

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SUZANA CRISTINA SANTOS PAIXÃO

**O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS:**
uma proposta na educação infantil na Unidade de Educação
Básica Tiradentes em São Luís-MA



São Luís
2024

SUZANA CRISTINA SANTOS PAIXÃO

**O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS:**
uma proposta na educação infantil na Unidade de Educação
Básica Tiradentes em São Luís-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
como requisito obrigatório para receber o
título de Mestra em Educação – Gestão do
Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Santos
Cruz da Silva

São Luís
2024

IMAGEM DA CAPA:

Meninas negras Disponível em:

<https://gentepreta.blogsot.com/2016/11/100-livros-infantis-com>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos Paixao, Suzana Cristina.

O Ensino da Literatura Afro-brasileira e africana na Construção da Identidade das Crianças Negras : uma proposta lúdica na educação infantil na Unidade de Educação Básica Tiradentes em São Luís-MA / Suzana Cristina Santos Paixao. - 2024.

203 p.

Orientador(a): Marileia Santos Cruz da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis-Ma, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Identidade. 3. Literatura Afro-Brasileira e Africana. I. Cruz da Silva, Marileia Santos. II. Título.

SUZANA CRISTINA SANTOS PAIXÃO

**O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS:**

uma proposta na educação infantil na Unidade de Educação

Básica Tiradentes em São Luís-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
como requisito obrigatório para título de
Mestra em Educação – Gestão do Ensino
da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **Mariléia Santos Cruz da Silva** (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. **Antonio de Assis Cruz Nunes** (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. **Herli de Sousa Carvalho** (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Aos meus pais, Antonio José Paixão e
Maria José Baia Santos (*in memoriam*),
que dedicaram suas vidas em favor de
nossa historicidade negra.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu pastor que tem cuidado de mim, que guia meus passos, em quem coloco minha confiança, gratidão por minha existência, pois minha sabedoria vem do teu Trono.

Aos meus pais, Antonio José Paixão e Maria José Baia Santos (*in memoriam*), quando em vida dedicaram seu amor e acreditaram na força da educação como meio de romper o preconceito e a discriminação, segurando minha mão rumo à escola.

À minha querida irmã, Suênia Santos Paixão (*in memoriam*), que, quando junto a mim, vibrava a cada desafio superado na conquista de um sonho chamado mestrado.

Ao meu irmão Marco Aurélio (*in memoriam*), que me apoiou na minha caminhada estudantil.

Ao meu filho Allysson Augusto, pela paciência, companheirismo, carinho e reflexões ao longo de nossa jornada de estudos e trabalhos.

Ao meu esposo Paulo Rogério, que, com amor, oração e palavras de ânimo em momentos tensos, me ajudou a prosseguir.

À Universidade Federal do Maranhão, grande Instituição de Ensino Superior na qual concluí a Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil no ano de 2014, retornando novamente em 2021 na turma do mestrado profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela oportunidade de estudo e da pesquisa realizada, ajudou a viver uma docência compartilhada entre a escola pública e a Universidade.

À professora Dra. Mariléia Santos Cruz da Silva, minha orientadora nos estudos de mestrado, gratidão por sua disponibilidade e paciência no processo de orientação e condução do trabalho de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, na pessoa da Coordenadora, Professora Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, pela gestão séria e comprometida com mudanças na educação maranhense; ao Vice-coordenador, Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pela iniciativa de promover meios para que essas mudanças aconteçam.

Aos meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica com quem aprendi durante as aulas: Mariléia, Vanja, Marilda, Hercília, Livia, Assis Nunes e José Carlos, pela imensa contribuição científica dada.

Aos professores doutores que participaram das bancas, desde a pré-qualificação até a defesa da Dissertação: ao professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, Professora Dra. Clénia de Jesus e à Professora Dra. Antonia Mota.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por abrir as portas para a pesquisa *in loco*, com demarcação do núcleo rural do Itaqui-Bacanga.

À U.E.B. Tiradentes, na pessoa da gestora Sônia Maria Baldez da Silva, que nos acolheu com seu carisma, revelando que as fragilidades na educação podem ser superadas com empenho e boa vontade; à coordenadora pedagógica e às professoras sempre dispostas, as quais colaboraram com suas respostas e frequentes participações, e aos demais colaboradores, os agradecimentos.

Ao Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras GIPEAB/UFMA, pelos momentos discursivos em torno da educação para as relações étnico-raciais, em especial, à professora Dra. Clénia de Jesus, pelas valiosas contribuições.

Ao Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras Quilombolas e Indígenas - NuRuNi, da Universidade Federal do Maranhão, pela contribuição no campo de pesquisa entre comunidades negras.

Ao Centro Educacional La Salle, instituição educativa que nos acolheu em seu projeto na comunidade Quilombola de Jamari dos Pretos - Turiaçu, aproximando-nos ainda mais de nossos estudos.

Aos meus irmãos Adilson Santos Paixão, Adriano Santos Paixão, Adriana Selma Santos Paixão, Simone Andrade Santos Paixão, Luís Antonio Santos Paixão e Patrick Nascimento Paixão, que a cada etapa conquistada louvaram a Deus por mim com ações de graças.

Aos amigos João Maria Van Damme, Beatriz Guterres, Henrique França, Ari Jorge, Sônia Fonseca, Rosângela Coelho, Francisca Meneses, Vitória de Fátima, Nelci Francisca, Ione Guterres, Maria Viveiros, Joyce Nascimento, Maria Paula Fonseca, Selma Mendonça, Conceição Mendonça, Eliane Cabral, Elisangela, Cristiane Alves, ex-aluna do PPGEEB (*in memoriam*), Isabel, Dora, Sandra, Sabrina, Jacque e Magnólia, pelos conselhos partilhados.

Ao meu grande amigo Renato Thiel, que, com aguçada sensibilidade, me ajudou nesta caminhada de estudo e pesquisa, minha imensa gratidão.

À minha amiga Layddyanne Maciel Correa Vaz, que me impulsionou um pouco mais quando tudo parecia distante, companheira inseparável de estudos e de mestrado.

À 6ª turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo companheirismo, em especial Lis Marina, Louriane e Dionísio, amigos conquistados na caminhada acadêmica.

À Associação de Saúde da Periferia do Maranhão, organismo que ajudou a criar condições de vida digna para a população negra maranhense.

À Igreja do Evangelho Quadrangular, na pessoa do pastor Antonio Farias e sua esposa a pastora Jeane Farias, pelas intercessões com júbilo e ações de graças, enxergando pela fé a tão sonhada vitória.

A todos que participam do movimento de classe e raça fazendo disso uma bandeira de luta na busca de uma sociedade menos desigual e um pouco mais humanizada.

Às crianças negras, que muitas vezes são invisibilizadas na Educação Infantil.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha titulação de mestra concedida pelo Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

O racismo na escola se expressa de múltiplas formas e uma dessas formas é a negação das tradições africanas e afro-brasileiras, e a falta de formação ou mesmo despreparo por parte do docente constitui campo fértil para a propagação do racismo e da discriminação racial; nós professores precisamos aprender a decodificar as vozes, os silêncios e os silenciamentos sofridos pelas crianças negras no interior das escolas.

(Cavalleiro, 2005)

RESUMO

A pesquisa trata sobre a literatura afro-brasileira e africana como recurso lúdico na construção da identidade das crianças negras. O objetivo da pesquisa foi investigar a construção da identidade étnico-racial de crianças negras, tendo em vista a aplicação de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com o livro de pano. O estudo está organizado em seções: A primeira seção descreve a Introdução na qual se apresenta a configuração teórica, metodológica e organizativa do texto dissertativo. A segunda seção tratou do currículo, da permanência do eurocentrismo na educação infantil brasileira e a Lei nº 10639/2003, onde o currículo é evidenciado como um importante elemento na construção do conhecimento escolar e na formação da identidade do sujeito. A terceira seção aborda a literatura afro-brasileira e africana como recurso lúdico para a construção da identidade negra na educação infantil e o processo de construção da identidade. A quarta seção contemplou a pesquisa empírica, na qual apresentamos a caracterização da escola pesquisada, a Unidade de Educação Básica Tiradentes: a metodologia de investigação; as análises e interpretações dos dados da pesquisa e o produto educacional. Na quinta seção apresentamos as considerações finais e a retomada dos questionamentos. O método de procedimento da pesquisa adotado foi a Intervenção Pedagógica, com base na Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Os participantes da pesquisa foram: a gestora da escola; a coordenadora pedagógica e as duas professoras das turmas do infantil II. Nossos instrumentos de coleta de dados foram: a observação sistemática, as oficinas metodológicas, as entrevistas e os questionários semiabertos. A interpretação dos dados da pesquisa empírica foi por meio de quadros de respostas. A pesquisa empírica foi desenvolvida em quatro momentos: observação sistemática; entrevistas; oficinas metodológicas e a composição do produto educacional. A pesquisa considerou que o ensino da literatura afro-brasileira e africana contada de forma lúdica para crianças pequenas abre possibilidade para enxergar o negro e seus processos históricos de forma positiva. Ponderamos, ainda, que a identidade negra é uma questão de poder e saber dentro do currículo e da educação.

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira e Africana. Educação Infantil. Identidade.

ABSTRACT

The research deals with Afro-Brazilian and African literature as a playful resource in the construction of the identity of black children. The study is organized into theoretical and empirical parts, namely: the theoretical part includes the Introduction, presenting the theoretical, methodological, and organizational configuration of the dissertation. The second section addresses the curriculum, the persistence of Eurocentrism in Brazilian early childhood education, and Law No. 10,639/2003, where the curriculum is highlighted as an important element in the construction of school knowledge and the formation of the individual's identity. The third section discusses Afro-Brazilian and African literature as a playful resource for the construction of black identity in early childhood education, addressing the integration of Afro-Brazilian and African literature in the process of constructing black identity. The fourth section encompasses the empirical research, presenting the characterization of the researched school, the Tiradentes Basic Education Unit: the research methodology; analysis and interpretation of research data; and the educational product. The fifth section presents the final considerations and a revisiting of the research questions and objectives. The overall objective of the research was to investigate the construction of the ethnic-racial identity of black children, with a focus on the application of playful methodologies, such as working with fabric books, among others. The research procedure adopted was Pedagogical Intervention, based on the Historical-Cultural Activity Theory. Participants included the school manager, the pedagogical coordinator, and two teachers from the Infant II classes. Data collection instruments included systematic observation, methodological workshops, interviews, semi-open questionnaires, and photographs. The interpretation of empirical research data took the form of response tables. The empirical research was developed in four stages: systematic observation; interviews; methodological workshops; and the development of the educational product. The research suggests that teaching Afro-Brazilian and African literature in a playful manner to young children opens up possibilities for viewing the black experience and its historical processes positively. It also emphasizes that black identity is a matter of power and knowledge within the curriculum and education, needing to be brought to the forefront of discussions as a way of unveiling the prejudice and racial discrimination experienced by black children from a very young age.

Keywords: Early Childhood Education. Afro-Brazilian and African Literature. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola UEB Tiradentes

Figura 2: Imagens do canto do brincar

Figura 3: Imagem do canto de leitura da sala de aula

Figura 4: Canteiro escolar

Figura 5: Visita das crianças ao canteiro da escola

Figura 6: Imagem da capa de um livro “CADE?” do acervo da escola

Figura 7: Imagem da formação na escola

Figura 8: Produção artística a partir dos recontos

Figura 9: Capa artística do Caderno de Orientações Didáticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos que apresentam a implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação infantil

Quadro 2: Dissertações que apresentam metodologias para relações raciais

Quadro 3: Funções exercidas na escola

Quadro 4: História e Cultura Afro-Brasileira para crianças

Quadro 5: A Lei nº 10639/2003 e as formações

Quadro 6: Produção de materiais didáticos

Quadro 7: Entendimentos sobre relações raciais

Quadro 8: Entendimentos sobre a identidade negra

Quadro 9: Identidade negra e contos infantis

Quadro 10: Acervo literário da escola

Quadro 11: Situações de discriminação observada pelas professoras no cotidiano escolar

Quadro 12: Projeto educativo na escola voltado para construção da identidade

Quadro 13: Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós.

Quadro 14: Campo de Experiência: Corpo, gesto e movimentos.

Quadro 15: Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas.

Quadro 16: Campo de Experiência: Oralidade e escrita.

