedagógicas cotidianas.

Nosso programa considera que a formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma prática pedagógica efetiva que promova aprendizagens significativas.

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2002, p. 38-39).

A formação deve estimular o pensamento reflexivo e autônomo, buscando a construção de uma identidade profissional e levando em consideração seus saberes e experiências.

Toda a formação continuada proposta pela equipe compreende a necessidade de que os sujeitos em formação passem por processos de experimentação, de inovação e de novos modos de trabalho pedagógico. Dessa forma, as reuniões e os cursos realizados utilizaram como caminho metodológico a reflexão e ação em práticas vivenciais através de múltiplas linguagens.

Os temas das formações envolviam múltiplas linguagens na Educação Infantil; sons e ritmos; o corpo como veículo de aprendizagem; o currículo na Educação Infantil; o jogo teatral na Educação Infantil; linguagem verbal nos contextos e nas práticas cotidianas na Educação Infantil; desenvolvimento social na Educação Infantil; saberes e conhecimentos nas práticas cotidianas na Educação Infantil; explorando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; infância e linguagem na pré-escola; o raciocínio lógico e o conhecimento matemático na Educação Infantil; narrativas orais e escritas na Educação infantil; leitura e escrita na Educação Infantil; currículo na prática; corpo, arte e ciência; corpo, literatura e teatro; planejamento: percursos narrativos nas práticas pedagógicas da educação infantil; acolhimento e escuta; Escuta sensível, diversidade e narrativa; documentação pedagógica; Projetos na educação infantil; educação estética; diversidade cultural e infâncias; dentre outros.

Em todos os cursos, buscamos escutar os professores a fim de compreendermos seus saberes e como entrelaçam teoria e prática em seu cotidiano escolar. Num recorte para essa pesquisa partimos das narrativas orais e escritas (a)colhidas no curso “Diversidade cultural e infâncias”, realizado no 2º semestre de 2021, de forma remota, pois ainda estávamos em período pandêmico. O curso em questão foi elaborado a partir da reconhecida necessidade de fortalecer a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 - esta última introduziu componentes



XXII ENCONTRO CURRICULARES ESSENCIAIS PARA PROMOVER A INTERCULTURALIDADE

História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica. No entanto, sua implementação eficaz exige mais do que a mera existência da lei; é fundamental proporcionar formação adequada aos professores para que possam trabalhar com uma abordagem intercultural, valorizando as diversas culturas.

Sabendo que a história de construção do nosso país ainda é recontada a partir de quem o colonizou, ignorando histórias e heranças culturais dos povos originários, trouxemos para a roda um debate sobre os processos sociais e políticos que transformam diferenças em desigualdades. Nós educadores, temos um papel importante na construção de conceitos políticos, sociais e éticos de uma criança e é a partir dessas reflexões sobre a diversidade que caminhamos para um currículo capaz de respeitar as infâncias e os direitos de todas as crianças.

Durante a realização deste curso, entramos em diálogo com as narrativas das professoras participantes que contaram sobre seus percursos de formação, seus limites e possibilidades, tanto na elaboração de um planejamento quanto na tentativa de pôr em prática um fazer docente, que acolha e valorize a diversidade, respeitando as infâncias e os direitos de todas as crianças. Não foi surpresa quando as professoras demonstraram insegurança e desconhecimento acerca de algumas questões sobre a pluralidade das infâncias e a diversidade cultural e sobre como garantir um planejamento que contemple essas questões. Algumas narrativas evidenciaram que para estas professoras não é óbvia a distinção entre os conceitos de igualdade e de equidade, além disso suas falas e exemplificações revelaram o racismo estrutural em que estamos imersos.

Na roda das narrativas, surgiram algumas indagações: O que as professoras contam sobre os seus saberes acerca da diversidade cultural? Como as professoras dialogam com as múltiplas infâncias no cotidiano escolar?

Os questionamentos supracitados se desdobraram na presente pesquisa que foi desenvolvida nos encontros de formação continuada com professoras de Educação Infantil, com o objetivo de identificar em suas narrativas seus saberes sobre a diversidade cultural e as múltiplas infâncias. Como objetivos específicos definimos apresentar conceitos essenciais para a compreensão da questão da diversidade: cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, entre outros; reconhecer os saberes das professoras sobre diversidade cultural e múltiplas infâncias através de narrativas escritas produzidas durante os encontros; promover a partilha de suas narrativas acerca de suas experiências no cotidiano escolar; analisar limites e possibilidades na elaboração de planejamentos para um fazer docente que valorize a diversidade cultural.

As narrativas compartilhadas possibilitaram a percepção de um processo formativo ainda cerceador e hierarquizante no que se refere as culturas nos contextos das infâncias, apontando a importância da formação continuada em contribuição a reflexão e ação das professoras, suas concepções sobre diversidade em um contexto intercultural e pluriétnico para cantar uma vida mais justa, retomando nosso ser criança.

METODOLOGIA

No caminho da pesquisa, buscamos entrar em contato com as narrativas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Macaé /RJ que participaram do curso de formação continuada em serviço: “Diversidade cultural e infâncias” no 2º semestre de 2021, cujo objetivo foi contribuir para reflexão acerca do tema diversidade e educação, trazendo a cultura como princípio norteador de uma educação para a equidade, capaz de politizar e colaborar para a diminuição das desigualdades sociais e para a erradicação dos preconceitos étnicos raciais existentes no ambiente educacional.

O sentido da formação envolve a integração, em nossa consciência e em nossas atividades, das aprendizagens e descobertas, em qualquer espaço social, da percepção sobre nossa história de vida, apropriando-nos das memórias para elaborá-las, ressignificando o presente e projetando o futuro (Josso, 2010). As narrativas constituem um olhar para si, afirmando o caráter formativo a partir das abordagens (auto) biográficas.

De acordo com as abordagens (Auto) biográficas, as narrativas constituem um caminho potente de reflexão sobre as próprias experiências. Nessa direção, os pressupostos das abordagens (auto)biográficas (Josso, 2010; Nóvoa e Finger, 2010; Delory-Momberger, 2012; Ferraroti, 2010) inspiram o caminho teórico-metodológico adotado, que compreende a importância das narrativas como pesquisa e (auto)formação.

Essa abordagem prioriza o papel do sujeito na sua formação e na pesquisa colaborativa, ampliando suas vozes, reconhecendo seu direito de falar por si mesmo e de dar sentido à experiência vivida. Um movimento de olhar para dentro e fora de si. Memórias e desejos.

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem suas narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para as múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015, p. 164).

método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre a história individual e a história social. Eis aí o caráter sintético da *práxis* humana, “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual” (Ferrarotti, 2010, p. 44). O indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzindo em práticas que manifestam sua subjetividade através de suas experiências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para tanto, seguimos no caminho da pesquisa, inspiradas pelas reflexões sobre interculturalidade (Walsh, 2007), no que se refere à crítica das formas contemporâneas de hierarquização cultural, promovendo, através dos diálogos formativos, uma transformação das narrativas nos contextos das infâncias e nas práticas pedagógicas das professoras.

Segundo Quijano (2005), “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Como nos aponta o sociólogo peruano Aníbal Quijano, pensar as diferentes representações culturais contribuiu para a compreensão e construção identitária, não a partir de uma única vertente indutora, mas a partir das diversas manifestações culturais e seus elementos.

Rita Ribes (2016, p.40), considera que “Não há um único modo de compreender a infância, pois o que nomeamos como ‘infância’ está atrelado ao modo como compreendemos a cultura, ao modo que pensamos, a presença e a ação das crianças na sociedade.” Não se pode dizer que há uma única infância, mas sim infâncias no plural, pois a categoria criança enquanto constructo biológico não se desenvolve em terreno abstrato, mas está imersa em uma cultura, há um só tempo como consumidora e produtora, resultando em múltiplas subjetividades que assumem seu lugar no mundo produzindo modos de ser e estar diversos, mediados por suas agências e experiências culturais, de modo que múltiplas infâncias sejam produzidas ainda que não reconhecidas como tal, sob o argumento de uma pretensa universalidade e igualdade, próprias do pensamento moderno.