Quadro 17: Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quadro 18: Dados sobre as obras usadas na sequência didática: Cabelo de Lelê

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dependências da UEB Tiradentes

Tabela 2: Matrículas em 2023

Tabela 3: Servidores da UEB Tiradentes

Tabela 4: Recursos multimídia disponíveis na escola

Tabela 5: Cor/etnia e gênero das turmas da pesquisa

Tabela 6: Cronograma das oficinas metodológicas

LISTA DE SIGLAS

ASP - Associação de Saúde da Periferia do Maranhão

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCSO - Centro de Ciências Sociais

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNE - Conselho Nacional de Educação

CCN/MA - Centro de Cultura Negra/Maranhão

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EMAP - Empresa Maranhense de Administração Portuária

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

GIPEAB - Grupo de Investigações Pedagógicas e Estudos Afro-Brasileiros

IAN - Imprensa Alternativa Negra

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MNU - Movimento Negro Unificado

PPGEEB - Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UEB - Unidade de Educação Básica

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VALE - Companhia Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O CURRÍCULO, A PERMANÊNCIA DO EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI Nº 10639/2003	30
2.1	Relações étnico-raciais e eurocentrismo na realidade do currículo escolar brasileiro.....	33
2.1.1	Política educacional voltada para o combate da desigualdade étnico-racial na Educação Infantil	36
2.1.2	Estudos sobre a aplicação da lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil	40
2.1.3	A Educação Infantil e a Lei nº 10.639/2003 em revistas da área de educação	44
3	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO RECURSO LÚDICO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO.....	50
3.1	O ensino da Literatura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação infantil	56
3.2	A Literatura Afro-Brasileira e Africana na construção da identidade negra	59
3.3	O percurso de inserção da Literatura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica	67
4	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO RECURSO LÚDICO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA TIRADENTES	71
4.1	A Unidade de Educação Básica Tiradentes	71
4.2	Metodologia da pesquisa	78
4.2.1	<i>O Livro de pano</i>	84
4.3	Perfil étnico-racial das crianças das turmas do Infantil II	86
4.4	Análise e interpretação dos dados da pesquisa	87
4.4.1	Observação sistemática	87
4.4.2	Identidades participantes da pesquisa	91
4.4.2.1	<i>A gestora escolar e a coordenadora pedagógica</i>	92
4.4.2.2	<i>As docentes</i>	100
4.4.3	Oficinas Metodológicas	112
4.5	Descrição do produto da pesquisa	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	142
APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	145
APÊNDICE C	146
APÊNDICE D	147
APÊNDICE E	148
APÊNDICE F	150
CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	151

1. INTRODUÇÃO

Há séculos, a sociedade brasileira, de forma estrutural, cria preconceitos contra os povos de origem africana, marginalizando e segregando afrodescendentes (Hernandez, 2005). É importante ressaltar que existe uma correlação de forças que contribui para a manutenção da desigualdade entre brancos e negros, de modo que o racismo, o preconceito e a discriminação racial se constituem como elementos balizadores das relações sociais e institucionais. Ao longo da história, de forma sistemática, a população negra foi sendo hierarquizada e inferiorizada, sendo levada a negar a sua cultura e o reconhecimento de sua identidade étnica.

Jaccoud (2009), ao tratar de direitos coletivos de sujeitos concretos que historicamente foram marginalizados, reforça a importância de se dizer que a igualdade racial é uma ideia abstrata, e que exigências por mudanças concretas na superação da desigualdade racial sempre fizeram parte da história de luta da população negra, reivindicando cidadania, preservação e valorização da sua cultura, demonstrando na prática que esses povos sempre fizeram parte da matriz histórica brasileira.

Munanga (2012) afirma que o reconhecimento da identidade étnico-racial da população negra perpassa pela justiça e igualdade de direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos. Estes direitos só poderão ser alcançados com novas posturas epistemológicas, pois o Brasil é um país racista, e para combater esse fenômeno, mulheres e homens negros devem assumir essa bandeira de luta. Dada à natureza desse reconhecimento, a comunidade negra, nas suas mais variadas formas de organização política, vê a educação como um direito humano e social que pode ser utilizado na luta contra a desigualdade, sendo capaz de dialogar com a diversidade de maneira afirmativa, respeitando e reconhecendo diferenças existentes.

Domingues (2008) afirma que sempre houve organização por parte da população negra, mesmo no período escravista; a resistência é a marca de sua historicidade. Visando a melhores condições, elegeu a educação como principal elemento de reivindicação. A luta pela identidade negra constitui-se a principal referência para que o campo da educação fosse eleito pelo movimento negro como um dos maiores aliados na construção da igualdade racial. Muito embora a educação, por si só, não resolva todos os problemas estruturais da sociedade,

é necessário reconhecer a sua força formadora presente nos processos escolares, o que sobremaneira ajuda a promover mudanças sociais.

Para Souza e Croso (2007), as instituições educacionais, enquanto locais de formação dos sujeitos, podem colaborar para mudar comportamentos, valores, formas de pensar e condutas, sendo ainda responsáveis por desenvolverem mudanças de postura, questionando discursos há muito arraigados que inferiorizam negros e outros povos. Historicamente, a característica peculiar da formação nacional brasileira é a mescla das diversas etnias e diferentes culturas.

Esses discursos que inferiorizam os negros são nutridos por histórias lineares universalizadas contadas do ponto de vista do colonizador branco, como forma de dominação. Para Gomes (2006), essa mescla brasileira nem sempre conviveu de forma harmoniosa, mas enfrentou tensões relacionadas diretamente a processos sociais, políticos e econômicos advindos das estruturas sociais brasileiras.

Entendendo a escola imersa nessa dinâmica social, embora não seja o único espaço responsável para alterar desigualdades étnico-raciais, ela pode contribuir enquanto espaço formativo legitimado socialmente, porém abriga conflitos próprios da sociedade na qual se insere, tornando-se território em disputa. Diante disso, Arroyo (2011, p. 13) destaca:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando o controle dos gestores se volta contra os profissionais, é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas e no ensinar-educar. Estão construindo currículos.

Souza e Croso (2007) afirmam que a escola aparece como um locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade. Ainda segundo as autoras, é da escola a responsabilidade de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais. Logo, as escolas são desafiadas a repensar seus currículos, revelando a contribuição cultural que compõe a história do povo brasileiro, e, para tal, a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constitui um elemento estruturante dessa prática curricular.

Assim, o currículo deve contribuir com questões relacionadas à construção da identidade, abandonando seu mero fazer técnico e se deixando guiar por questões epistemológicas (Moreira; Silva, 1994). Moreira e Candau (2007)

consideram que a escola continua dando ênfase a um currículo hegemônico, eurocentrado e linear, o que acaba por atender a um grupo específico de indivíduos, mantendo as desigualdades sociais e culturais como estratégia de distanciamento entre os indivíduos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 3º, estabelece:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII- valorização do profissional da educação escolar; VIII- gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX- garantia de padrão de qualidade; X- valorização da experiência extraescolar; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

Cavalleiro (2005) afirma que a educação antirracista foi uma das maiores conquistas no âmbito educacional brasileiro, que se consolidou com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, no dia 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A Lei nº 10.639/2003 destina-se ao reconhecimento, à valorização e à responsabilidade de desenvolver ações mais pontuais, no tocante ao reconhecimento, trazendo indagações, questionamentos sobre as contribuições da população afrodescendente na estrutura social brasileira, desmistificando quaisquer estereótipos que levem à manutenção de práticas discriminatórias em relação a estes povos (Brasil, 2003).

Para que se efetivasse o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, foi promulgado o Parecer nº 03/2004, de 10 de março de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, visando orientar a efetivação de projetos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, trabalhando conteúdos historiográficos e culturais destas populações no

campo didático-pedagógico, assim como numa perspectiva política e étnica (Brasil, 2004a, p. 7).

O Parecer nº 03/2004 estabelece ainda:

[...] com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que vem se repetindo ao longo de séculos, a sua identidade e direitos. Apresentando ainda grande influência no campo pedagógico, no tocante a formação docente para que se faça cumprir de maneira satisfatória tal documento (Brasil, 2004a, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹ prevêem metodologias para a formação docente, assim como desenvolvimento de pesquisas, materiais didáticos e pedagógicos que favoreçam a formação e ajudem a promover mudanças no campo educativo. Nesse sentido, os docentes são convocados a assumir responsabilidade por desenvolverem relações raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações e valorizando os contrastes das diferenças, dando sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais (Brasil, 2004c).

Para que haja um alcance maior nas reparações, como previsto nas políticas de ações afirmativas, a participação docente configura-se como fundamental. Munanga (2005) afirma que os professores que não tiveram em sua formação de base a história dos negros em geral e da África em particular vivenciam um problema, pois para esses profissionais torna-se mais difícil compreender atitudes que inferiorizam os negros no interior das instituições escolares.

Ainda para esse autor, sentimentos introjetados nesses profissionais, como o racismo, acabam por não lhes permitirem tomar atitudes em situações flagrantes que ocorrem no ambiente escolar, impedindo-os de aproveitarem momentos pedagógicos para desconstruírem preconceitos e avançar na construção de uma identidade positiva.

Cruz (2005) afirma que a ausência de conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores pode contribuir para que professores não estejam preparados para lidar com a diversidade

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Documento elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, no ano de 2004. Nele estão inseridos o Parecer nº 03/2004, a Resolução nº 01/2004 e a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2004a).

cultural existente no Brasil. Ainda para a autora, tais dificuldades acabam por reforçar a invisibilidade do negro na história.

Silva (2014) afirma que é dever ter uma interação entre professores e estudantes na desconstrução de cenários históricos há muito enraizados sobre os negros e suas culturas, exigindo dos atores sociais envolvidos aprendizagem de saberes e adoção de valores. Essa constatação é fruto de lutas da população negra contra o racismo na sociedade brasileira. Consciente dos efeitos nefastos do racismo, a população negra foi impulsionada a lutar em prol da superação das desigualdades, e buscou na educação um importante eixo nessa luta. Desse modo, buscou-se influenciar as bases educacionais de todo país, propondo diretrizes que impactaram o sistema de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.

Como garantia de uma educação antirracista, a escola deve utilizar recursos e estratégias para contemplar em seu currículo conteúdos relativos à história e cultura do povo negro. Dentre esses recursos, destacamos a literatura afro-brasileira e africana na educação infantil. Para Andrade (2005) e para Silva (2011), a literatura, para além de textos escritos, apresenta imagens que poderão habitar no imaginário social a partir de diferentes focos de compreensão dos espaços ocupados pelos negros em nossa sociedade.

Na educação infantil, por ser uma etapa que atende a crianças de 0 a 5 anos, o ensino da literatura afro-brasileira e africana contada de forma lúdica possibilitará às crianças pequenas maior oportunidade de identificação com histórias contadas e seus personagens, e isso poderá ajudar na construção positiva de suas identidades. Além deste aspecto, vale ressaltar que as histórias clássicas geralmente apresentam os negros de forma estereotipada e carregados de estigmas; essas descrições perversas são apresentadas nos livros infantis (Silva, 2011). Na contramão da realidade clássica, a literatura afro-brasileira vem trazendo outra forma de enxergar o negro, apresentando-o dentro de um contexto positivo, criando mecanismos que ajudam na desconstrução de estereótipos negativos a seu respeito.

Com isso, desde muito cedo as crianças pequenas devem ouvir histórias em seu cotidiano, pois elas alimentam brincadeiras, medeiam conflitos e formam atitudes. A proposta de trabalho com a literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica coloca a criança em contato com os mais diferentes contextos culturais (Gregorin Filho, 2009).

Segundo Lima (2005, p. 101), “para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação”. Esse contato nos remete às figuras dos Griôs², pessoas sagradas em algumas culturas africanas, reponsáveis em guardar e contar às novas gerações os feitos de seu povo, em roda da fogueira (Hernandez, 2005).

A infância, como convém dizer, é historicamente construída de acordo com padrões culturais específicos de cada sociedade, sendo inerente à criança. Nesse sentido, Redin (2007) afirma que a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.

Como sujeito histórico de direitos, a criança vivencia sua infância dentro de contextos históricos, sociais e culturais nos quais está inserida, reproduzindo e compartilhando com adultos valores culturais, sociais, econômicos e religiosos de seu tempo. Lopes e Vasconcelos (2005) afirmam que a criança constrói sentido de mundo por meio de experiências que vivencia. Essas vivências serão possíveis quando forem apresentadas em diferentes situações.

[...] Constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As crianças pequenas se questionam sobre o mundo em que vivem, sobre o universo físico e social, sobre os modos de comunicação, sobre os números, os cálculos e suas situações de uso, e por aí vai. Assim, as creches e pré-escolas precisam inserir no cotidiano infantil experiências que abarquem o potencial de questionamento, de exploração, de investigação e busca por respostas e explicações que as crianças têm. Nada disso deve acontecer por meio de situações formais de estudos ou de aulas tradicionais, mas na interação direta e participação em práticas construídas socialmente: preparar uma receita, seguindo o passo a passo do texto e, ao mesmo tempo, refletir, descobrir, observar e analisar as distintas misturas que ocorrem no processo de preparo; participar da organização de uma atividade de arte na qual é preciso contar quantos pincéis e potes de tintas são necessários para o grupo realizar (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 12).

² De acordo com Hernandez (2005, p. 29), “griôs na África Antiga são os responsáveis por contarem histórias e tradições do seu povo, no processo de colonização é o nome dado pelos franceses aos “djeli” aqueles que preservam e transmitem os conhecimentos estando presentes em lugares como Mali, Gâmbia, Guiné, Senegal e Fula e outros.

Contudo, em diferentes pesquisas (Bento, 2011; Oliveira; Pinazza, 2017; Cavalleiro, 2005) destaca-se que as marcas do racismo e do preconceito aparecem muito cedo na vida/infância de uma criança negra, o que nos impele a combater essa prática que desqualifica essas crianças na mais tenra idade. É nessa tessitura de ideias que iniciamos nossa jornada investigativa pela importância do Ensino de Literatura Afro-Brasileira e Africana como um recurso lúdico na construção da identidade das crianças negras na Educação Infantil, partindo do entendimento de que é nessa etapa onde as crianças mais se deparam com as mais variadas expressões de racismo.

Fomentar a ideia do trabalho nessas diferentes infâncias tem nos inquietado e fazendo refletir diante de circunstâncias concretas ligadas ao contexto escolar no qual estamos inseridas, demarcando nosso posicionamento epistemológico crítico-reflexivo.

No entanto, meu interesse por esse objeto de estudo não surgiu inesperadamente, mas foi sendo construído num contexto histórico-social de minhas vivências, na minha formação acadêmica e profissional. Recorrendo aos fragmentos de minha memória que embora não evidenciem a totalidade dos fatos, ajudam a alternar meu olhar entre a retrospectiva e a introspecção de minha militância, enquanto mulher negra ativista de movimentos sociais, que enxerga na luta uma das formas de resistência.

Minha militância nos movimentos sociais se inicia na Associação de Saúde da Periferia do Maranhão (ASP), com as quebradeiras de coco da cidade de Turiaçu, direcionando nosso olhar para as mulheres negras; esse requisito serviu de abertura para participar de um curso intitulado Saúde da Mulher Negra, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em parceria com o Ministério da Saúde. O tema de conclusão do curso nos aproximou ainda mais de nossa identidade: “Saúde nos espaços de Terreiros”, colocando-nos em contato com o Núcleo de Extensão e Pesquisa com populações e comunidades rurais, negras quilombolas e indígenas (NuRuNI/UFMA), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente (PPGSA) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Contudo, ainda nos faltava mais, o que só aconteceria com o ingresso no curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, oferecido também pela UFMA, que apresentava como pré-requisito ser docente e estar atuando em sala de

aula. Nesse contexto, soam como fundamentais as palavras de Carneiro (2014), quando considera que a necessidade de aperfeiçoamento profissional decorre da própria natureza do ofício de educador, o que permite perceber a dimensão formativa e transformadora do ato docente, dimensão essa que está no cerne de nossa prática.

Como requisito de conclusão do curso precisávamos apresentar um tema referente à educação infantil. Encorajada pela possibilidade de falar das relações raciais, nos dedicamos à temática “Relatos e Concepções da Cultura Africana na Educação Infantil”. A fim de discorrer de maneira positiva sobre o tema em questão, recorreremos ao Grupo de Investigação e Estudos Afro-Brasileiros e Africanos (GIPEAB/UFMA); dada a natureza dos encontros formativos e discussões, percebemos que podíamos contribuir um pouco mais com ações mais pontuais na luta contra o racismo nas escolas infantis, assim como adquirir um olhar mais criterioso sobre a infância de crianças negras.

Imbernón (2011) afirma que a formação deve assumir um papel que vai além do ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática; ela deve transformar-se na possibilidade de participação e reflexão por parte do docente, para que ele seja capaz de interpretar e intervir em situações complexas com as quais se depara.

Neste diálogo entre teoria e prática, aceitamos a ideia defendida por Pimenta (1994), quando afirma que os saberes da experiência são aqueles que se produzem no seu cotidiano docente e em textos produzidos por outros educadores, em um processo de reflexão sobre sua prática, mediada por outrem, seus colegas de trabalho. No entanto, é necessário:

[...] formar professores capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é apenas uma obrigação legal, mas sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade, já que se reconhece como diversa (Silva, 2014, p. 27)

Somado a isso, nosso interesse pelo objeto de pesquisa se reforça pela representação curricular observada em nossa prática docente na Educação Básica, especialmente na educação infantil, nossa área de atuação. Os contos lidos para as crianças e a representação dada aos negros nestes contos se apresentam de forma

estereotipada e caricaturada, por vezes despossuídos de humanidade e cidadania. O currículo aqui entendido está situado numa dimensão complexa da atividade educativa, construído na diversidade de relações de forças. Segundo Pacheco (2005), o currículo nada mais é do que uma reelaboração e recriação no cotidiano escolar, que considera as orientações oficiais, seleção de saberes e conteúdos influenciados diretamente pelo contexto social e cultural no qual a escola de educação infantil está inserida.

A história eurocentrada contada para as crianças acaba por perpetuar o racismo nesses espaços infantis, nos valendo do entendimento de Rosenberg (1985), quando afirma que o homem branco, adulto, que provém dos estratos médios e superiores da população, é o representante da espécie mais frequente nas histórias. São aqueles que nas histórias recebem um nome próprio, que ainda nas narrativas são revestidos de condição de normalidade, que se sobressaem sempre em relação aos demais.

Para Munanga (1996), tudo isso advém de uma educação eurocêntrica da qual somos produtos e que, em função desta educação, ainda reproduzimos de maneira consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade, acabando por incidir diretamente nas trajetórias de vida social das crianças, que não se veem representadas no contexto social ao qual pertencem.

A cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade nos contos lidos para as crianças na educação infantil serve para afirmar que a criança negra não tem parte na história e seu pertencimento não existe. Quando o currículo hegemônico é afirmado por meio de contos que invisibilizam os negros e suas culturas, estamos reproduzindo relações desiguais ao invés de superá-las.

Parece muito claro que a escola e o currículo infantil precisam passar por um processo de descolonização para garantir em seus processos uma visão mais democrática em torno daqueles grupos silenciados ao longo da história. Sendo assim, consideramos que os espaços infantis e o currículo adotado devem contemplar a pluralidade étnico-racial e romper com a tendência de homogeneização da cultura brasileira, possibilitando às crianças desenvolverem desde cedo, posturas e valores que as levem ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural existente no país.

Para tanto, a construção da identidade da criança negra no espaço escolar requer um trabalho educativo de valorização das diferenças. Trabalhar a construção da identidade da criança negra atendida pressupõe a não rejeição da sua origem, de seu pertencimento, além de identificá-la como ser histórico, ajudando-a a assumir padrões sociais positivos na sociedade brasileira. Ainda segundo Munanga (1996), trabalhar com a promoção da igualdade racial é fazer intervenções necessárias na construção da identidade. O autor considera que crianças negras são as que mais apresentam desvantagens, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas; por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo.

A raça é um componente importante na construção da identidade da criança que não pode ser ignorado, mas considerado nas intervenções desenvolvidas com a criança, para que se reconheça no processo histórico; só assim poderemos construir outra história de racialidade na sociedade brasileira. Pensar práticas para crianças pequenas é enxergar no currículo infantil a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, reafirmando o compromisso da educação com as relações raciais e étnico-raciais positivas. Documentos legais tais como: a Lei 1.390/1951 ou Lei Afonso Arinos (um marco legal contra o racismo, e a discriminação). à Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a nº Lei 10639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, representam conquistas da população negra, formalizando o reconhecimento da temática racial, por conseguinte, mudanças no currículo da educação básica.

No entanto, todo esse reconhecimento não ocorreu de forma voluntária na sociedade, mas foi uma atitude política, uma conquista, apresentando-se como expressão de resposta de um longo processo de lutas sociais pela valorização da história e da cultura negra.

Desta forma, diante do exposto, replicamos que meu percurso se intercruza, direcionando-nos a contribuir com o processo de construção identitária das crianças negras na educação infantil. No intuito de buscar resposta para nossa pesquisa e desenhar o processo investigativo, levantamos, na sequência, o questionamento geral, desdobrado em subquestionamentos.

Questionamento geral:

Como contribuir com a construção da identidade étnico-racial das crianças negras utilizando a literatura afro-brasileira e africana por meio de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com o *Livro de pano*, na Unidade de Educação Básica Tiradentes?

Outras questões são levantadas:

- O que docentes e demais profissionais da Unidade de Educação Básica Tiradentes compreendem sobre a identidade negra das crianças pequenas?
- Como a Unidade de Educação Básica Tiradentes organiza o trabalho docente na perspectiva lúdica com vistas ao ensino com a literatura afro-brasileira e africana, visando contribuir com a construção da identidade das crianças negras na educação infantil?
- Como a realização de uma intervenção pedagógica na perspectiva lúdica com os docentes poderá ajudar no ensino da literatura afro-brasileira e africana, visando contribuir com a construção da identidade das crianças negras na educação infantil?
- Como um *Livro de pano* poderá contribuir de forma lúdica na construção da identidade das crianças negras na Educação Infantil?

Do exposto, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Investigar a construção da identidade étnico-racial de crianças negras por meio da utilização da literatura afro-brasileira e africana com aplicação de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com o Livro de Pano, na Unidade de Educação Básica Tiradentes, em São Luís-MA.

Objetivos Específicos:

- Identificar as concepções dos docentes e demais profissionais da educação infantil sobre a construção da identidade das crianças negras na Unidade de Educação Básica Tiradentes.
- Descrever a organização do trabalho docente na escola com vistas ao ensino de literatura afro-brasileira e africana na perspectiva lúdica na construção da identidade das crianças negras na educação infantil.

- Propor a realização de uma intervenção pedagógica na perspectiva lúdica com os docentes da educação infantil para o ensino da literatura afro-brasileira e africana visando à construção da identidade das crianças negras.
- Produzir um *Livro de pano* para o ensino da literatura afro-brasileira e africana na perspectiva lúdica, visando à construção da identidade das crianças negras.

A busca por respostas nos levou a leituras de embasamento desta pesquisa. Assim, recorreremos aos seguintes autores: Quijano (2005); Moreira (1990); Candau (2003); Silva (2014); Paraíso (2012); Munanga (2005); Gomes (2016); Cavalleiro (2005); Duarte (2006); Evaristo (2008), entre outros.

O estudo foi organizado em partes, a saber: a teórica e a empírica. A “Introdução” na qual se apresenta a configuração teórica, metodológica e organizativa do texto dissertativo. A segunda seção tratou do currículo, da permanência do eurocentrismo na educação infantil brasileira e a Lei nº 10.639/2003, em que o currículo é mostrado como um importante elemento na construção do conhecimento escolar e na formação da identidade do sujeito. A terceira seção discorre sobre a literatura afro-brasileira e africana como um recurso lúdico para a construção da identidade negra na educação infantil; nessa seção, abordou-se a inserção da literatura afro-brasileira e africana no processo de construção da identidade negra. A quarta seção contempla a pesquisa empírica, na qual apresentamos a caracterização da escola pesquisada, a Unidade de Educação Básica Tiradentes, discorrendo ainda sobre o percurso metodológico da pesquisa, análise e interpretação dos dados da pesquisa, o produto educacional, o Caderno de Orientações Didáticas contendo metodologias para construção do *Livro de pano* para ser usado pelas crianças nos seus recontos. E na quinta seção são apresentadas as considerações finais.

Enfatizamos que a literatura afro-brasileira e africana é um importante elemento para a construção da identidade das crianças negras, por ser referência na manutenção da história e cultura afro-brasileira, contrapondo-se as histórias eurocêntricas. Acreditamos ter contribuído para o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira ajudando a ressignificar práticas docentes que vão além da leitura de obras referentes à temática racial. Portanto, devemos considerar a escola infantil um lugar privilegiado para iniciar a construção da identidade étnica de maneira positiva.

2. O CURRÍCULO, A PERMANÊNCIA DO EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A LEI Nº 10.639/2003

Falar de currículo nos remete a falar da construção do conhecimento escolar e sua intencionalidade, na formação da identidade do sujeito. Para Pacheco (1996, p. 16),

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutra, senão que nos define e situa em relação a esse campo.

Parece que insistir numa definição abrangente do currículo pode se tornar algo negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa. E não pode ser analisado fora do contexto social e histórico da educação, pois está carregado de valores e princípios que são compartilhados em um determinado tipo de sociedade.

Paraíso (2012, p. 10) afirma:

As verdades e os valores da educação, da pedagogia e do currículo são tornados objetos de problematização. Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura e a fabricação.

De acordo com Silva (2007), além de documento ou registro de conteúdos, o currículo deve ser visto a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos, precisando ser compreendido em sua essência como processo social, e não apenas como resultado dele, mas constituído por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes tradições e concepções sociais.

Moreira (1990) defende o currículo como sendo aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida. É uma construção em um determinado contexto social, econômico, político e cultural a qual representa, ou deixa de retratar, devendo ser compreendido como práxis que interfere em diferentes ações, adquirindo sentido em um contexto real.

Assim, percebe-se que o currículo não é um instrumento passivo e ingênuo. De acordo com Apple (1982), o currículo não é um conjunto neutro de

conhecimentos, ele é sempre controverso e parte de uma tradição seletiva na qual são realizadas escolhas que não são únicas, mas é resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Apoiada nas ideias deste autor, vale ressaltar que o currículo está permeado de relações de poder, verdades e diferentes significados de grupos produzindo dominação que se legitima por suas próprias verdades (Apple, 1982).

Conforme Paraíso e Santos (1996, p. 82), o currículo ganhou várias definições desde sua introdução no campo pedagógico:

Um arranjo sistemático de matérias, ou elenco de disciplina e conteúdos, com a finalidade de preparar jovens para a vida adulta. Um conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. O currículo vem sendo entendido como um artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade constituindo identidades e subjetividades.

Para as autoras, o currículo precisa ser compreendido em sua essência histórica, dentro de um processo social que vai se afirmando em lutas ideológicas e políticas legitimadas em diferentes tradições e concepções sociais.

Para Nóvoa (2005, p. 19), o currículo “[...] tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros”. Nesse sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas. Nesse cenário, o currículo pode ser caracterizado como objeto historicamente construído e socialmente determinado, um espaço político, necessariamente parcial, que diante da realidade que o cerca é contraditório nas relações sociais de poder e saber.

Conforme Silva (2006), estudar o currículo é um processo importante para conhecer momentos históricos e seus arranjos que vão sendo concebidos por nós de maneira naturalizada. Ainda segundo o autor, o currículo no seu processo histórico não está envolvido em uma simples transmissão de conhecimentos e conteúdos, mas envolvido num contexto de relações sociais e de poder. Ao discutir o currículo enquanto campo de tensões de relações de poder, sua história dá pistas

para a compreensão da sua construção contextualizada que ajuda a dar sentido a atividades coletivas.

O currículo se torna aquilo que deve criar propostas criativas que dialoguem de fato com a realidade sociocultural, articulando conhecimento científico e outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas. Mas esse movimento não ocorre sozinho, e sim dentro do campo educativo, oportunizando voz a sujeitos antes invisibilizados e emudecidos. Este debate leva a refletir sobre as concepções de currículo e suas fases no decorrer da história. Nesse sentido, Silva (2007, p. 14) assim pondera:

A história do currículo é menos ontológica (qual o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?). Portanto, entendemos o currículo como algo abrangente e dinâmico, que tem sua história que permeou e permeia o cotidiano do ambiente social e escolar.