Disto decorre que as propostas pedagógicas pensadas nas escolas das infâncias seguem esse mesmo ditame, sendo abundantes práticas homogeneizadoras; centradas no adulto; pautadas na hierarquização de culturas; desenvolvimento infantil pensando sob a perspectiva de uma psicologia do desenvolvimento com etapas rígidas e descoladas da vivência

XXII ENCONTRO SOCIOCULTURAL, VISÃO POSITIVISTA DE CRIANÇA IDEAL E UNIVERSAL, DENTRE OUTROS. ESSAS PRÁTICAS ORA INVISIBILIZAM AS DIFERENÇAS, ORA AS DESTACAM ENTENDENDO-AS COMO FALTA PARA DEPOIS A NEGAR.

Qual é o olhar das professoras diante de tais práticas? Elas se sentem capazes de dinamizar práticas que rompam com essa visão monocultural? Aprenderam isso em sua formação inicial? Percebem-se também, concomitantemente, como vítimas e algozes desse silenciamento cultural? O que sabem essas professoras sobre suas próprias práticas e vidas? Reconhecem-se como sujeitos de suas próprias histórias? Conectam-se com suas memórias e sentem-se produtoras de narrativas autorais?

Para entender melhor esse processo torna-se imprescindível iniciar o diálogo com as professoras refletindo sobre a importância de desconstruir a ideia de uma única cosmovisão válida com o intuito de estabelecer a interculturalidade. Tais diálogos podem ser vistos como exercício de provocar a “fome”, como dito por Rubem Alves (2002); suscitar alguns incômodos de modo que sejam o germen de uma discussão que não tem a pretensão de esgotar-se em si mesma.

Para iniciar a discussão com as professoras não bastava estudar os conceitos de forma didática de modo que pudessem memorizá-los e incorporá-los nas escritas de seus trabalhos, planejamentos e relatórios, mas se apropriar dessas categorias para repensar a própria vida e seu fazer docente, entendendo que essa discussão está situada num campo de disputa e de conflitos que podem definir direitos ou negá-los.

Paulo Freire (1968) em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, apresenta o desejo de inspirar uma ação libertadora. Para tanto, gera a reflexão disruptiva sobre a educação tradicional, em seu viés de hierarquizar saberes, culturas, conhecimentos e perpetuar a opressão. Freire oferece um caminho para uma pedagogia humanizadora, construindo novos olhares que abarcam diversas histórias, narrativas de vida e de mundo.

No viés da interculturalidade (Walsh, 2007), aponta pelos menos duas perspectivas diferentes: o interculturalismo funcional em que o Estado busca incluir a diversidade cultural como forma de apropriação da pauta de luta dos povos historicamente marginalizados como se sua fosse, numa visão homogeneizante; e, o interculturalismo crítico que critica as estruturas de poder produtoras das desigualdades que estão na base do sistema liberal.

Nesse sentido, promover práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil que sejam significativas, transformadoras, dialógicas, democráticas, que garantam direitos e reconheçam as múltiplas infâncias em sua cultura de pares pressupõe a assunção da interculturalidade numa perspectiva crítica. Porém, colocar esse novo fazer docente em marcha não é tão simples para

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA, pois exige uma mudança de paradigma na forma de ver as crianças, a educação e seu lugar de sujeito e educador no mundo.

Durante séculos, o pensamento euro centrado vigorou hegemonicamente na formação da nação brasileira desde o desenrolar da vida cotidiana até a produção intelectual acadêmica, passando pelo âmbito político, econômico, cultural. Isso implica dizer que a educação que não existe apartada da sociedade também sofreu esse impacto ainda em sua gênese com os jesuítas e seu Ratio Studiorum de cunho teológico/filosófico com o objetivo de tornar os nativos em “seres civilizados”, o que repercutiu até a contemporaneidade.

A formação inicial de professores no Brasil, por sua vez, em muitos casos, deficiente e acrítica perpetua modelos que não questiona a visão hegemônica que submete todos a uma história única. Por isso, a formação continuada em serviço se constitui em locus privilegiado onde podem ser ensejadas discussões que busquem desconstruir padrões e conceitos impostos; que criem oportunidades para construção de caminhos de resistência que sejam como força motriz para a construção de histórias “outras” a partir dos espaços de alteridade, onde as vozes das professoras e das múltiplas infâncias sejam bem-vindas, como formas de resistir e (re)existir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da discussão sobre os conhecimentos relacionados a diversidade cultural, sobre complexidade do ato de educar e mediar contextos plurais respeitosos e abrangentes e sobre a concepção de interculturalidade, a formação continuada em serviço oportunizou aos docentes o contato com diferentes referenciais teóricos, práticas vivenciais e troca de experiências.

As professoras participantes da pesquisa contam sobre os seus saberes acerca da diversidade cultural e como dialogam com as múltiplas infâncias no cotidiano escolar. Em suas narrativas sobre a pluralidade das infâncias, afirmam que, mesmo reconhecendo que existem diferenças em alguns aspectos nas crianças, consideram que todas as crianças devem ser tratadas de forma igual:

Marileide: Trato todas as crianças igual. Na minha sala não deixo ter discriminação. Porque isso não é certo. Ensino que todos nós, negros, brancos e indígenas fazemos parte da mesma nação. Na verdade, lá na escola não tem nenhum indígena. Acho que nem tem em Macaé.

Amara: As crianças são diferentes, umas gostam de umas coisas, outras de outras coisas. Às vezes é até difícil planejar. Eu respeito todas. Penso que cada uma precisa ser tratada igual. Mas não vejo elas terem preconceitos umas com as outras. Isso é mais coisa de adulto.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Maíra: Às vezes, me sinto vigiada por outras pessoas, me julgando como alguém que não sabe o que fazer. Tenho dificuldades de planejar para tantas crianças diferentes. Sei que temos que respeitar essa diversidade. Mas eu acho que temos que tratar todo mundo igual. Então, a criança que é muito "diferente", eu tento incluir ela.

As professoras fazem questão de deixar claro que respeitam todas as crianças, mas mostram um paradoxo entre o que seria esse “tratamento igual” para crianças “diferentes”, reforçando seu desconhecimento sobre a necessária equidade, que daria as pessoas o que elas realmente precisam para que todos tenham acesso às oportunidades, reconhecendo que não somos todos iguais. A professora Amara tenta explicar isso quando destaca que “As crianças são diferentes, umas gostam de umas coisas, outras de outras coisas”. A professora Janaína reconhece as múltiplas infâncias e aponta a questão da desigualdade social como um fator que influencia as relações na sala de aula:

Janaína: Múltiplas infâncias tem a ver com as crianças serem diferentes. Cada uma tem seu jeito, sua cultura. Não é a mesma infância para todas as crianças. Tem muita desigualdade. Algumas crianças têm mais condições que outras, mais atenção das famílias. Na minha sala já percebi que tem crianças que não gostam de brincar com determinado coleguinha. Eu tento misturar todas, não deixar ter discriminação nem preconceito. mas é difícil, às vezes.

Contradizendo a professora Amara, Janaína afirma que há atitudes de preconceito entre as crianças, confirmando a necessidade de conhecer e elaborar práticas que desvelem a diversidade presente na sociedade desde a primeira infância. As professoras desejam saber mais para elaborarem práticas mais inclusivas e próximas à realidade de suas crianças e reconhecem que, como fruto de uma sociedade preconceituosa, a escola precisa cuidar para não ser mais um local que permite atitudes de discriminação de qualquer tipo.

Iracema: Eu sei que cada criança tem seu jeito. Temos que respeitar, mas às vezes é difícil. Também no meu trabalho, gostaria que minhas ideias fluíssem mais, para pensar em atividades que garantissem atender a todas, fazer um diferencial na vida delas.

Jurema: Se todos nós soubéssemos lidar com essas múltiplas infâncias, seríamos bem mais resolvidos. É preciso estudar mais para saber lidar com as diferenças. Tem as questões dos negros, por exemplo, que às vezes, sem querer, a gente pode fazer algo que pareça discriminação. Não porque queremos, é porque vivemos numa sociedade preconceituosa ainda. Nem sei se um dia vai mudar. Mas na escola precisamos pensar em propostas que vençam isso.

Mara: Eu gostaria de aprender mais sobre essas infâncias diferentes para poder realizar mais atividades interessantes com meus alunos. Tem uma infância indígena que é bem diferente da nossa e podemos aprender com ela. Tem a infância africana que também pode nos ensinar muito. Assim, como vejo meus alunos, cada um do seu jeito e a gente aprende com eles também.

Além das desigualdades sociais que marcam nossa sociedade, o racismo também é um problema que deve ser reconhecido e combatido para criar uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. A professora Jurema afirma que atitudes racistas acontecem no cotidiano escolar, apesar de justificar que acontecem “sem querer”. Cabe aqui o questionamento: isso acontece mesmo por desconhecimento sobre as questões de racismo, preconceito e discriminação?

Quando vem à tona a questão da diversidade cultural, tema do curso, a questão do racismo também aparece com destaque na narrativa da professora Araci:

Também gostaria de fazer mais alguma coisa com os meus alunos para valorizar as culturas diferentes. A gente precisa ajudar a acabar com o preconceito, principalmente de raça. Negros e brancos são iguais. Na questão da diversidade cultural, penso que temos que promover estudos e práticas que ajudem nossas crianças a respeitar mais a todos. Aliás isso tem que começar pelos adultos.

Ela aponta que seria pelos adultos – certamente também pelos adultos-docentes – que atitudes preconceituosas e discriminatórias influenciam a formação das crianças. Nesse sentido, consideramos importante fomentar processos de formação sistemática para que os educadores sejam mais que agentes de combate ao racismo, que atuem na promoção de uma educação antirracista desde a primeira infância.

As professoras-narradoras trazem seus conceitos sobre diversidade cultural a partir da compreensão de cultura como os modos de ser, agir e expressar de um grupo e apontam uma preocupação com o respeito as diversidades culturais:

Maiara: Diversidade cultural é quando a gente olha a cultura de cada um, com respeito. Cada um tem um jeito e precisa ser respeitado, não importa se vem de famílias mais ricas ou mais pobres, o importante é não ter preconceito.

Neide: Para mim diversidade cultural tem a ver com os costumes e manifestações culturais de cada um. Cada lugar tem sua cultura. Falar dessa diversidade é valorizar cada um como é.

Penha: É da cultura de cada um. A diversidade cultural é porque temos muitas culturas. No Brasil, por exemplo, tem regiões diferentes Cada uma com a sua cultura. Cada criança é de um jeito, cada uma gosta de um tipo de brincadeira, de brinquedo, tem uma forma de agir diferente umas das outras. Isso é diversidade cultural.

Ceci: Cada um é diferente do outro, com seus gostos, modos de falar, de vestir, de se comportar. Cada cultura tem seus costumes e precisamos respeitar todos.

A professora Neide destaca que “falar dessa diversidade é valorizar a cultura de cada um”, assim, trazer as diferentes culturas para a sala de aula, valorizando o saber de cada criança, também é importante para sua formação. As professoras Maiara e Ceci reforçam: “cada um tem um jeito” e “precisamos respeitar todos”. Percebemos que existe um entendimento sobre as



XXII ENCONTRO INDIVIDUALIDADES PLURAIS, ENFRENTANDO AS SUBJETIVIDADES que os inscrevem na vida coletiva, como sujeitos de direitos não fica evidenciada nas narrativas. Apesar da preocupação das professoras, ainda há muito o que avançar, como nos explica Dandara:

Gostaria muito que a diversidade cultural fosse valorizada nas escolas e, principalmente, nas salas de aula. A cultura de cada um anda um pouco esquecida, deixada de lado, e, na minha visão, é a diversidade que nos ajuda a melhorar as relações no ambiente em que vivemos. Quando somos capazes de vencer preconceitos, de aprender com o outro, com a cultura do outro, ampliamos nossa humanidade. É triste ver pessoas que discriminam uma pessoa, às vezes por ser negra ou porque tem religião diferente. A escola precisa trabalhar isso. Mas; às vezes, a gente nem tem conhecimento, não sabe mesmo. Eu quero aprender mais.

O desejo de aprender mais, de ampliar os conhecimentos sobre a diversidade aparece como requisito para a mudança de comportamento em sociedade no sentido amplo e na escola, em seus planejamentos e práticas pedagógicas, em sentido restrito.

Núbia: Eu preciso fazer mais cursos de formação, ainda tenho muito para aprender. A questão da diversidade cultural envolve muitas coisas, e não cuidar disso, não estudar, a gente pode acabar sendo preconceituosa, não valorizando alguma cultura. E isso não pode. Todas as culturas são importantes. Além do que já conhecemos, precisamos saber mais sobre a cultura dos indígenas e também afrobrasileiras.

Somos seres culturais, produtores de cultura e produzidos pela cultura. Para uma educação que responda às necessidades do ser inteiro, o contato com os sentidos que circulam na cultura é essencial. É nesse processo que cada sujeito poderá, desde sua inserção social, assimilar/transformar esses sentidos culturais, criando e recriando significados, respeitando a pluralidade de experiências e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros formativos e diálogos estabelecidos com as professoras da rede municipal de ensino de Macaé, que atendem crianças na primeira infância, foi possível reconhecer seus saberes e identificar lacunas a serem preenchidas através de suas narrativas. A partir do diálogo com os referenciais teóricos e a troca de experiências, iniciamos a construção do pensamento pedagógico acerca dos contextos históricos e de uma perspectiva intercultural da educação, como território coletivo de compreensão das múltiplas existências no mundo.

Ampliar os olhares para uma concepção de infância que não é universalmente definida, mas sim construída culturalmente e influenciada pelo modo como uma sociedade entende a cultura, pensa sobre as crianças e apoia suas presenças e ações em comunidade faz parte do processo de ruptura de um sistema de educação centralizado no adulto.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM A ARTE. Com a pesquisa em conclusão, que é indispensável o aprofundamento de temáticas relacionadas a diversidade na formação continuada em serviço a fim de ampliar reflexões acerca das relações culturais em um contexto intercultural e pluriétnico. Mais do que modificar currículos, ainda se faz necessária transformações nas estruturas da sociedade para que essas relações se apresentem de forma equânime, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. **Folha de São Paulo**, 29 de outubro de 2002. Disponível em: [Folha de São Paulo](#).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Caderno 2. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil** – 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

DELORY- MOMBARGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51, set./dez. 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



XXII ENCONTRO DE ESTÉTICA, Luciana Esmeralda KOLBBERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n.1 (76), p. 161-178, jan./abr. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. pp.227-278.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. (pp. 47 – 62).

OLHARES PARA LITERATURA: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Joyce Elaine Cruz Machado – UFF
Joice de Lima Pereira da Rosa - UFRJ/NUPEM

RESUMO

Enquanto mestrandas e professoras da educação básica da prefeitura de Macaé, percebíamos a necessidade de oferecer uma formação de professores capaz de ampliar as ações afirmativas de acordo com o cumprimento das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pouco revistas e garantidas enquanto currículo no planejamento dos professores da rede municipal de Macaé. Era preciso evidenciar os conhecimentos que emergem da prática pedagógica das cursistas em confronto com o referencial teórico/metodológico selecionado para apresentar conceitos e literaturas antes não conhecidas pelas professoras. A formação, fruto de uma pesquisa, atenta para a relação teoria/prática na atuação de profissionais da Educação Infantil, considerando a necessidade de reafirmar a luta antirracista como uma prática a ser evidenciada nos currículos escolares e nos planejamentos de ensino, além de apresentar a literatura das infâncias como instrumento de diálogos e possibilidades de acolhida para crianças negras e não negras encontrarem na representatividade literária, a equidade, o respeito e a construção de sua identidade racial. A pesquisa-ação, escolhida para esta pesquisa, reafirma a necessidade de formação para mudança de práticas que não abordam as diferenças enquanto fator essencial para as relações estabelecidas nas unidades escolares.

Palavras-chave: Formação, Educação antirracista, Literatura.