Em sintonia com isso, nossas instituições educativas vêm perdendo grande parte da sua legitimidade, quando o próprio aparato do Estado vê-se incapaz de responder adequadamente a essa situação. E as práticas curriculares desenvolvidas precisam ser alinhadas, pois durante a maior parte do tempo a educação em geral, e a área do currículo em particular, tem se dedicado à busca de algo específico, a escrita de história das tradições dominantes. Gomes (2006) afirma que as questões tendiam a nos divorciar da forma como o aparato cultural da sociedade funcionava. Um método neutro, uma significação da nossa própria neutralidade.

A chave para essa sentença está nas tradições que dominam e ajudam na reprodução das desigualdades ao mesmo tempo servem para legitimar instituições recriando nossas próprias ações dentro delas. Um dos problemas enfrentado frequentemente são os meios aos quais esses sistemas de dominação e exploração persiste em se reproduzirem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas.

Sendo a educação uma atividade inerente às práticas sociais e, conseqüentemente, aos indivíduos, ela é concebida como um elemento da construção das relações de dominação, contudo, ela ignora a classificação de indivíduos, grupos sociais que a ela recorrem, muitas vezes baseada no senso comum, tendendo a confirmar relações estruturantes geradas pela dominação.

Isso, para Munanga (2006), já é suficiente para acontecer à reprodução desse comportamento. Seja de forma institucionalizada ou não, o ato educativo constitui um processo dialético e consciente; logo, de certa maneira, colabora para a manutenção de relações de dominação, quando lança conceitos de inferioridade sobre os grupos dominados, desrespeitando seus saberes e culturas. Ainda sobre o currículo para uma educação que valorize as diferenças, Silva (2019, p. 102) afirma: “[...] tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples terapêutica de atitudes individuais consideradas erradas”.

Na compreensão de Candau (2000), o currículo não deve ser desconectado dos problemas sociais, culturais e das relações de poder, que verificam padrões e práticas de homogeneização cultural. Como vimos, o currículo é concebido como uma racionalidade legitimada que se transforma em consciência.

Sendo assim, na realidade brasileira não se pode compreender o currículo fora das relações étnico-raciais, nem se pode desconhecer o papel da escola como instrumento de combate ao racismo, há muito arraigado nas práticas e no imaginário social.

2.1 Relações étnico-raciais e eurocentrismo na realidade do currículo escolar brasileiro

Garantir às crianças negras um tratamento digno na Educação Infantil perpassa pela desconstrução de práticas eurocêntricas, percebendo diferenças culturais existentes nesses espaços.

Legitimar a dominação por meio de histórias contadas do ponto de vista do colonizador é ignorar a participação do negro como protagonista da história, é reforçar o racismo logo na primeira infância, desencadeando, assim, nas crianças negras, sentimento de aversão à sua história, fazendo com que sua identidade fique comprometida negativamente (Gomes, 2006; Munanga, 2005; Silva, 2007).

Gomes (1995) destaca que o racismo presente nas escolas infantis se apresenta de variadas maneiras, desde a relação professor-criança, criança-criança, até nos diversos tempos-espços que compõem o cotidiano das crianças negras. Para Ferreira e Silva (2013, p. 26-27), a presença do eurocentrismo nos currículos escolares infantis é uma herança colonial que ultrapassa o período do colonialismo e

chega aos nossos dias como história universal. “[...] o currículo quando não silencia as histórias e culturas outras, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada”.

Desse modo, o currículo da Educação Infantil precisa passar por um processo de descolonização. O termo descolonização aqui empregado é compreendido de acordo com Quijano (2014), como sendo a desconstrução lógica da colonialidade, que provém das relações de poder e dominação colonial; é ainda uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondem à lógica da colonialidade.

Todavia, a descolonização do currículo infantil precisa de objetividade e apropriação, que só acontecerão se sua importância encontrar um lugar político-epistemológico para essas apropriações, superando a desconfiança sobre sua importância ou legitimidade, para isso recorrendo ao campo teórico das relações raciais. A descolonização do currículo da educação infantil garantirá às crianças a possibilidade de construir suas identidades enquanto sujeitos pertencentes a comunidades produtoras de conhecimentos e história.

Ao nos debruçarmos sobre a ideia do currículo eurocêntrico na educação infantil, partimos do entendimento de que a questão racial nesse contexto precisa aparecer, indagando quem são as crianças representadas nestes cenários e como os contos e narrativas lidos demonstram essa representação.

Romper com o currículo eurocentrado é considerar visões de mundo e saberes para além de padrões colonialistas, um currículo que vise à construção de identidades não estereotipadas, e sim, identidades positivas, o que Gomes (2002) vai chamar de identidade construída no diálogo, na negociação, na troca com outros grupos tidos como diferentes.

Silva (2005) destaca que, enquanto as crianças das classes dominadas não possuírem proximidade com suas culturas de forma valorizada, dificilmente se desenvolverão de maneira positiva, tendo em vista a forma como foi construída a identidade das populações negras no Brasil.

Antunes (1999, p.16) afirma que a hegemonia do paradigma eurocêntrico se reflete na forma de representação do continente africano nos currículos escolares: “[...] a ideia apresentada sobre o continente africano e a África de modo geral, na

qual estudamos, apresenta uma visão negativa, fazendo com que a África, os africanos e suas culturas sejam vistos de forma a não merecerem reconhecimento”. Essas produções são contadas do ponto de vista da história linear, universal e eurocentrada.

Organizamos nossas ideias e opiniões a partir das imagens e informações que circulam pela mídia, e que revelam apenas elementos negativos sobre a África, como misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Tudo isso apresentado de maneira universal. Para Gomes (2002), a formação da identidade das pessoas negras é influenciada pela ampla gama de representações sobre o grupo; na escola, estas aparecem nas histórias contadas nas imagens de livros e nas relações sociais entre crianças e adultos.

É nesse sentido que se pode dizer que o racismo se manifesta para as crianças logo na primeira infância, e precisa ser combatido desde tenra idade. Quando isso ocorre, a construção da identidade da criança negra já começa a ser comprometida, em grande medida devido a instrumentos e comportamentos pedagógicos por parte dos docentes, que carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos que a sociedade apresenta.

Outro ponto a ser considerado é o que Cavalleiro (2002) lembra ao comentar sobre a preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares como um todo.

Na educação infantil esse fato ainda se torna mais expressivo, pelo entendimento de que as crianças pequenas não manifestam comportamentos raciais e discriminatórios entre si. Ainda dizem que as crianças não percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Para Gomes (2002), tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são derivações do diálogo que estabelecem.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela 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 da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. São relações estabelecidas com o outro (Gomes, 2002, p. 39).

Delinear um currículo capaz de contribuir com a formação de uma identidade negra positiva nas crianças significa transgredir o currículo eurocentrado. Propostas nessa área apresentam múltiplos desafios, posições e práticas desenvolvidas no interior das instituições infantis. Desse modo, precisamos mudar o currículo para fortalecer a identidade das crianças negras.

2.1.1 Política educacional voltada para o combate da desigualdade étnico-racial na Educação Infantil

A entrada da criança na instituição de educação infantil tem sido cada vez mais urgente e necessária. No Brasil temos importantes documentos legais que reconhecem esse direito: a Constituição de 1988 foi a primeira que reconheceu a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e como dever do Estado e opção da família (Brasil, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), afirma os direitos das crianças e as protege; a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Para Rosemberg (2012) no Brasil o reconhecimento da Educação Infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação, foi sancionada pela Constituição Federal de 1988, conferindo direitos a segmentos sociais negligenciados até então – mulheres, negros, indígenas, crianças e outros, tornando-se um marco para as políticas de atendimento a crianças menores de 7 anos.

Conforme Siqueira e Carvalho (2013) é, na educação infantil que as crianças terão suas primeiras experiências institucionalizadas, considerando esse momento como profícuo para o desenvolvimento das possibilidades infantis, de suas relações interpessoais, e de se compreender como ser no mundo, em suas atitudes básicas como aceitação das diferenças, do respeito, da confiança e da oportunidade de convivência com as mais vastas culturas. Por meio destas experiências as crianças se apropriam de situações de vivência para toda vida.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, que se envolve nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas

estabelecidas com adultos e crianças das mais diferentes idades. Nesse contexto cultural a criança aprende, observa, conversa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre o mundo, ao mesmo tempo produz cultura infantil.

Nesta perspectiva, a escola infantil, enquanto espaço de aprendizagens humanizadas, precisa dispor de um currículo emancipatório capaz de compreender as crianças como sujeitos inseridos no mundo articulando-as com seus grupos étnicos. Um currículo para além de um fazer técnico, um mero transmissor de informações oriundas de conhecimentos acumulados e transferidos por modelos eurocêntricos. Nesse contexto, conhecer as leis, a história da população negra, as lutas e a herança deixada pelos povos africanos e suas culturas é um ponto de partida na promoção de ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade das crianças negras. Atitudes como essas são fundamentais para acolher a criança negra no espaço infantil.

Só assim, seu sentimento de pertencimento pode ajudar na construção de sua identidade de maneira positiva, tornando o foco na infância negra indispensável no combate ao racismo. Precisamos compreender que as crianças pequenas, nas mais diferentes relações que desenvolvem, já nutrem interpretações pautadas na diferença, quer seja na sua relação com os adultos que as cercam, quer seja entre seus pares.

A relutância em considerar o contexto das relações étnico-raciais na educação das crianças negras por parte dos envolvidos no processo educativo só protela a permanência do racismo e da discriminação. Gomes (2012a) afirma que quanto mais cedo as crianças tiverem em suas práticas educativas contatos com conteúdos raciais, mais rápido se libertarão de comportamentos discriminatórios e preconceituosos. Ainda, para a autora, estes comportamentos acabam por apresentar estereótipos raciais negativos em relação aos negros, o que vai atingir sobremaneira as crianças negras, impedindo-as de si reconhecerem positivamente. Articulações são necessárias no campo pedagógico, se queremos dialogar com a diversidade existente nas escolas infantis. Ainda segundo Gomes (2010), estruturalmente, o Brasil é um país racista, e para combater e superar esse fenômeno é necessário que todas as instituições sociais, sobretudo aquelas que se dedicam à formação dos cidadãos, adotem o antirracismo como eixo de suas práticas, projetos e políticas.

Assim, nossa proposta é provocar questionamentos acerca da Lei nº 10.639/2003, da Educação Infantil, com suas respectivas formas e regulamentações, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, em que o processo de neutralidade até então adotado pelo Estado é deixado de lado e redefinições sociais sejam de fato confrontados e superados. Nesse sentido, pensamos a legislação e seus documentos como uma expressão de mundo que convergem para a mesma direção a superação das desigualdades entre negros e brancos.

Frente ao exposto, o racismo precisa ser combatido ainda na infância, por entendermos que a realidade se apresenta para a criança de maneira diferente como se coloca para o adulto, pois entre criança e adulto sempre se estabelece uma relação constante, densa, que pode por vezes incorrer em racismo.

Conforme Abramowicz e Oliveira (2012, p. 49), a infância brasileira:

Precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas.

Logo, a educação infantil torna-se um locus privilegiado em que, por vezes, a criança negra aciona e experimenta em suas relações o preconceito e o racismo orienta pelas semelhanças e diferenças observadas no grupo do qual faz parte. Quando se trata das relações raciais na infância, precisamos desenvolver ações diárias que reafirmem seu pertencimento na busca pela construção de identidades positivas.

Considerando a política educacional voltada para o combate a discriminação étnico-racial, o documento “A Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial” (Brasil, 2012, p. 1) afirma:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Desse modo, o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 na sua máxima efetivação, exige um modelo de currículo assentado em princípios filosóficos e axiológicos que redefina os papéis e as funções sociais da educação implicando trazer à tona conflitos, tensões e contradições do papel do negro no contexto escolar. Evidenciando assim, a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras na Educação Básica, exigindo mudança de práticas e descolonização do currículo da Educação Básica, por conseguinte, da educação infantil.

Silva (2001) chama de práticas pedagógicas pontuais, que devem relacionar cultura, identidade e ações afirmativas sobre a população negra não só por meio de textos escritos, mas também por meio de ilustrações, construindo enredos e percepções sobre o mundo imaginado.

Mudanças de representação e de práticas exigem questionamento dos lugares de poder, e suas indagações entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012a, p. 100). Esta descolonização dos currículos requer rupturas epistemológicas com o currículo hegemônico.

Falar de identidade negra na educação infantil ainda é um tabu, pois a maioria dos docentes acredita que nesta fase a criança ainda não é capaz de se perceber enquanto negra, ou então não acredita que suas práticas pedagógicas possam carregar reproduções racistas. A criança pequena como ser social passa por esses processos por meio da linguagem, da manipulação de objetos e jogos de papéis sociais que desenvolve no contato com outros. É nesse sentido que entendemos o currículo como mediador de processos sociais, direcionado pela intencionalidade e sua representação (Gomes, 2012a).

O racismo tem efeitos e começa na primeira infância. A Lei nº 10.639/2003 constitui um grande avanço para os processos de construção positiva da identidade da criança negra; no entanto, esta legislação precisa ser aplicada trazendo outros olhares para o fazer pedagógico. Na falta de um preparo pedagógico de como usá-la, o educador, em vez de contribuir na formação dos alunos, apenas reforça mais preconceitos. A questão curricular se faz necessária para entendermos os processos formativos em torno da construção da identidade das crianças negras e

de sua compreensão no mundo, pois isso é uma atividade social que gera história coletiva (Gomes, 2006).

Todavia, quando pensamos a escola infantil como espaço de formação inserido num processo mais amplo, encontramos mais do que currículos disciplinares, nos deparamos com diferentes olhares que se cruzam, se chocam e se encontram. Podemos dizer então que a escola infantil e o currículo são espaços que interferem na construção da identidade negra das crianças.