INTRODUÇÃO

Enquanto professoras e formadoras de professores de Educação Infantil na rede municipal de Macaé, compreendemos a formação continuada como possibilidade de ressignificação e transformação humana, desta forma, torna-se fundamental repensar o papel do professor enquanto figura importante na formação de crianças ainda na primeira etapa da educação básica. Entre as discussões e estudo para o trabalho desenvolvido, percebemos a resistência e carência dos profissionais de educação em incluírem em sua formação continuada temáticas que possam incentivar práticas antirracistas em seus planejamentos e nas relações mediadas entre as crianças.

Assim, a partir das experiências como professoras e das percepções enquanto formadoras de professores, ficou claro a necessidade de ampliar os diálogos para uma educação que seja realmente para todos, surge o interesse pela pesquisa. Estes diálogos vêm contribuindo para nossas reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores, ainda ausentes de

possa ser mais igualitária e assim garantir direitos a crianças negras e não negras a partir do conhecimento de sua história enquanto origem, e desta forma reconhecendo as diferenças e desigualdades raciais ao ponto de estabelecer no ambiente escolar uma educação antirracista.

É preciso falar sobre racismo desde a infância, incentivar o diálogo sobre o assunto, empoderando crianças negras e ensinando crianças não negras a serem antirracistas e, este estreitamento possível, entrelaça o posicionamento do professor e sua formação social, profissional e contínua.

A educação em nosso país criada a partir da catequização presente no colonialismo, ainda nega culturas e anula a língua daqueles que aqui pertenciam, ou para cá foram trazidos. Durante séculos, educar negros vem sendo atos de desbravamentos e militância.

A origem de nossas escolas foi preconizada pelos jesuítas, com a criação da: “a primeira escola brasileira” (Mattos, 1958, p. 37). E antes que ela se tornasse a escola para as “massas”, o Brasil passou por seis períodos distintos onde a escolaridade consistia em atender determinados grupos. Estes períodos, descritos por Saviani (2005) deixam claro a trajetória da educação em um país, onde a segregação racial sempre foi um projeto.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759- 1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (Saviani, 2005, p. 12).

Almeida (2018) em seu livro enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática, acreditando que para a mudança acontecer não basta adotar práticas não racistas e sim antirracistas. Para o autor, somos responsáveis na luta antirracista quando compreendemos o racismo como estrutura, ou seja, continuar em silêncio nos torna responsáveis e cúmplices deste projeto de anulação histórica dos negros em espaços educativos e de mudança social e subjetiva.

e sobre como estão planejando propostas capazes de combater as desigualdades criadas pelo preconceito racial em suas salas de aula, se torna latente quando ainda percebe-se que formar sujeitos desprovidos de quaisquer comportamento excludente diante da população negra e de outros afetados pela discriminação e pelas desigualdades sociais ainda é um desafio para a educação, principalmente quando falamos de crianças pequenas.

Na educação, entende-se a infância como um período de desenvolvimento, quando a criança, também protagonista de sua história, torna-se capaz de criar estratégias que agregam suas narrativas pessoais a partir das relações estabelecidas com os outros e com o mundo que a cerca. Desta forma, oportunizar reflexões e transformações sociais que impeçam ações discriminatórias e educação como princípio de direitos e igualdade a todos, é refletir também sobre a prática pedagógica dos profissionais de educação em atuação com esta criança.

A escola ainda é vista como o lugar de “normatização” do conhecimento, pois as diferentes formas de se comunicar e estabelecer relações com os outros e com o mundo já se tornam existentes dentro das comunidades em que estamos inseridos desde o nascimento. No entanto, a escola a partir de seus níveis de escolaridade hierárquicas, estrutura racialmente e socialmente o país, estados e os grupos. Segundo Gabriel Nascimento (2019, pg.49), a escola nos ensina através da linguagem normas de monitoramento, que aproximam a língua do aluno a língua do seu colonizador, com a ideia de transformar o homem em “verdadeiro”, negando suas raízes e formação cultural dos grupos sociais as quais pertence.

Diante disto, pensar em transformação social, é compreender o papel das instituições educativas e de seus educadores neste processo de formação humana. Estas se tornam capazes de, através da literatura, da arte, da tecnologia, do conhecimento real e vigente de cada criança e de suas famílias e das discussões proporcionadas pelos professores informatizados e apropriados de conhecimento histórico e social da construção do seu país, priorizar que princípios éticos, estéticos e políticos estejam ao lado dos planejamentos e currículos educativos.

A pesquisa, sobre a relação teórica e prática do professor, reafirma a importância de uma formação de professores, como premissa para garantir que a atuação docente seja vista como espaço de autoconhecimento e de autorreflexão, de maneira que os professores possam partir de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então construir a sua atuação profissional e assim transformar as relações existentes entre os agentes envolvidos neste processo. Nesta perspectiva, a abordagem de práticas antirracistas, pautadas no conhecimento da cultura negra, histórica e social da construção de um povo, contribuí para discussões



XXII ENCONTRO PERTINENTES SOBRE A DIVERSIDADE DAS INFÂNCIAS em seus múltiplos olhares e construções raciais e sociais.

As linguagens por vezes ignoradas e apresentadas pelas crianças através de ações rotineiras as suas realidades trazem um olhar mais de julgamento do que de contribuição para entender que estas os constituem, fazem parte de sua formação de sujeito e assim modificam tempos e espaços que se tornam diferentes para cada um, embora compartilhados em sociedade.

METODOLOGIA

Compreendendo a necessidade de ressignificação da prática do professor, faz-se necessário pensar na formação como um instrumento capaz de modificar a atuação docente e assim dialogar com um planejamento responsável por atender a diversidade étnico-racial nas escolas. A formação continuada, e em serviço do professor, dialoga com uma ação pedagógica comprometida que acredita nas relações sociais como forma de transformação do ambiente escolar e dos sujeitos envolvidos neste processo. Pensar em um processo contínuo de formação hoje, é pensar em ações responsáveis por alçar resultados significativos que atendam de fato a uma educação capaz de reconstruir a caminhada profissional de cada professor e assim refletir sobre sua atuação em sala de aula. Segundo Nóvoa (2002, p. 38): “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”

Desta forma, a metodologia utilizada para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, será o método de pesquisa –ação/transformação. Esta, realizada com um grupo de professores de Educação infantil de escolas públicas do município de Macaé, a partir de uma formação continuada em serviço, capaz de estabelecer reflexões pertinentes sobre a ação docente e sua fundamentação teórica para um planejamento comprometido com a igualdade racial e práticas educativas antirracistas.

Para isso, a pesquisa baseia-se em estudos como René Barbier que descreve tal método como uma relação dialética do pesquisador com sua pesquisa, onde a formação implica em transformar olhares e conceitos pré-estabelecidos para que o sujeito seja capaz de modificar sua prática pessoal e social. Barbier (2007) classifica a pesquisa-ação como “libertadora”, pois os grupos que a utilizam são responsabilizados pela sua própria emancipação. Para o autor:

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA **se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).**

O estudo terá caráter essencialmente qualitativo, utilizando-se de recursos metodológicos que incluem a observação, acompanhamento dos projetos e análise de relatórios produzidos pelos professores, a partir da formação ministrada durante o trabalho de campo nas escolas de atuação dos mesmos.

A pesquisa-ação, possibilitará que os diálogos, estudos e reflexões sobre uma educação antirracista, e os recursos que englobem a diversidade racial sejam dinamizados através de propostas lúdicas que contribuam para inclusão social e ajudem a estabelecer relações de respeito e de inclusão entre as crianças.

O desafio maior consistirá em mostrar, ao grupo de professores participantes do processo formativo, meios de se tornarem capazes de responderem com propriedade aos problemas vivenciados pela discriminação racial provocada pelas diferenças e desigualdades raciais, para, de forma coerente, apresentarem soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora, justa e igualitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ressalta-se a importância de analisar o que dizem as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil enquanto abordagens para o tratamento das relações étnico-raciais na infância, principalmente no que tangem o estado do Rio de Janeiro e especificamente o município de Macaé, onde a pesquisa será realizada. Compreender as abordagens do desenvolvimento infantil, contribuem para se apropriar do conhecimento acerca das diferenças existentes entre as relações culturais estabelecidas através das raças, e de que forma estas influenciam nas escolhas lúdicas, as relações interpessoais e no processo de aprendizagem das crianças.