Um olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior destes espaços, pode tanto valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, segregá-las ou mesmo negá-las (Munanga, 2005; Gomes, 2006; Silva; Menezes, 2005).

2.1.2 Estudos sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil

Nos últimos tempos, tem se desenvolvido no Brasil um conjunto significativo de pesquisas relacionadas ao estudo da Educação Infantil, a qual é considerada como primeira etapa da Educação Básica, como finalidade do desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

A temática sobre educação, criança e raça constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo na produção teórica educacional. Essas produções apresentam ainda importância para intervenções na política de Educação Infantil, já que contemplam questões específicas relativas às desigualdades sociais e raciais que atingem as crianças na mais tenra idade.

Além disso, os que investigam e/ou militam no campo das relações étnico-raciais e da educação concordam que, há um distanciamento significativo entre o que postula os documentos oficiais e o que as práticas nas instituições revelam. Para Gomes (2012^a) a educação deve passar por um amplo processo de mudanças oferecendo assim, um conhecimento contextualizado historicamente valorizando as diferenças e abrindo caminho para a diversidade logo, na infância.

Estudos sobre educação infantil e raça vêm, paulatinamente, se tornando uma produção robusta, trazendo reflexões e contribuições no campo das relações raciais por intermédio da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo,

determinando sua obrigatoriedade em cumprimento da alteração do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

Por intermédio dessa iniciativa, a população negra pode resgatar sua identidade histórica na formação da população brasileira (Brasil, 2007). Logo, muitos foram os estudos para que a referida lei fosse colocada em prática. Embora esbarremos no currículo eurocêntrico que ronda a educação básica, precisamos desafiar-nos a mudá-lo, para que de fato tenhamos uma educação antirracista para as crianças.

A inclusão da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar permite uma redefinição das relações sociais, raciais e pedagógicas no ensino das crianças. Isso leva a ver o espaço infantil com outro olhar, o de transformação de práticas e comportamentos. Gomes (2010) enfatiza que precisamos mudar as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares, requerendo uma transformação na estrutura pedagógica da escola, valorizando os processos formativos que lidam diretamente com as crianças.

Isso busca eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira; no entanto, para que se efetive esse compromisso, precisamos ter presente que cada criança negra deve ter seus direitos assegurados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana permitem uma maior aproximação na construção da identidade negra de forma positiva entre crianças.:

A Resolução nº 01/2004 orienta de forma clara que as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações deverão encaminhar reflexões, estratégias e ações que influenciem decisões políticas no ambiente escolar. Para que haja êxito, precisamos do envolvimento da comunidade escolar, gestores, professores, estudantes e a sociedade civil organizada na transformação da realidade (Brasil, 2004b).

Assim, os documentos legais sinalizam para que ocorra a efetivação no cotidiano das comunidades escolares da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de acordo com a Lei nº 10.639/2003, tornando a escola

infantil um lugar propício para o desenvolvimento de saberes e práticas que valorizem o negro na história brasileira, como estabelece o § 1º, do artigo 1º da lei:

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 políticas pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Com o intuito de construir nosso estudo de forma mais robusta, buscamos fazer um levantamento de artigos publicados em revistas de maior circulação entre educadores, que nos aproximassem dessa premissa já dita sobre a educação, raça e criança.

Os artigos levantados contemplam debates sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639 nas instituições infantis, considerando as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial ainda na infância. Para realizarmos esse estudo, recorreremos ao Estado da Arte, por entendermos que apresenta alguns desafios como à busca de informações de forma bibliográfica, além de mapear informações já disponíveis em diferentes campos de conhecimento. Para materialização desta pesquisa, recorreremos à fundamentação teórica utilizando autores como Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), que abordam características dessa tipologia de pesquisa e apontam caminhos a serem trilhados pelo pesquisador.

Precisamos compreender a Educação Infantil como um lugar propício para a desconstrução do racismo e de práticas discriminatórias que ainda persistem em existir no interior da escola, o que tem chamado a atenção de pesquisadores da infância no âmbito das relações raciais.

Em nossa pesquisa encontramos uma variedade de artigos, mas poucos direcionados para a infância e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003.

Dos artigos selecionados, consideramos os que se aproximam da temática da percepção de professores da educação infantil sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e os que contemplam a formação de professores. Nesse contexto, os artigos analisados contribuem para o avanço das discussões das práticas pedagógicas na tentativa de valorizar a cultura afro-brasileira na desconstrução do racismo que afeta os espaços infantis. Essas discussões, sem dúvida, valorizam as

especificidades identitárias destas populações e reafirmam o direito das crianças negras de desenvolverem uma identidade positiva.

No contexto da abordagem da pesquisa qualitativa, fizemos uso da pesquisa Estado da Arte durante o segundo semestre de 2022, para visualizar os artigos publicados em revistas que tratasse da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da Educação Infantil. Ainda sobre pesquisa, denominada Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006, p. 41) afirmam:

Esses estudos são justificados por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Como forma metodológica de coleta dos dados para o Estado da Arte, delimitamos apenas os artigos de sete revistas, que foram em número de vinte, assim distribuídas: duas publicações na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), um na *Revista Brasileira de Educação*, um na *Revista Eletrônica em Educação*, um na *Revista e Currículo*, um na *Educação em Revista* e um na *Revista de Estudos Educacionais*. Para a seleção dos resumos dos artigos publicados nas revistas, limitamo-nos aos repositórios digitais, compreendidos como espaços de produção de conhecimento, que ajudam na promoção, interação destes conhecimentos e observação de material já publicado sobre o tema.

Os repositórios digitais utilizados foram os Bancos de Revistas: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Eletrônica em Educação*, *Revista e Currículo*, *Educação em Revista* e *Revista de Estudos Educacionais*, que traziam em seus conteúdos informações sobre o tema a ser estudado. A aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil, área definida como prioridade na Educação Básica. No total, consultamos sete revistas especializadas em educação que versaram sobre o tema em questão.

Feitos esses encaminhamentos, elencamos os seguintes descritores: 1- Lei nº 10.639/2003, 2- Propostas metodológicas, 3- Educação infantil, delimitando o período de 2005 a 2022, por entendermos que a educação infantil passou por reestruturações durante esse período, bem como a implantação de estratégias para aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no currículo da Educação Básica.

Dentre as produções pesquisadas, buscamos compreender de que forma tais produções influenciaram o trabalho pedagógico transformando realidades no interior de instituições infantis, no cotidiano do currículo e nas relações com as crianças.

É importante ressaltar que toda criança tem direito à educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização de sua identidade, história e cultura. Para Munanga (2006), conhecer a história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade, considerada multiétnica e multirracial, faz-se necessário entre as crianças. Logo, necessitamos criar um ambiente escolar que respeite a diversidade, valorize as matrizes africanas e reconheça a importância das contribuições da África e de seus descendentes, desenvolvendo nas crianças uma cultura de respeito e afirmação.

2.1.3 Educação Infantil e a Lei nº 10.639/2003 em revistas da área de educação

Nosso estudo apresenta um panorama de artigos publicados em revistas no período de 2005 a 2022, sendo selecionados inicialmente 20 artigos durante o segundo semestre de 2022 nos repositórios da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista em Aberto*, *Revista Brasileira em Educação*, *Revista Eletrônica em Educação*, *Educação em Revista*, *Revista Educação e Currículo* e *Revista de Estudos Educacionais*.

Após a análise dos resumos, selecionamos sete artigos que apresentam propostas de ações sobre a Lei nº 10.639/2003 no trabalho com crianças no combate ao racismo e à discriminação, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Do ano de 2005, período estabelecido para início de nossa investigação, até o ano de 2009, não foram encontrados registros de artigos que tratassem da Lei nº 10.639/2003 em relação à Educação Infantil. Chamou atenção a carência de escritos que abordassem com mais profundidade o tema, pois estudos têm revelado que a presença do racismo tem início logo nos primeiros anos de vida escolar das crianças (Bento, 2012).

Entre os anos de 2010 e 2017, percebemos uma tímida presença de artigos sobre crianças e contexto africano, sendo encontrados apenas dois artigos. Um destes artigos apresenta um breve olhar sobre ações afirmativas implantadas no

Brasil a partir dos anos 2000. Constatamos que nesse período a cultura foi enfatizada como caminho para a desconstrução do racismo, e aceitação da cultura de outros povos, fato esse que acaba por reforçar o Parecer nº 03/2004. Vejamos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe (Brasil, 2004c, p. 21-22).

O quadro abaixo registra informações sobre os artigos encontrados no período de 2010 a 2022 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*:

Quadro 01: Artigos que apresentam implementação da Lei N° 10639/2003 na educação infantil

Ano/volume	Título	Autoria	Revista
2012, v. 93, n. 235.	A neutralização das discriminações por meio da educação de crianças	AGRA, Klondy	RBEP
2022, v.103, n. 264	Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei 10639/2003 na percepção de professores	ALVES, Luciana; SANTOS, Winnie Nascimento; TEIXEIRA, Daniel.	RBEP

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 235 e 264.

No artigo intitulado “A neutralização das discriminações por meio da educação de crianças”, foi realizada uma breve abordagem a partir de pesquisas bibliográfica e etnográfica sobre as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir dos anos 2000. Percebemos os diversos olhares que perpassam as ações afirmativas implantadas no Brasil com o objetivo de apontar as teorias culturais, os caminhos para a promoção da inclusão e da justiça como forma de ultrapassar a teoria.

No artigo intitulado “Educação da Infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores”, observa-se o

trabalho desenvolvido em redes de ensino com vistas ao cumprimento da referida legislação.

No texto, consideram-se opiniões de docentes sobre a temática e a relação com sua formação. As informações foram coletas por meio de aplicação de questionário. Foram entrevistados 3.316 profissionais, em seguida foi realizado o compilamento dos dados. As conclusões indicam que é preciso apostar nas formações, ou seja, existe uma necessidade de formação continuada dos professores da infância, além da ampliação de mecanismos de acompanhamento e avaliação da política educacional relacionada à temática racial na educação infantil.

De acordo com Gomes (2012a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004c), o racismo afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, chegando a prejudicar a trajetória escolar, por vezes comprometendo mesmo a garantia do direito humano à educação de milhares de crianças.

Com a publicação desses artigos, percebemos avanços no sentido de visualizar transformações das relações sociais, como orienta a Lei nº 10.639/2003 dentro do ambiente escolar, pois são vários os obstáculos impostos pelo racismo a contribuírem para que não haja valorização do pertencimento racial negro.

Os artigos aqui publicados contemplam as histórias dos povos africanos, o que acaba por desencadear ações propostas para crianças na Educação Infantil, permitindo a valorização do patrimônio cultural destas populações e a desconstrução dos conceitos racistas por meio de ações pedagógicas.

O quadro abaixo registra informações sobre outros artigos encontrados no período de 2010 a 2022, nas Revistas: Revista Brasileira de Educação (2012), Revista Eletrônica de Educação (2015), Revista e Currículum (2015), Educação em Revista (2015), e Revista de Estudos Educacionais (2013).

Quadro 02: Dissertações que apresentam propostas metodológicas para as relações raciais

Ano/volume	Título	Autoria	Revista
2012, v.17, n. 51	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres.	DIAS, L. R.	Revista Brasileira de Educação
2015, v. 9, n. 2	Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas	DIAS, L. R.	Revista Eletrônica de Educação
2019, v. 17, n. 3	Raça e educação infantil: à procura de justiça	GOMES, Nilma Lino	Revista e Currículum
2015, v.13, n.º.2	Gritos sem palavras: resistência das crianças pequeninas negras frente ao racismo.	SANTIAGO, Flávio	Educação em Revista
2013, v. 3 n.º. 11	Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública.	OLIVEIRA, Inês Barbosa.	Revista de Estudos Educacionais

Fonte: Elaboração da autora.

Os cinco artigos elencados apresentam em seus resumos diversos elementos de valorização da criança no tocante às relações raciais, como propostas metodológicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana logo na educação das crianças. No artigo intitulado “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres”, Dias (2012) aborda a formação docente como importante caminho na desconstrução de práticas racistas no interior das instituições de educação infantil, bem como atividades desenvolvidas com as crianças em turmas de creche, ou seja, de crianças bem pequenas com enunciados de imagens e paisagens, recursos para contar histórias para os pequenos sobre negros.

No artigo intitulado “Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas”, Dias (2015) apresenta indicações sobre a importância de se inserir a perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial nas práticas curriculares da educação infantil, e para isso,

toma como referência experiências de formação de professores, instigando-os a mudarem suas práticas e questionando a branquitude normativa que tende a atingir a escola infantil.

Já no artigo “Raça e educação Infantil: a procura de justiça” (Gomes, 2019), o que chama a atenção é a articulação feita entre currículo e Educação Infantil. Sua abordagem gira em torno dos caminhos possíveis na busca teórica por legitimidade, responsabilizando o currículo escolar por práticas discriminatórias que ocorrem nos espaços infantis. O texto apresenta o currículo como campo de relações de poder, que precisa ajudar na superação das desigualdades e do racismo, de maneira contundente exclui crianças negras e pobres das instituições educativas, ferindo seu direito social à educação de qualidade, como estabelecem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e outros, para Gomes (2016), nada mais é do que o reconhecimento da população negra como parte da matriz do povo brasileiro e precisa ser vista como tal.

O texto intitulado “Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo” (Santiago, 2015) aborda o processo de socialização das crianças negras nas turmas de creche e o tratamento dado a esses pequeninos pelos docentes, como posturas pedagógicas praticadas denunciam a prática do racismo com os pequeninos, e como eles percebem essas práticas racistas.

Isso retrata um contexto delicado, pois as crianças negras acabam internalizando essas ações que vão refletir na construção de suas identidades de maneira negativa. Essa pesquisa ainda revela o despreparo de alguns docentes quanto às questões raciais que incidem diretamente na infância.

O texto intitulado “Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadana horizontal na escola pública” (Oliveira, 2013) apresenta uma preocupação com o currículo trabalhado nas escolas, e como pode ajudar na tessitura de emancipações sociais, apostando na indissociabilidade entre teoria e prática, reflexão e ação que devem ser pensadas para além de normas que chegam ao ambiente escolar. Com esses pensamentos os docentes são convidados a partilhar suas experiências por meio de narrativas de suas ações evidenciadas, demonstrando assim o respeito e o conhecimento de outras culturas presentes no mesmo espaço.

Percebemos que os artigos referidos entrelaçam a temática que vai ao encontro do estabelecido pela Lei nº 10.639/2003. Sendo assim, observa-se que os artigos estão em consonância com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b, p. 21):

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação das Relações Étnico-Raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

Para Gomes (2019) os negros em geral e as crianças negras em particular vivenciam historicamente as mais variadas situações de desigualdades impostas pelo racismo e para sair dessa condição imposta é preciso articular um currículo emancipatório capaz de compreender a raça como um eixo epistemológico e pedagógico recorrendo à reorganização como meio de atender a todos os envolvidos.

Nesse sentido na busca por artigos de revistas, percebemos um olhar sobre o que tem sido escrito nestes últimos tempos em relação à Lei nº 10.639/2003 e à modalidade da Educação Infantil, ultrapassando assim a natureza conceitual e mergulhando mais fundo nas questões, raciais fomentadas nessa etapa da educação Básica.

3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO RECURSO LÚDICO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial e cultural carregada de sentido que acompanha o ser humano desde os tempos mais antigos. É ainda um dos principais meios de comunicação entre gerações, estando presente em todas as civilizações da Antiguidade à Contemporaneidade (Coelho, 2000). Portanto, a literatura não é algo recente, pois na Antiguidade Clássica, Platão (séculos V-IV a.C.) e Aristóteles (IV a.C.) já problematizavam noções relativas às então chamadas artes poéticas, representadas pela tragédia e pela epopeia, que ainda hoje são retomadas no campo da literatura como as mímeses, mitos e catarses (Leite, 2006; Freadman; Miller, 1994; Souza, 1987).

No entanto, a literatura, tal como conhecemos hoje, é relativamente recente; configura-se a partir do século XX, bem como o próprio termo literatura que se fixa no fim do século XVIII em detrimento do conceito de belas-letas (Moisés, 1978, p. 311). Para Moisés (1978), o termo literatura deriva do latim *littera*, que significa letra, ou ensino das primeiras letras, que com o passar do tempo vai sofrendo modificações e se constituindo como arte de escrever; em seguida, passa a ser arte literária. Ainda para o autor, a literatura é defendida como uma ciência que estuda a produção literária de um povo sob o viés cronológico (Moisés, 1978, p. 302).

Barthes (2004) defende que a literatura é um grafo complexo das pegadas de uma prática, a prática de escrever; como aponta o autor, a escrita ajuda a entender como as pessoas se comportavam em determinada época; por meio de seus escritos, possibilitam percorrer todos os gêneros e culturas das mais diferentes sociedades.

Segundo Aguiar e Silva (2004), a literatura é a arte de escrever e ler a gramática. E o homem conhecedor dessa arte era aquele que sabia desenhar e decifrar as letras, o que o ajudava a desfrutar de privilégios socioculturais da sociedade. Historicamente a literatura, à medida que foi ganhando status acadêmico, foi se distanciando do cotidiano, assumindo uma posição mais privilegiada, haja vista que era produzida por um público socialmente privilegiado.

Diante do exposto, percebemos que a literatura nasce em meio ao ensino das primeiras letras, apresentando um valor social, carregado de significações e valor estético desempenhado pela escrita. Para além de tudo isso, a literatura desempenha uma função social que ajuda na divulgação de saberes e conhecimentos históricos de um povo. Nesse sentido, Santos (2009) afirma que a literatura é uma prática cultural capaz de produzir valores, tendo como objetivo representar pensamentos, contar histórias, muito embora nem toda literatura seja representada de forma escrita, pois algumas culturas trazem a oralidade na contação de suas culturas.

Coutinho (1978) nos fala que a literatura é comparada à arte, e toda arte parte da transfiguração de algo real pelo artista que cria e recria, por meio de linguagens, as mais diferentes formas de interpretar essa realidade.

Duarte (2010) destaca que a literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Todavia, outras finalidades para além da fruição estética são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. Tal posição ancora-se na linguagem, como um dos fatores instituintes da diferença cultural. Ainda para o autor supracitado, para além dos fins estéticos, a literatura se destaca pela importância dada ao valor incorporado na linguagem utilizada. É ainda uma manifestação do homem em todos os tempos.

Nessa perspectiva, Candido (1995) afirma que é possível viajar por diversas épocas do tempo, até mesmo ao passado, à medida que entramos em contato com a literatura. Não é possível viver sem ela. Assim se expressa o autor:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de uma cultura, desde o chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1995, p. 174).

Nessa citação, ele nos explica diversas manifestações da literatura. Posto isso, concordamos com Coelho (2000) quando defende o papel da literatura como essencial, pensando no cenário social, que deve ir além do prazer, da emoção e da estética; ela deve alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor.

No período pós-Independência no Brasil, só quem possuía boas condições econômicas e privilégios políticos podia ler e escrever, o que não se aplicava aos grupos étnicos desprestigiados, índios e negros escravizados. A literatura então se configurava como uma arte que poderia ser produzida e acessada pela elite brasileira. É importante destacar que negros escravizados eram impedidos de exercer sua cidadania, ou seja, eram desprovidos dos mínimos direitos sociais e políticos (Domingues, 2007). Fica evidente que os colonizadores dispunham de seus escravos como lhes convinha, pois tinham medo de perder o domínio sobre estes. Fagundes (2006, p. 13) afirma: “[...] que os negros foram submetidos às vontades e aos desejos de outras pessoas, de seus senhores, de seus donos que por sua vez tinham como princípio a negação do homem negro, de suas palavras e de sua identidade”.

Diversas foram as tentativas de exclusão dos negros da história. Uma delas é a participação destes grupos étnicos nas produções literárias, muito embora existissem registros de pessoas que no período colonial falassem de suas tradições, mesmo que não tivessem muita visibilidade, como trata Souza (2005).

Na tentativa de desenhar o surgimento da literatura afro-brasileira, recorremos a Lobo (1993, 2007), quando afirma que a literatura afro-brasileira surge no momento em que o negro deixa de ser investigação branca e passa a ser sujeito de seus próprios registros, assumindo uma forma ideológica de tais escritos, discutindo os problemas que concernem: religião, sociedade e racismo.

Para compreendermos a expressão literatura afro-brasileira, precisamos mergulhar na história literária brasileira, que recebeu forte influência do termo “literatura negra,” um tipo de literatura que assumia questões ligadas à identidade e cultura dos povos africanos, como uma das formas de conhecer o mundo e outros povos; essa influência destacou-se nos Estados Unidos, sendo disseminada para outros países, entre eles o Brasil, como destaca Fonseca (2006).

No Brasil, a publicação dos Cadernos Negros (1978) contribui para a discussão do conceito de literatura negra; sua produção é marcada pelo protesto contra o racismo. Segundo Souza (2005), o negro, enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural, precisa da formalização de uma linguagem que denuncie estereótipos como agente discursivo de discriminação. Para Proença Filho (1988, p. 78),

[...] a literatura será negra, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou afrodescendentes assumidos de negros, e como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que por força das condições atávicas, sociais e históricas e de poder se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. Sendo portanto, nesse âmbito de expressão histórica que as matrizes afrodescendentes se apresentam.

À luz dessas considerações, adotamos a expressão literatura afro-brasileira, corroborando Ianni (1988) quando afirma que a literatura afro-brasileira confirma um pertencimento de um sujeito afrodescendente, num processo histórico, utilizando a linguagem como manutenção de poder. Nesse sentido, chamamos atenção para o protagonismo negro, com a valorização da cultura africana como matriz formadora da população brasileira.

Não podemos perder de vista que a escolarização foi um instrumento usado pelas principais entidades dos movimentos negros no início do século XX, como forma de enfrentamento das desigualdades raciais, a exemplo do que foi realizada pela Frente Negra Brasileira e pelo Teatro Experimental do Negro.

Ao longo da constituição histórica do Brasil, o povo negro sempre enfrentou processos de exclusão, até os dias atuais. Múltiplas foram as ações na tentativa de invisibilizar esse grupo étnico, entre eles o branqueamento e a constituição de problemas de ordem social, tais como discriminação, preconceito e racismo; este último pautado na cor da pele como elemento que se apresenta como justificador da desigualdade.

Embora todos esses acontecimentos tenham iniciado no sistema escravista, os negros sempre resistiram para afirmar sua identidade, desenvolvendo ações que resultariam no enfrentamento das desigualdades. A Frente Negra Brasileira (1930) representou um grande expoente de resistência, seguida do Teatro Experimental Negro (1940), sob a liderança de Abdias do Nascimento. Mais tarde, soma-se a essa força o Movimento Negro Unificado (MNU), na década de 1970, e a partir daí aumentando iniciativas dessa população intensificando a luta por uma política afirmativa (Gomes, 2017).

Ao apresentarmos esses acontecimentos, pode dar a impressão de que a luta seguiu uma trajetória linear, porém foram acontecimentos envoltos em uma sinuosidade que permitiram aos ativistas intensificar ainda mais suas lutas na busca

de seus direitos sociais (Brasil, 2013). A Lei nº 10.639/2003 é reconhecida como a maior conquista e marco legal da política de ação afirmativa da população negra junto ao Estado.

[...] demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressacir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos no regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, por meio de privilégios exclusivos para um determinado grupo com poder de governar e de influir na formulação dessas políticas, no pós-abolição. Visa que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e toda sorte de discriminação (Brasil, 2004c).

Com esse marco legal, o trabalho educativo assume a responsabilidade de desenvolver ações para concretização de conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema educacional brasileiro. Uma das ações pontuais voltadas para a inclusão desses conteúdos é a introdução da data de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar. Esta medida dá oportunidade de as novas gerações conhecerem as contribuições deixadas pelos negros na matriz formadora do povo brasileiro.

Embora a Lei nº 10.639/2003 determinasse que as instituições escolares inserissem em seus currículos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sabemos que o contexto real da Educação Infantil precisa passar por uma adequação pedagógica por se diferenciar do Ensino Fundamental. Nesse contexto, as orientações curriculares estabelecidas no Parecer CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) recomendam:

[...] a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, comprometidos com a educação das relações étnico-raciais de maneira positiva, e que tais conteúdos devem conduzir na construção de suas identidades (Brasil, 2010).

O artigo intitulado “Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas” (Dias, 2015) apresenta indicações sobre a importância de se inserir a perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial nas práticas curriculares da educação infantil, e para isso, toma como referência experiências de formação de professores, instigando-os a

mudarem suas práticas e questionando a branquitude normativa que tende a atingir a escola infantil.

De acordo com essas recomendações, valemo-nos da literatura afro-brasileira e a africana como recurso lúdico na construção da identidade das crianças negras, por entendermos que ela é capaz de desenvolver reflexões positivas no tocante à diversidade.

De acordo com Coutinho (2002, p. 3), “As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas suas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que a cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para ela”.

Em contato com a literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica, a criança negra vai se perceber em suas raízes e descobrir outras culturas, pois um dos papéis da literatura no espaço infantil é expandir conhecimentos, desenvolver valores, um importante viés pedagógico que pode ajudar na desconstrução de práticas racistas com as crianças pequenas.

Nesse sentido, a luta pela inserção do negro no espaço escolar deve ser apresentada à criança de forma positiva, de maneira a contribuir para a desarticulação da desigualdade, que ronda os espaços infantis, valorizar seus feitos por meio de histórias e contos infantis ajudando na valorização de seu pertencimento étnico. Gomes (2012) destaca que a construção da identidade negra passa pelo viés da valorização das(os) negras(os).

A Educação Infantil tem grande responsabilidade nas ações desenvolvidas nas instituições no tocante às rotinas, pois, por meio delas, as crianças podem reconhecer culturas tidas como diferentes. Estas culturas que, no processo de homogeneização, são invisibilizadas e padronizadas por um currículo eurocêntrico, por meio de histórias infantis europeias. A literatura realizada para o público infantil na sua maioria exalta o predomínio de personagens brancos, o que, para Silva (1989), ocorre pela presença de contos clássicos, o que acaba por expandir a ideologia do branqueamento.

Nesse sentido, defendemos que na educação infantil se trabalhem obras literárias que busquem romper com o ciclo de histórias eurocentradas e apresentem

representações negras e indígenas que retratem a luta pela superação do racismo e do preconceito.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seis direitos de aprendizagem reforçam a responsabilidade na educação de crianças pequenas: o brincar, o participar, o expressar, o conviver, o explorar e o conhecer. Estes direitos devem fazer parte da rotina da criança, com o imperativo de incentivá-la a desempenhar um papel ativo, sendo constantemente desafiada a resolver situações construindo significados sobre si mesmos e sobre os outros (Brasil, 2017a).

Gomes (2006) destaca que não é fácil construir uma identidade positiva convivendo com um imaginário pedagógico que vê e trata os negros e suas culturas de maneira desigual. Dessa forma, destacar o papel da literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica é mostrar às crianças outros referenciais que apresentam o negro como belo e bom, e que essas características também podem ser vistas nos livros infantis e histórias contadas.