É preciso compreender a importância dos diálogos estabelecidos entre reconhecimento de identidade racial na infância, para compreender de que forma a escola se torna responsável também pela construção identitária da infância, para dar continuidade ou capaz de desconstruir ideias estéticos propostos ao longo da história educacional.

Munanga (1986) chama atenção para o fato de que a busca da identidade étnica ser a própria afirmação cultural. Para ele, a cultura é a herança de uma sociedade, o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar sua vida cotidiana e a de instituições que coordenam as atividades dos membros dos grupos, de representações coletivas que constituem



XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA **uma concepção do mundo, uma moral, uma arte.** E esse conjunto é transmitido de geração a geração, para cada membro da sociedade, por meio do processo educativo. Assim, os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva.

Desta forma, reconhecer a participação do povo negro, como referencial de luta, de militância e de protagonismo da história do nosso país, contribuí para abandonarmos os discursos de segregação e discriminação racial que repercutem a relação da raça negra com a inferioridade imposta em séculos de escravidão. Neste contexto, os textos de Abdias Nascimento se fazem necessário, pois pontuam o quanto é necessário reconhecer o negro enquanto ator relevante para a constituição de uma identidade nacional. Este afirma que:

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancóide, supostamente de origem ário-europeia” (Nascimento, 1980 p.15).

O autor em suas obras refere-se ao negro como contribuinte da construção de uma identidade cultural da sociedade brasileira, trazendo reflexões importantes para entender a história que não é contada nas escolas e que distancia a percepção e conhecimento de nossa própria história, contribuindo para o apagamento e invisibilidade da raça negra.

As instituições públicas educativas têm um papel relevante na vida das crianças, particularmente das pequeninas, por isso é preciso refletir sobre o as desigualdades presentes no país, e as inúmeras manifestações de discriminação e pré-conceitos protagonizadas pelo racismo no espaço escolar. Desta forma, é preciso reconhecer a necessidade de ressignificar e reorganizar os currículos a partir da formação continuada do professor, para que estes sejam capazes de repensar suas práticas educativas.

O estudo sobre as contribuições dos movimentos negros na luta por uma educação antirracista, ajuda a compreender sobre a criação de ações afirmativas no Brasil, pois estas dialogaram com nossa Constituição e assim inseridas nos currículos escolares, enquanto documento mandatário na LDB, determinam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em nossas escolas. Mesmo que ainda de forma incipiente e desconectado de uma ação antirracista, ainda assim o objetivo de tais ações, resultou a criação de leis que dinamizassem uma real democratização da educação e o reconhecimento na história brasileira pela contribuição de todas as raças, ressaltando a importância dos costumes, credos e cultura negra e indígena que por mais de cinco séculos foram descriminalizadas e diminuídas.

Então, aproximar o estudo sobre a cultura africana dos planejamentos dos professores, ampliando as discussões étnico-raciais entre as crianças na educação infantil, é dinamizar reflexões acerca dos atores presentes em nossa história e das referências esquecidas em nossa literatura, ressignificando o fazer pedagógico e as relações estabelecidas entre as crianças e o ambiente ao qual estão inseridas. O planejamento do professor precisa ter intencionalidade e atencionalidade para que as crianças, os atores principais da Educação infantil, sejam de fato respeitados enquanto sujeitos, em suas manifestações culturais e em suas diversidades.

Segundo Carvalho (2012):

Por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em linguagens as mais diversas (Carvalho, 2012, p.90).

Para uma concepção de educação capaz de atender a diversidade e as especificidades da Educação Infantil, reitera-se a figura do professor que compreende e propicia que os eixos norteadores desta etapa da educação básica, em consonância com sua prática pedagógica possam atender e garantir que as instituições educativas sejam de fato propulsoras de ações antirracistas. Neste sentido, faz-se necessário revisitar literaturas que falem de Educação antirracista na Educação Infantil que dialoguem com a importância da formação de professores para uma transformação da prática pedagógica.

A Literatura para Infâncias, em seu conceito abrangente e inclusivo, leva em conta uma variedade de experiências das crianças em diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Esta abordagem, atualizando o termo Literatura Infantil, visa a consideração de que não há uma única maneira de vivenciar a infância, e que cada criança possui suas próprias histórias, necessidades, desejos e sonhos. A Literatura vai ao encontro de toda a pluralidade e se torna um instrumento fundamental para o diálogo e para a construção de futuros mais justos, a partir de um presente reflexivo e constituidor de mudanças.

Através da ficcionalidade, das muitas narrativas, das leituras de diversos gêneros literários, personagens dos livros e diversos cenários, as crianças podem se identificar com situações e dilemas, o que contribui para uma relação mais respeitosa e a construção de pertencimento nos territórios das infâncias e em suas relações afetivas. As crianças são feitas de narrativas e narram o mundo através de diferentes linguagens, seus olhares e emoções.



Paulo Freire, em seu livro "A Importância do Ato de Ler" (1989), defende que a leitura é essencial para uma existência crítica, transcendendo as estruturas gramaticais e fonéticas. Ele enfatiza que viver no mundo envolve interpretações e olhares que precedem a decodificação literal das palavras. Para Freire, a leitura é um pré-requisito para o diálogo, a investigação e a análise, permitindo uma abordagem ampla e variada dos textos.

O acesso aos livros para crianças, a partir de critérios de qualidade textual, estética e de qualidade ética, corrobora para uma formação leitora dialógica, onde o potencial imaginativo dos leitores encontra representações respeitadas dos diferentes protagonistas, inseridos em contextos narrativos de valorização cultural e histórica, contribuindo para a percepção de si no mundo e do outro como pressuposto para a construção de uma educação antirracista.

É crucial considerar a diversidade de experiências infantis no contexto da literatura e a urgente formação dos adultos para ampliar repertórios. Especialmente ao considerarmos a Literatura como um direito fundamental. Segundo o crítico literário Antônio Cândido (2011, p. 180), "[...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético". Este olhar plural em relação às infâncias e para a literatura enquanto direito instrumentalizam as professoras e professores para oportunizarem, em suas salas de aula, contextos para combater preconceitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto formadoras presenciamos muitas reflexões trazidas à tona durante nossas aulas, pois as professoras se mostravam à vontade para dialogar sobre as literaturas apresentadas ao longo do curso, as quais provocaram indagações de histórias antes não contadas no percurso formativo de cada uma delas.

As aulas permitiram a busca pela identidade racial das professoras, agregando informações importantes acerca da origem da humanidade, desmistificando teorias pseudocientíficas a respeito das pessoas negras e que carregam como justificativa o projeto de racismo na sociedade brasileira.

Os diálogos presentes entre as professoras ampliaram olhares para sua práxis. Quando existe o racismo presente enquanto uma temática "normalizada" também entre as formações de algumas professoras, era preciso ter enquanto vertente uma escuta sensível capaz de transformar conceitos já impregnados enquanto verdades mesmo entre educadores responsáveis pela formação de crianças. Segundo Barbier:

A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos...em função de um projeto alvo (Ardoino,1984) que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida (Barbier, 2007, p.106).

Enquanto pesquisadoras, acreditamos que o movimento de reflexão precisa ser acompanhado da ação, na implicação das cursistas em se colocarem frente a leitura, discussão e execução de propostas no período de aula, pois assim conseguimos alinhar pensamentos e ressignificar ideias compostas muitas vezes pelo senso comum dos próprios educadores. Assim, alguns momentos de discussões coletivas se fizeram presentes e novos discursos passaram a surgir e ganhar espaços para formação de ideias e propostas de trabalho em cada unidade escolar.

A pesquisa- ação em seu caráter formador e transformador, é uma forma de autorreflexão coletiva onde as cursistas presentes nessa formação buscam a melhoria de suas próprias práticas educacionais, compreendendo suas ações sociais e implicação destas nos espaços em que atuam. Desta forma, desenvolvendo seu potencial.

Este trabalho de provocar reflexões e fazer com que as cursistas também se questionem sobre suas ações pedagógicas, é o que pretendíamos desde o início dessa formação, e a cada nova informação oferecida a elas percebíamos o quão estão se movimentando, saindo do campo da isenção e redescobrimo sua responsabilidade docente e social nesta educação antirracista.

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujo fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos (Barbier. 2007, p.43).

E debruçadas sobre suas práticas e formação pessoal e coletiva, foram surgindo os primeiros planos de aula, trazendo a diversidade literária como vertente para ampliação e possibilidades de uma educação para as infâncias. Tendo o conhecimento sobre a construção racial na sociedade brasileira, modificou-se a forma de planejar para as diferentes culturas e construções raciais em um mesmo contexto educativo.

Registros através das falas, relatórios das professoras e nossas observações enquanto formadoras, comprovaram ações ainda em construção, mas cheias de significado a respeito de uma educação proposta às mudanças. Apresentando novas culturas presentes em nossa construção social, que invocam a ancestralidade presente nas histórias afro-brasileiras e africanas, e por assim dizer nas histórias das comunidades e das crianças presentes nas unidades escolares dos professores cursistas, criando narrativas das próprias crianças.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA

A literatura se fez presente em todos os planejamentos, auxiliando os encontros com a história e os diálogos com personagens e narrativas desconhecidas, e por vezes até hostilizadas pelo desconhecimento das diferentes culturas presentes em nossa sociedade. Algumas professoras falaram da importância da criança se sentir representada quando vê uma figura em determinado livro.

É importante pra ela sentir que faz parte disso tudo! Certo dia contava uma história na minha turma de maternal e uma criança falou: “Tia igual ao meu irmão!”, apontando para um personagem (menino) negro nas páginas do livro. Desde a fala desta menina, passei a olhar sua admiração e atenção a cada página virada. Como se com olhos ela dissesse que fazia parte da história (Disse a professora cursista).

A literatura nos aproxima das diferentes situações que acontecem nestes contextos das crianças. Ela possibilita percorrer sobre momentos tristes, momentos felizes, os lugares bons e lugares ruins, mas apenas lugares. Identifica e aproxima crianças daquilo que elas vivem, do dia a dia, ajuda a contar para os outros as suas histórias. As histórias que por muitos não são contadas!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola como um lugar garantidor de direitos e instrumento de formação para além dos currículos escolares, um lugar para uma formação humana, justa e equipada de ferramentas para combater as desigualdades em suas diferentes representações é um compromisso que se revela em evidência através da formação continuada.

O papel do adulto, mediador nesses contextos, professoras e professores que fazem parte da formação de crianças desde a primeira infância e podem ser luzes nessa caminhada constitutiva é o fio condutor desta pesquisa, que atribui a parcela de responsabilidade que cabe a cada um, sujeitos de mudança e instrumentos na quebra de grilhões implícitos numa sociedade que ainda vive ares do colonialismo.

Abrir espaços para o diálogo formativo na educação municipal sobre questões tão urgentes e significativas, sobre narrativas ficcionais, acervos literários de qualidade, protagonismo infantil em diferentes perspectivas, representações sociais das instauradas minorias que constituem a população brasileira, convocam os profissionais da educação como autores de um processo formativo crítico-reflexivo e contribuem para uma prática pedagógica mais respeitosa e capaz de combater quaisquer contextos de preconceito e cerceamento de direitos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

CARVALHO, P. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Coleção leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico. Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, Autores Associados, 2007, p. 3-27.

SAVIANI, Dermeval (2005). **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO AMBIENTE ESCOLAR

Roberta Siqueira - Superintendência de Educação Infantil
Joyce Machado - UFF

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever o projeto de pesquisa que surgiu a partir da problemática expressiva trazida por professores e gestores das Unidades Escolares, no que se refere ao atendimento da legislação do PNAE quanto à alimentação oferecida nas escolas. A pesquisa-ação, observou a resistência e o distanciamento dos estudantes com os alimentos oferecidos pelo cardápio alimentar escolar, através de uma metodologia qualitativa realizada com as Unidades Escolares. Partindo disto, identificou que a formação continuada em serviço seria capaz de modificar algumas ações, estreitando essa relação. Além disso, abriu possibilidades de implementar ações afirmativas, que garantam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, apresentando a cultura e ancestralidade tão presentes na culinária brasileira. Provocando diversos setores dentro da Secretaria de Educação, em especial, o pedagógico e a nutrição, a pesquisa - ação teve como resultado um projeto pedagógico e de educação alimentar e nutricional que aborda a relação da alimentação adequada e saudável e da diversidade étnico-racial. Entendemos o espaço de formação de professores como meio de transformação de ações subjetivas e coletivas, mas para além de formar, o projeto NUTRIAFRO tem o objetivo de sensibilizar os educadores quanto à importância da alimentação. Considerando que a alimentação não é apenas a ingestão de nutrientes para manutenção da vida, mas também envolve a construção da identidade, memórias e afeto, propomos a ampliação de momentos de estudo e reflexão sobre a originalidade do povo brasileiro, contribuindo para que as leis de promoção da história, cultura afro-brasileira e indígena sejam abordadas no currículo escolar da rede municipal de ensino, garantindo direitos a uma alimentação adequada e saudável que nutre o corpo e também o conhecimento.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional, Culinária Ancestral, Cultura.

INTRODUÇÃO

A alimentação escolar é a política pública mais antiga ainda vigente no Brasil. Foi na década de 40, no governo de Getúlio Vargas, que se instalou a primeira Comissão Nacional de Alimentação com o objetivo de estudar o estado nutricional dos brasileiros, corrigir defeitos e deficiências da dieta através de campanhas educativas, além de contribuir com o desenvolvimento das indústrias de alimentos. Porém, esta ação não rendeu muitas iniciativas concretas, sendo apenas em 1955, através da criação da Campanha da Merenda Escolar, no governo do presidente Café Filho, que se deu o marco de origem do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Muitos atravessamentos se deram ao longo deste tempo, tendo

XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO COM DESTAQUE À PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

como destaque à promulgação da Constituição de 1988 que reconhece a alimentação escolar como direito dos estudantes e dever do Estado. Com isso, políticas sociais começaram a ser discutidas com o objetivo de descentralizar do poder federal, ações relacionadas ao cardápio, compra e distribuição dos alimentos. Nos anos 90, o programa de alimentação escolar passou por uma crise que provocou uma grande mobilização popular diante de denúncias de desvio de recursos, o que fortaleceu a descentralização. A trajetória do programa é marcada com a promulgação da Lei nº 11.947/09 que, regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 06 de 08 de maio de 2020, proporciona uma ampla reformulação no PNAE, consolidando a sua importância diante da promoção de educação alimentar e nutricional e o fornecimento de refeições que contemplem as necessidades nutricionais dos mais de 40 milhões de estudantes brasileiros durante o período letivo.

O art.2º da Lei 11.947/09 define como diretrizes da alimentação escolar

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.

II- a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2009, p.1).

Considerando que a cultura, as tradições e os hábitos alimentares devem ser respeitados na alimentação escolar, desde a escolha e aquisição dos alimentos até a elaboração dos cardápios, é fundamental reconhecer e valorizar as culturas afro-brasileira e indígenas, base da formação do nosso povo. A Lei nº 11645/08 estabelece a inclusão da obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino. Porém, ainda se encontra dificuldade para implementação de ações afirmativas que correspondam a um trabalho que atenda as culturas afro-brasileira e indígenas nas Unidades Escolares, assim como a escassez de trabalhos pedagógicos que abordem o tema alimentação e nutrição no currículo escolar. Diante disto, surge a necessidade de implementação de um projeto que convide, convoque e amplie os olhares para as relações étnico – raciais, alinhado às práticas pedagógicas vivenciadas nas Unidades Escolares do município de Macaé, que valorize as culturas e a ancestralidade provinda de nossos povos originários, e desenvolva práticas alimentares mais saudáveis para a vida.