3.1 O ensino da literatura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Infantil

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é nessa etapa que se estruturam os processos de autonomia, respeito às diferenças, adoção de valores, além do contato com as mais diversas culturas (Brasil, 2009). É importante ressaltar que mesmo diante de documentos normativos para o trabalho com os pequenos, diferentes pesquisas apontam que a criança negra não se sente representada no currículo escolar infantil (Cavalleiro, 1999; Oliveira, 2004, 2010; Souza; Lima, 2009). Estes estudos demonstram a permanência da racialização em atividades pedagógicas e que as leituras e contos reforçam o branqueamento que povoa o seu imaginário.

Ainda de acordo com essas pesquisas, precisamos intervir oferecendo elementos que desconstruam essas práticas há muito tempo sedimentadas. Quando olhamos para trás, damos-nos conta de que, para que ocorresse a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar oficial da educação básica em geral, e da educação infantil em especial, muitos foram os movimentos realizados pela população negra no campo da educação, travando lutas no campo político.

Esse direito refletido na legislação brasileira foi uma grande conquista, embora muito ainda tem de ser feito para que a escola realmente se constitua um lugar de promoção de mudanças, um espaço formativo que abriga diferenças e que sabe lidar com essas situações, abandonando as relações de dominação que são replicadas na sociedade.

Porém, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases, artigo 3º, inciso XII, um dos princípios da Educação no âmbito nacional é garantir por meio do ensino escolar a valorização da diferença e a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias (Brasil, 2017a).

Assim, apoiados nas ideias de Quijano (2005), defendemos um currículo para a Educação Infantil que rompa com o eurocentrismo e com a colonialidade do poder, do saber que privilegie as diferenças existentes nesses espaços, não a diferença como inferior, negativa, mas como um processo relacional de mútua dependência, para identificar identidades.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica rompe com um currículo eurocêntrico, pois o currículo, sem dúvida, é um texto que se apresenta como racial. E a raça, bem como a etnia, não pode ser tratada como tema isolado, pois é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Logo, o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças são como seres sociais, possuidoras de direitos. O melhor a fazer é questionar narrativas hegemônicas presentes nas histórias infantis contadas. Assim, numa perspectiva crítica, o docente deve buscar incorporar às suas práticas adaptações que elevem a criança negra presente nos espaços infantis, desconstruindo em suas narrativas a ideia do negro como feio, sujo e desprovido de quaisquer virtudes positivas, como adverte Munanga (2006).

Para tanto, o trabalho com a literatura afro-brasileira e africana para crianças não consiste apenas em fazer leituras, mas desenvolver ações pedagógicas consistentes com essas crianças, ações que sejam direcionadas por um planejamento, cuja finalidade seja a construção da identidade negra de forma positiva e a desconstrução de visões estereotipadas por parte das crianças de outros grupos étnicos presentes no mesmo espaço.

O docente munido de planejamento deve compreender seu papel como cooresponsável pela construção positiva do imaginário infantil, e que só fazendo leitura de histórias e contos não ajuda na mudança de paradigmas; os conteúdos devem estar articulados para produzir os resultados esperados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentam uma proposta política de ações afirmativas com o intuito de que questões referentes à população negra nas esferas cultural, política, histórica, ideológica e educacional, precisam ser reconhecidas e respeitadas.

O referido documento (Brasil, 2004c, p. 10) trata de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. Reeducar crianças para as relações étnico-raciais requer primeiramente afirmar o mito da democracia racial tomando consciência de sua existência e sua não aceitação, nos induz a falácia do não preconceito, por conseguinte negação da realidade. Estamos cientes da necessidade de fazer imergir as dores e o medo dois fortes aliados gerados na sociedade. Pois, só assim, a escola pode lidar com a presença negra

Precisamos ainda desconstruir mentalidades racistas e discriminatórias que foram geradas por séculos de histórias eurocentradas e processos pedagógicos repetitivos carregados de preconceitos enraizados (Brasil, 2004c).

Práticas racistas vivenciadas na Educação Infantil incidem diretamente nas trajetórias de vida das crianças negras; para isso, a construção de estratégias educacionais deve possibilitar à criança negra a descoberta do seu pertencimento étnico-racial. Quando apresentamos às crianças negras personagens negros de maneira positiva, estamos caminhando para a desconstrução do racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecem:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004c, p. 16).

A presença de identidades em espaços escolares requer um trabalho educativo de valorização das diferenças.

3.2 A literatura Afro-Brasileira e Africana na construção da identidade negra

Nunca se discutiu tanto sobre a identidade e suas estruturas sociais na modernidade; velhas identidades que por muito tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades. Estruturas sociais têm entrado em declínio, o que antes era visto como sujeito unificado acaba cedendo lugar a novas identidades (Hall, 1992).

Para Hall (1992), o modo de pensar abala a ideia de quem de fato somos, tornando nosso processo de identificação provisório, variável e problemático, pois constantemente somos impulsionados a assumir diferentes identidades em diferentes momentos que se unificam em torno de um eu coerente.

Não obstante, essa ideia se apresenta como ponto de apoio que nos permite refletir sobre a qual grupo pertencemos, quem de fato somos e como nos transformamos, pois somos constantemente empurrados em diferentes direções, causando em nós deslocamentos temporários ou não (Moreira, 2008).

Para Moreira (2008), identidade é o que somos e vamos descobrindo em meio a relações que estabelecemos com nossos semelhantes, ou seja, são as atribuições dadas pelos outros que nos ajuda a definirmos quem somos.

Para Stoer e Magalhães (2005), a identidade é, pois, um processo de criação de sentidos pelos grupos e pelos indivíduos. Desse modo, construímos nossa identidade mediante elos com pessoas e grupos, portanto, tecida de maneira complexa em meio a relações estabelecidas.

Quando eles são construídos, eles nos ajudam na nossa constituição, nos direcionando a fazer parte de um determinado grupo. Isso nos leva a perceber que temos identidade e que não é algo da natureza; mas definida num processo de significação sendo necessário que lhe seja atribuído um significado. A identidade como um ato social possui características tais como; instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. Silva (2000) vai chamar a identidade de construção, um efeito, um processo de produção do ato performativo de um processo discursivo de significação que inclui a linguagem como uma sucessão de repetições de enunciados da realidade.

Ainda para esse autor, a identidade se forma dentro de processos em andamentos, todavia, ao falarmos de identidade como processo em andamento, damos-nos conta de que essa identidade é situada historicamente e caminha de mãos dadas com a diferença, de forma relacional, inseparável e mutuamente determinada, partilhando conexão de poder embora não convivendo de maneira harmoniosa, disputam campos em hierarquia.

Nessa perspectiva, a identidade está intimamente associada à diferença, o que somos se define pela relação do que não somos, logo, uma depende da outra para existir e juntas definem padrões.

Para relacionar identidade e diferença, recorremos a Silva (2006, p. 11):

Identidade e diferença são processos inseparáveis, ou seja, aquilo que as pessoas não são é inseparável daquilo que elas são, daquelas características que as fazem diferente de outras pessoas e de outros grupos. É claro que as experiências corporificadas permitem as pessoas verem a si mesmas e aos outros de uma maneira particular.

Assim, a identidade tem sido trabalhada em relação com a diferença, sendo vista como contraditórias e interdependentes e forjadas em meio a lutas e contestações, definindo quem pertence a tal grupo (Hall, 1997, 2000; Silva, 2000). Desse modo, a diferença garante presença nessa relação, marcando a inclusão ou exclusão em grupos identitários, construindo preconceitos, discriminações e gerando opressão. Logo, percebemos que a diferença é uma construção social e não um processo natural como nos fazem acreditar. A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida numa conexão com relações de poder.

Para McCarthy (1998), a diferença é o conjunto de princípios de seleção, exclusão ou inclusão que norteiam a forma pelas quais indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes. Para esse autor, a diferença aparece em dois grupos distintos: o grupo hegemônico, superior, que por convenções sociais parece ser “bem aceito”, e o outro grupo, constituído de inferiores, os “excluídos”, que devem reconhecer seu lugar.

Nessa perspectiva, soam como verdadeiros os entendimentos de Sousa Santos (1997), quando afirma que as pessoas devem ser vistas como iguais, no momento em que a diferença as quiser inferiorizar, porém devem ser diferentes quando perceberem que suas identidades de alguma maneira estão ameaçadas.

Desse modo, precisamos estar atentos às transformações que ocorrem na sociedade, pois elas se refletem diretamente no espaço escolar desestabilizando ou não nossas identidades em construção, o que incide diretamente no currículo e sua produção cultural.

É importante ressaltar que o indivíduo assume identidades distintas em dado momento, não havendo unidade, mas contradições em diferentes direções.

Para Hall (2002, p. 37),

Não existe a identidade, mas as identidades, processos de identificação que permitem que nos posicionemos no interior das definições quando discursos culturais fornecem ou que nos subjetivamos dentro deles. Nossas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

É justamente na construção de nossa identidade que compreendemos o processo dialógico entre a diferença e a identidade; e o currículo faz parte deste processo quando assume o lugar de artefato cultural traduzindo valores, pensamento e perspectivas que vão ajudar grupos a compreender seu lugar na sociedade.

Nesse caso, a identidade é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos envolvem. Essa identidade é definida historicamente e não biologicamente, como explica Hall (2006, p. 11):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um „eu“ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em

diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...].

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, é uma fantasia. Ao invés disso, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Faz-se, assim, conveniente compreender como toda a dinâmica curricular nos atinge diretamente por meio de suas propostas ou mesmo da seleção de conteúdos que representem este grupo social dos “excluídos”, segundo identidades hegemônicas.

Para Martins (2004, p. 31),

A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”.

Nesse sentido, grupos historicamente considerados hegemônicos sempre falaram sobre os demais grupos, atribuindo a esses grupos representações, relações de poder e verdades vinculadas a essas relações de poder. De acordo com Silva (2000), mudanças estruturais vem se concretizando abrindo caminhos para novas identidades que juntas partilham elos e valores alterando assim, práticas tornando possíveis suas afirmações e diferenciações em novas visões sociais.

Ainda para Silva (2000), as identidades sociais múltiplas e distintas são definidas no âmbito da sociedade e da história constituindo sujeitos que são interpelados a partir de diferentes situações ou agrupamentos sociais e o currículo têm participação neste processo, quando produz e forma grupos. Logo, o currículo precisa problematizar sua participação e experiências corporificando-os na escola.

Nessa dinâmica conflituosa entre a identidade eurocêntrica e os referenciais negros a busca pela valorização da identidade étnica implica confrontos, conflitos e negociações que são inseridos em processos mais profundos de poder e saber na

constituição da identidade negra. Assim, “a identidade negra [...] se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo” (Gomes, 2008, p. 3).

Com muita tenacidade, este grupo étnico tem compreendido que as diferenças o têm empurrado para se apartar dos grupos chamados superiores, rompendo com as construções sociais que buscam legitimar identidades privilegiadas.

É por meio da afirmação de sua identidade que os negros têm desafiado identidades privilegiadas. Convém salientar que durante algum tempo essa população foi alvo de inaceitáveis discriminações e práticas de racismo, se rebelando contra a situação de opressão da qual têm sido vítimas (Gomes, 2006). Para Gomes (2008), a educação está envolvida diretamente no processo de transformação das identidades, dos grupos considerados marginalizados, entre estes os negros.

Para Perrusi (1992), a representação imprime significados aos objetos que, quando representados, ganham nova realidade. Ou seja, a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social. Por isso, é evidente a participação destas vozes apresentando e demonstrando sua identidade.

A representação é, então, uma forma de conhecimento e de divulgação do outro, ela é a formação e a produção da identidade do outro; quando construímos a identidade do outro, estamos construindo nossa própria identidade, e nessa constituição somos levados a apreender o mundo social pela construção de um dado objeto. É a chamada identidade social que é construída no interior das representações por meio da cultura ou fora dela (Gomes, 2006). Denominações e associações negativas em relação ao negro e à cor da pele podem levar a criança a sentir horror de sua pele, tendendo a autorrejeição. Logo, a construção da identidade negra da criança perpassa por seu pertencimento que deve ser pensado com estratégias que a levem a se reconhecer como pertencente a esse grupo.

A população brasileira tem em seus saberes a constituição de inúmeras representações que expressam elementos artísticos e culturais. Assim, em sua divisão territorial, cada região, estado, cidade, traz características de suas subculturas, o que se funde e acaba representando a identidade do povo brasileiro.

Essa identidade é reconhecida como nacional, que traz no seu bojo uma mescla de identidades.

Conforme Gomes (2008), a população afro-brasileira historicamente buscou sua inserção social por meio de lutas e resistências, tais como Imprensa Alternativa Negra (IAN), que buscou combater o racismo valorizando a cultura identitária através da comunicação, e como as várias expressões dos movimentos negro consolidados na atualidade. Há quem continue dizendo que o negro não contribuiu com a produção de conhecimentos, publicações e escritos.

Por meio de pesquisa, desnudamos essa informação, pois a intelectualização era uma característica adotada pelo movimento negro que sabia a necessidade de autoafirmar-se. Desta época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor, também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC. Foi fundada por João Cabral Alves, na cidade de Porto Alegre, em janeiro de 1943. No primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “[...] elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor, em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades [...]” (Domingues, 2007, p. 108). A UHC era constituída por uma complexa estrutura organizativa.

Outro movimento que ganhou repercussão foi à criação do Movimento Negro Unificado, em 1979, significando um marco no país; seu surgimento reforça a luta contra a discriminação racial em todo território nacional. De acordo com Gomes (2008), a desigualdade já não é um fenômeno apenas do período escravista, mas uma herança complexa que se estabeleceu como produto de uma trama socioeconômica, política e cultural. Com base nas ideias fomentadas pela autora mencionada, percebemos uma tentativa frenética de calar esse grupo étnico; as marcas da invisibilidade são latentes, à medida que a história linear, branca, eurocentrada é contada.