A partir da criação do Núcleo de Estudos Étnico-raciais da Secretaria de Educação de Macaé (NEAFRO), instituído pela portaria 019/2022 da Secretaria Municipal de Educação,



XXII ENCONTRO COM OBJETIVO DE PROMOÇÃO DE AÇÕES QUE DIALOGUEM COM A PLURALIDADE CULTURAL, FORMAÇÃO E PROPOSTAS DE PROJETOS E INCENTIVO DE PROGRAMAS QUE RESSALTAM A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HOVE A NECESSIDADE DE REALIZAÇÃO DE UM PESQUISA EM REDE, JUNTO COM A EQUIPE DA COORDENAÇÃO DE NUTRIÇÃO DA SEMED, ONDE PUDÉSSEMOS VALIDAR A NECESSIDADE E REAFIRMAR AÇÕES QUE TIVESSEM COMO OBJETIVO PROPAGAR A CULTURA ÉTNICA RACIAL TAMBÉM NA ALIMENTAÇÃO.

É importante ressaltar que a valorização da origem dos alimentos, bem como da arte da culinária que envolve as culturas e saberes ancestrais, contribui para apresentar a história do Brasil composta pelas origens de povos africanos e indígenas e suas contribuições ao longo da formação de nossa sociedade.

É importante reconhecer que nossa ancestralidade desempenha um papel na forma como nosso organismo interage com os alimentos, mas também devemos levar em conta outros fatores, como o estilo de vida, as preferências individuais e as necessidades nutricionais específicas. Cada pessoa é única e pode se beneficiar de diferentes abordagens alimentares (Tonin, 2023).

Reconhecer nossas origens é retornar ao passado para compreender o presente vivido, ressignificando ações para o futuro. Então, perceber a ancestralidade viva em cada alimento ingerido por nós, é reviver uma história que foi transformada para que refeições pudessem ser oferecidas a todos, garantidas enquanto direito e ofertadas enquanto conhecimento, cultura e história.

A ideia principal era refletir junto a gestores escolares e professores sobre ações que envolvessem a alimentação e a cultura afro-brasileira e indígena nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, respeitando as orientações em rede, as idades que os alimentos seriam oferecidos e a disponibilidade e recursos para o preparo. Mas para isso era preciso o preparo não só dos alimentos, mas dos agentes educadores envolvidos no processo até que esta refeição pudesse ser oferecida aos estudantes. Era preciso formar para preparar!

A Educação Alimentar e Nutricional, instituída pela Lei 11.947/2009 e a Resolução 26/2013, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), configura uma importante ferramenta capaz de promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. (Brasil, 2012, p.23). Com o objetivo de enfatizar as ações de EAN como promotora da saúde e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), criou-se o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para políticas públicas. O MREAN, considera que o ato de comer, além de satisfazer necessidades biológicas, também é fonte de prazer, socialização e cultura. Com isso, propõe nove princípios estruturantes às ações educativas, onde destacamos

XXII ENCONTRO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA ALIMENTAR LOCAL E RESPEITO À DIVERSIDADE DE OPINIÕES E PERSPECTIVAS, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas; a comida e o alimento como referências; valorização da culinária enquanto prática emancipatória; a promoção do autocuidado e da autonomia.

Foi necessário entender as diversas interfaces da alimentação, do ato de comer e dos processos que envolvem os sistemas alimentares, para que pudéssemos, alinhadas a importância da cultura afro-brasileira e indígena na construção da nossa identidade enquanto povo, difundir entre os educadores reflexões simples, mas necessárias, como por exemplo, a diferença entre alimento e comida. Corroborando com DaMatta (1987), compreendemos que alimento é tudo aquilo que podemos ingerir para nos manter vivos. Já a comida, é o que se come com prazer, o que foi valorizado, escolhido, preparado, para nutrir o corpo, mas também para ser visto e saboreado com os olhos e depois com a boca, o nariz, a boa companhia e, finalmente, a barriga. A comida revela um comportamento simbólico e cultural de um povo, é a transformação do mantimento através da culinária. Para Montanari (2008) o homem aproveita o alimento encontrado na natureza, transformando-o através do fogo, tendo essa escolha caráter de ordem social, econômica, nutricional, cultural, de preferências, entre outros. Sendo assim, entendemos a necessidade de estabelecer relação com a nossa mãe Terra, buscando na sabedoria dos povos originários aquilo que eles consideravam de mais sagrado, o alimento. Os povos originários pensam o alimento sob uma outra perspectiva. Existe um cuidado com a natureza, com os tempos de cada processo. Preocupa-se com a origem do alimento, com a terra, que é onde se retira e devolve o sustento. O alimento é respeitado do cultivo à colheita, a comida valorizada do preparo à partilha, do ato de comer às relações ali estabelecidas. Sendo assim, demos início às reflexões quanto ao que é adquirido, preparado e servido nas unidades escolares e como estes alimentos nos conectam e identificam como povo.

Daniel Munduruku (2023) fala sobre a necessidade de criarmos uma pedagogia que parta da ancestralidade brasileira, ou seja, dos indígenas e das culturas africanas. É uma forma de nos encontrarmos enquanto povo, enquanto cultura, e termos orgulho daquilo que somos efetivamente. Desta forma, importante e urgente, foi necessário pensarmos uma ação que envolvesse esta relação com a alimentação e com a comida, pela necessidade de apresentar, experimentar e se conectar com aquilo que o corpo ingere, absorve, energiza e faz bem. Promovendo momentos para reflexão sobre alimentação, buscando memórias afetivas relacionadas à comida e ao ato de comer, apresentando os alimentos e sua importância, pesquisando sobre formas de plantio, origem, possibilidades de cozimento e de preparo de receitas. Todas estas vivências (pois vivemos e revivemos ações que precisam ser sentidas com



XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

o corpo todo) relacionadas à alimentação, ao cuidado com o meio, o modo de fazer, de comer, os utensílios e a tradição, transmitida de geração em geração, marcam a história e a identidade de um povo e um território, marcam nossa trajetória como seres históricos e sociais, e são um convite ao cuidado de si e do outro.

A escola é um espaço de ensino-aprendizagem, de convivência e de formação de valores. Por tais características, apresenta-se como um ambiente privilegiado para a promoção de hábitos alimentares saudáveis.

METODOLOGIA

Era preciso instituir de fato uma pesquisa para compreender qual era a demanda da rede e através dela desenvolver o projeto, de maneira que este não se tornasse apenas um dia de alimentação diferente na escola. Ressaltamos que era preciso considerar que cada momento relacionado ao comer fosse garantido como uma ação pedagógica, haja vista sua importância para manutenção da vida. Além disso, a diversidade étnico-racial, temática fundamental no planejamento e no dia a dia da escola, seria o ponto de partida para a formação dos professores e estudantes da rede.

Desta forma, enquanto metodologia utilizamos a pesquisa-ação de René Barbier, a fim de promover formações com as equipes docentes e gestoras visando a transformação de discursos e olhares para uma cultura que abrange a ancestralidade e também dos estereótipos presentes em uma culinária afro-brasileira e popularmente referenciada a religiosidade e sem valor nutricional.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência (Barbier.2007, p.18).

Enquanto pesquisadoras, assumimos no segundo semestre de 2023, o compromisso de promover nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) de duas Unidades Escolares da rede municipal de Macaé, sendo elas uma unidade de Educação Infantil e uma de Educação Infantil e Anos iniciais e finais. A formação sobre alimentação e ancestralidade, tinha enquanto objetivo provocar reflexões sobre a importância de uma alimentação, que traz em sua essência, a história e a cultura dos povos originários, além de compreender que estes espaços

de alimentação envolve relações não só com o que está posto a mesa, mas com quem estamos compartilhando este momento ao redor dela.

A escolha de duas Unidades Escolares que abrangesse, prioritariamente, a Educação Infantil, foi devido a dificuldade de aceitação de alguns alimentos diante das mudanças contidas na Resolução CD/FNDE nº06 de maio de 2020. Tais alterações refletiram no consumo alimentar das crianças na escola, visto que muitos alimentos não eram considerados comuns na rotina das famílias. A Resolução merece alguns destaques como, a obrigatoriedade de garantir que no mínimo 75% dos recursos sejam destinados a alimentos in natura ou minimamente processados; oferecimento de frutas, legumes e verduras semanalmente; 30% dos recursos, obrigatoriamente, devem ser destinados à aquisição de gêneros alimentícios produzidos pela agricultura familiar. Alterações significativas quanto ao consumo de açúcar, restringido seu consumo a zero para crianças até 3 anos e reduzido para crianças maiores. Assim, alimentos frescos e saudáveis são oferecidos nas unidades escolares diariamente, porém com um nível de rejeição considerável pelas crianças. O aumento do consumo de alimentos ultraprocessados nos últimos anos, precocemente introduzidos na alimentação de crianças pequenas, elevou este número consideravelmente.

A pesquisa nos apontou para um nível de rejeição mais presente neste segmento, portanto concluímos, enquanto educadoras responsáveis pela formação em serviço de professoras da Educação Infantil do município de Macaé, que bons hábitos alimentares precisam ser implementados na primeira infância, para que a adesão às mudanças ocorra ao longo da vida.

Segundo Lüdke (1986), é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Desta forma, propor uma pesquisa a partir da necessidade de transformar uma visão social imposta desde o período de colonização, era servir enquanto pesquisador de veículo de conhecimento. "Todo ato de pesquisa é um ato político", já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda." (Lüdek.1986, p.5)

O NEAFRO, enquanto núcleo responsável pelas relações étnico-raciais, contribuiu ativamente neste projeto, ampliando - o para todas as Unidades Escolares do município de Macaé e não somente para as Unidades participantes da formação. Todavia é um processo em construção e é preciso ampliar esse repertório. Segundo Costa,



é... Mas ainda falta muito não só do reconhecer, mas do aprender com eles e elas, com essas pessoas e essas comunidades, e poder inserir isso no contexto. (...) Olhamos para as produções da população negra, da população indígena, e não reconhecemos sua autoria e colocamos nesse lugar universal. Essa é não só uma armadilha, mas uma estratégia de dominação muito utilizada na colonização branca nesse território nacional (Costa, 2023).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciar os diálogos, foi preciso apresentar às professoras os documentos orientadores da alimentação escolar, com intuito de legitimar as mudanças e a necessidade de promover reflexões a respeito da qualidade e valores dos alimentos oferecidos. Não eram imposições desarticuladas, e sim direitos adquiridos.

Além de um referencial técnico a respeito da alimentação escolar sob a ótica nutricional, precisou-se falar de leis de promoção a cultura e diversidade enquanto ações afirmativas na escola, aproximando as professoras e conseqüentemente aos estudantes uma história a qual fazemos parte e que ainda temos pouco conhecimento.

Abdias Nascimento (1980) reflete em suas obras a importância do reconhecimento do povo negro como protagonista na constituição de uma identidade nacional, revendo uma história que é concebida e contada pelos brancos, ignorando a contribuição cultural do povo negro enquanto referências importantes para construção da sociedade.

Certas da importância de trazer o conhecimento herdado através da culinária afro-brasileira e indígena, buscamos apresentar às professoras que a prática culinária é uma ferramenta educativa que permite a reflexão, troca de experiências e o exercício das dimensões sensoriais, cognitivas e simbólicas da alimentação., estreitando os laços entre o processo pedagógico, as diferentes realidades e necessidades locais e familiares (Diez-Garcia; Castro, 2011). Sendo assim, vivências relacionadas à alimentação e a história afro-brasileira e indígena deveriam ser permanentes nos planejamentos pedagógicos das professoras, com o papel de informar, desmistificar e ampliar gostos e experiências pelos alimentos oferecidos e apresentados aos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de formação que inicia pela necessidade de aproximação dos estudantes aos alimentos ofertados na alimentação escolar, apresentando as relações existentes entre alimento e ancestralidade, ganha espaço nas demais Unidades Escolares enquanto projeto de ação



XXII ENCONTRO AFIRMATIVA DE POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACAÉ, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa desenvolvida através do método de pesquisa-ação juntamente com as orientações do NEAFRO, possibilitaram a criação de um projeto pedagógico e de educação alimentar e nutricional denominado NUTRIAFRO. Este surge como um convite para conhecer a história de povos que foram marginalizados e destituídos de suas essências culturais e origens, além de experimentar e recriar sabores e saberes, receitas, sistemas alimentares e religiosidade dos povos afro-brasileiros e indígenas e sua importância na construção da identidade nacional. O projeto acontece mensalmente, instituído no cardápio escolar compartilhado pela equipe de nutrição da Secretaria de Educação, em toda última quarta-feira do mês.

Previamente pensado e estudado pela Coordenação de Nutrição em parceria com o NEAFRO, o cardápio dialoga com o comprometimento de estabelecer em cada Unidade Escolar um compromisso com as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, garantindo que o estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena esteja no currículo das escolas macaenses. Além disso, valida a Lei 11.947/2009 e a Resolução 26/2013 que estabelece a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem.

Em janeiro de 2024 o projeto NUTRIAFRO, foi sancionado pelo atual prefeito. A Lei nº 5.155/2023, que busca promover políticas afirmativas de relações étnico-raciais no ambiente escolar tem ganhado espaço não só nos projetos políticos pedagógicos das escolas, mas também na comunidade escolar através de eventos promovidos pelas Unidades Escolares durante todo o calendário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentar-se à mesa para uma refeição é pensar no conceito de comensalidade, momento de partilha dos alimentos, do latim, conviver à mesa. É um acontecimento social, onde se divide alimentos e sentimentos. Assim, partilhar conhecimentos ancestrais com as professoras neste projeto de pesquisa-ação implicou uma transformação na forma de pensar sobre a importância do comer, para além da ingestão de nutrientes. Através das falas, imagens e engajamentos de algumas Unidades Escolares a respeito de sua participação no projeto NUTRIAFRO, foi possível perceber uma mudança no que tange o interesse das crianças no que é oferecido enquanto alimentação escolar.

Compreendemos, assim como as professoras, que o projeto possibilitou que ações voltadas para alimentação saudável em consonância com ações afirmativas, oportunizassem



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

mudanças de comportamento não apenas nos estudantes da rede, que passaram a aceitar o cardápio alimentar, fazendo relações entre alimento e cultura, mas nos docentes das unidades onde a pesquisa - ação aconteceu, e nas demais escolas da rede.

A pesquisa mostrou a necessidade de transformação da práxis pedagógica. Ampliou currículos e conceitos do que é alimentação, e de que forma estes alimentos inseridos na realidade social brasileira, atravessaram a história do povo brasileiro, nutrindo de conhecimentos e culturas que por muitos foram esquecidas. Trouxe a reflexão que, falar de alimentação vai para além de apresentação de leis e orientações, é direito e dever do Estado e precisa ser garantida de forma adequada e saudável. A alimentação é um conjunto de relações de afeto, memórias presentes desde a infância, tradição e cultura.

O projeto possibilitou ampliar a linha do tempo e recontar, a partir do que é significativo, uma história que envolve sabores e saberes. O caminho de formação ainda é longo e necessário, mas propor uma educação problematizadora que contribui para a construção coletiva de sujeitos que valorize a diversidade cultural do nosso povo, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos foi/é um passo importante de todo este processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 1984.

A questão racial na raiz dos sistemas alimentares no Brasil: **Entrevista com Rute Costa**. Disponível em: <<https://www.ibirapitanga.org.br/historias/entrevista-rute-costa/>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 06, de 08 maio de 2020. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 maio 2020. Seção 1, p. 38.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino



XXII ENCONTRO **Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.913, de julho de 1994. **Dispõe sobre a descentralização da merenda escolar**. Diário da República do Brasil, Brasília, 7 de setembro 1994.

CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (Orgs.). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

DAMATTA, Roberto. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v.15, n.7, p.22-23, 1987.

LIMA, Romilda de Souza; FERREIRA NETO, José Ambrósio; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, 10(3), 507–522. <https://doi.org/10.12957/demetra.2015.16072>, 2015.

DIEZ-GARCIA, R. W.; CASTRO, I. R. R. DE. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 91–98, jan. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac; 2008. 207 p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO Disponível em: <<https://revistacasacomum.com.br/ser-brasileiro-deveria-ser-uma-atitude-de-cuidado-com-a-terra-mae-afirma-daniel-munduruku/>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

TONIN, A. **Alimentação e Ancestralidade.** Disponível em: <<https://alinetonin.com.br/alimentação-e-ancestralidade/>>. Acesso em: 26 jun. 2024.