Considerando que o preconceito contra a pessoa negra seja forte e a supervalorização da pessoa branca vista como positiva na sociedade brasileira, segundo Cavalleiro (1999), a criança negra dificilmente vai se reconhecer pelos modelos precários com os quais tem contato.

Nesse sentido, é preciso combater os estereótipos apresentados sobre os negros na literatura para crianças, pois se apresentam como um importante

instrumento pedagógico na correção destas discriminações. Diante disto, percebemos que as crianças negras são as primeiras a sofrer com o racismo, no espaço referente à educação de crianças pequenas.

No Brasil, os espaços infantis são permeados pelas diferenças étnico-culturais e são marcados por diferentes sujeitos que são envolvidos pelas múltiplas relações sociais. Logo, essas relações influenciam suas identidades, o que Gomes (2002) vai chamar de processo identitário relacional, que se constitui no movimento de proximidade de contrários.

Nesse movimento ocorre a produção de sentido e significados que são decorrentes das experiências de cada sujeito envolvido nas relações sociais e culturais, de maneira subjetiva, atribuindo sentido às experiências, e assim passam a internalizá-las.

Sendo assim, identidades hegemônicas precisam ser questionadas nos espaços infantis, incorporando nelas narrativas que apresentem o outro como possibilidade de conhecimento, para que busque lidar com a diferença de forma a questionar seus vínculos e relações de poder.

Portanto, para entendermos essas identidades hegemônicas, é necessário pensar as práticas escolares, o que remete ao reconhecimento do legado colonial em nosso modelo de ensino; em outras palavras, a educação brasileira é constituída de um modelo de matriz colonial. Esse processo que atinge a escola infantil se trata de um processo colonizador cristalizado nas histórias contadas, que precisam ser descolonizadas e consolidadas no plano simbólico, isto é, no plano dos saberes, dos imaginários e dos discursos nos quais o contexto escolar se mostra historicamente guiado pelo eurocentrismo, por conseguinte, pela negação de culturas subalternas (Quijano, 2005).

A negação das culturas subalternizadas perpassa pelo viés literário, pois a literatura de matriz ou inspiração europeia nas escolas se configura como um problema quando trata como normalidade os feitos das populações brancas. Aqui percebemos que o silêncio dos negros na história brasileira não é apenas histórico, mas também literário.

Recorremos a Sousa Santos (1997) quando afirma que existe um abismo metafórico que descreve a impossibilidade de coexistência entre o colonizador e o colonizado. Daí a importância de trabalhar a literatura afro-brasileira e africana na

educação infantil, pois prevê tanto o resgate quanto a valorização da história que é desconhecida pelas crianças ou mesmo escamoteada durante muitos séculos de escravidão.

A presença dos contos clássicos de uma realidade que não é a da criança negra suscita em seu imaginário a rejeição. O processo de construção da identidade se inicia na infância, portanto ações educativas voltadas para o público infantil devem contemplar a diversidade. Sobre o papel da educação nesse processo de conscientização acerca da diversidade, Souza e Vieira (2016, p. 83) destacam:

A educação é a ferramenta mais importante na formação dos indivíduos, sendo ela um objeto de transformação social. Portanto, cabe a escola o papel de conscientização de seus educandos a respeito da diversidade cultural. Através do estudo da Cultura e Literatura Afro-Brasileira permitirá ao aluno a construção de seu senso crítico e a reflexão da real condição do negro no Brasil, abrindo espaço para a inclusão e cidadania.

Sabe-se que os espaços infantis abrigam crianças de várias etnias entre elas crianças negras, possuidoras de histórias carregadas de significados sociais oriundas de suas ancestralidades devendo ser conhecida pelas demais crianças. Isso significa a implementação de ações pedagógicas pontuais que dialogue as diferenças existentes e supere as desigualdades e hierarquias étnicas e raciais de histórias até então contadas.

Afinal, se a construção da identidade implica relações, como afirma Gomes (2005), não devemos deixar que a diferença seja vista como negativa no processo de socialização das crianças. Logo, enfatizamos como forma de manutenção de identidades positivas nas crianças negras o desenvolvimento de um currículo abrangente e diverso, que seja capaz de dialogar com as mais diferentes culturas presentes num mesmo espaço, fortalecendo a importância de cada uma para a construção do conhecimento.

Assim, acrescentamos que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (Moreira; Silva, 1995, p. 7).

O reconhecimento da literatura afro-brasileira e africana pode influenciar no processo de construção da identidade das crianças negras e favorecer a formação de cidadãos críticos que respeitem o outro em suas diferenças, conforme apontado por Silva (2011, p. 289):

[...] o trabalho com a literatura infantil, a nosso ver, possui papel formador na personalidade da criança, pois tem o objetivo de construir cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem. Além disso, a literatura infantil enfoca as relações sociais no sentido de que conscientiza sobre a existência do eu e do outro, sendo, portanto, indispensável. E a escola é, por sua vez, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo.

3.3 O percurso de inserção da literatura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica

A legislação brasileira apenas formaliza o reconhecimento da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar, uma vez que as lutas em prol da inserção já vinham sendo travadas há muito pelas organizações e movimentos sociais. Tal demanda social ganhou significado em virtude da escola constituir-se, por excelência, como espaço formativo, reproduzindo muitas vezes as relações de dominação presentes na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas por meio do Parecer nº 07/2010 do CNE/CEB, apontam princípios e práticas de inclusão a serem adotados pela escola, considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

O principal objetivo do referido documento consiste em fazer com que o princípio da diversidade seja contemplado nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Dentre as ações apontadas para atender a diversidade estão: educação quilombola, educação para as relações étnico-raciais, além de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo e educação especial. No contexto das diretrizes, a escola é concebida como espaço coletivo, de trocas e de valorização das riquezas culturais. Vejamos: “A escola de Educação Básica é um

espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, [...]É uma instância em que se aprende a valorizar riquezas” (Brasil, 2013a, p. 9).

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica “sistemizam princípios e diretrizes gerais da Educação Básica presentes na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo em orientações [...]” (Brasil, 2013a, p. 11). Tais orientações visam assegurar a formação básica comum em nível nacional, subsidiar a formulação do projeto político-pedagógico das escolas, bem como servir de base para os cursos de formação de profissionais da educação.

Desta forma, compreendemos que a escola como espaço democrático não pode silenciar a cultura e a história de um povo que tanto influenciou a formação do nosso país; do contrário, não se constituirá como lugar de significação da existência humana, como lugar de circulação de saberes e construção de conhecimentos, porque os educandos que não se veem representados não se reconhecem e não valorizam o saber produzido na escola.

Os conteúdos programáticos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases para serem inseridos no currículo das escolas de Educação Básica visam preencher uma lacuna por ora existente na história do Brasil, conteúdos que, se forem trabalhados de forma crítica e contextualizados, contribuirão para a desconstrução da percepção folclorizada da cultura negra, muitas vezes mencionada na escola de forma pontual e superficial em algumas datas comemorativas.

É importante destacar que a Lei nº 10.639/2003 não foi criada verticalmente, de cima para baixo, como se costuma dizer, quando se refere a pacotes pedagógicos que não se constituíram a partir do diálogo com a comunidade escolar ou com a sociedade. Essa lei é a vitória de anos de luta pela valorização e reconhecimento do patrimônio da humanidade legado pela África e sua diáspora. A escola não pode mais negar à sua comunidade o acesso a este rico patrimônio.

Nessa direção, refletir acerca da teoria e dos conteúdos significativos ao ensino-aprendizagem de nossos educandos, numa perspectiva antirracista que visibilize as diversas marcas e presenças dos povos formadores da sociedade brasileira, tornou-se mais instigante. A Lei nº 10.639/2003 que, entre outros

caminhos, cria oportunidades de pensar o currículo de forma flexível, capaz de focar, assim, conteúdos que visibilizem os corpos brasileiros na sua marca de afrodescendência. Gomes (2017) afirma que a Lei nº 10.639/2003 é um projeto educativo emancipatório, que tem como aliada a educação formal, muito embora não se redeuza só a ela, mas entendida como um processo de formação humana vivido por todos nós. Visa promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação da sociedade e do lugar do negro nesse processo.

A autora citada destaca a importância de outros documentos que, somados à referida lei, buscam o acesso e a permanência de nossas crianças na escola, além de garantir seu sucesso como protagonistas dessa história.

Para Gomes (2017), o projeto educativo da Lei nº 10.639/2003 é um projeto educativo emancipatório, pois perpassa pela educação formal e visa à educação como um processo de formação humana. Orientações contidas no Parecer orientam os sistemas de ensino, bem como família e sociedade.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, a igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004c, p. 2).

Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) publicou um documento intitulado “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, fruto do trabalho de grupo de estudiosos/as, educadores/as em jornadas desenvolvidas em 2004 e 2005 nas cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília (Brasil, 2006). O documento apresenta orientações didáticas para cada etapa da educação básica, com sugestão de vídeos, filmes, obras literárias que abordam aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Em 2013, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou o “Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”, cujo objetivo é colaborar com os sistemas de ensino no cumprimento das determinações legais referentes ao combate do preconceito racial e discriminação.

O Plano de Implementação da Lei nº 10.639/2003 preconiza:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/2008; Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores [...]; Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013b, p. 19-20).

A estruturação do plano tem por base seis eixos estratégicos, a saber:

- Fortalecimento do marco legal;
- Política de formação para gestores e profissionais da educação;
- Política de material didático e paradidático;
- Gestão democrática e mecanismo de participação social;
- Avaliação e monitoramento;
- Condições Institucionais (Brasil, 2013b, p. 21).

Ressaltamos que estes eixos foram propostos num documento anterior denominado “Contribuições para Implementações da Lei nº 10.639/2003” (já citado na primeira seção). Para alcançar os objetivos aos quais se propõe o plano, são estabelecidas atribuições dos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal.

4 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO RECURSO LÚDICO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA TIRADENTES

Nesta seção, discute-se a construção da identidade das crianças negras, em um contexto educacional, de modo mais específico na instituição escolar, tomada como local de pesquisa, a Unidade de Educação Básica Tiradentes, abordando seus aspectos geográficos, históricos e pedagógicos.

4.1 A Unidade de Educação Básica Tiradentes

O locus de nossa pesquisa é a Unidade de Educação Básica (UEB) Tiradentes, situada à Rua São José, nº 20, Vila Tiradentes - bairro Vila Maranhão, na região do Itaqui-Bacanga, zona rural de São Luís.

A Vila Maranhão localiza-se na porção oeste da Ilha do Maranhão, no município de São Luís, distante 22 quilômetros do centro da cidade e 14 quilômetros do perímetro urbano. Esta comunidade, a partir do final da década de 1970, começou a ser cercada por grandes plantas industriais, primeiramente a ALUMAR, no extremo oeste da ilha, e depois a Companhia Vale (CVRD), maior exportadora mundial de minério de ferro, por meio do sistema da Estrada de Ferro Carajás - Porto do Itaqui, localizado a nordeste da Vila Maranhão.

As características agrárias da Vila Maranhão são refletidas pelas atividades de subsistência agropecuária, pesca de subsistência nos manguezais, que alimentam a população local, por meio da coleta de caranguejos, sururus e da pesca artesanal, ao redor dos ainda relativamente bem-conservados manguezais da região.

As Políticas Econômicas de Estado pró-grandes projetos vêm estimulando a transformação da área da Vila Maranhão, de características agrárias, para um novo modelo de ocupação do espaço, baseado em grandes plantas industriais que permitiram maior desenvolvimento do bairro, abrindo horizontes sociais e econômicos, oportunizando maior distribuição de renda às famílias locais; na sua estrutura possui serviços básicos prestados à população, como comércio, saúde, escolas, e situa-se próxima à Universidade Federal do Maranhão. Possui como bairros adjacentes o Rio dos Cachorros, o Porto Grande, o Cajueiro, a Vila Collier.

Como todo bairro, apresenta problemas estruturais: falta de saneamento básico e de hospitais, violência, tráfico de drogas e grande número de famílias carentes (Otoni, 2005). Com a expansão comercial houve também o crescimento populacional, pois os moradores, em busca de melhores condições de vida, organizaram-se em associações na busca por assistência e moradia, constituindo assim a Vila Tiradentes, os quais, embalados pelo movimento da Inconfidência Mineira, galgaram por meio de invasão a conquista da terra, separando uma parte para construção de uma escola comunitária, que mais tarde seria a UEB Tiradentes.

A Inconfidência Mineira, de acordo com Fausto (1972, p. 20), foi:

[...] uma conspiração política organizada por profissionais liberais, militares e membros da elite econômico-social da Capitania de Minas Gerais no fim da década de 1780 – época em que o Brasil ainda era colônia portuguesa. Movimento de grande repercussão, os envolvidos, os inconfidentes, tinham como principal intenção retirar do poder local o governador (o visconde de Barbacena), autoridade constituída pela coroa, o que caracterizava uma afronta. Em meio aos altos impostos pagos à coroa portuguesa houve o movimento denominado Derrama, cuja movimentação iniciaria o movimento pela tomada do poder.

A Unidade de Educação Básica Tiradentes foi construída pela PLAN Internacional em convênio firmado com a Prefeitura Municipal, fundada em 21/04/2004. É uma instituição pública que integrada a Rede Municipal de Educação, estando sob a administração da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), registrada como escola polo, tendo como anexo a Escola São Benedito, que se localiza na Comunidade do Taim-Porto Grande.

A UEB Tiradentes atende crianças em idade de 3 a 5 anos das comunidades locais e outras como: Sitinho, São Joaquim, São Benedito, Sítio Conceição, Mãe Chica, Collier e Condomínio Vila Maranhão, na estrada de Maracanã. No que tange à sua estrutura física, observamos que precisa passar por melhorias, isso é percebido na pintura da fachada, desgastada pela ação do tempo.

Vejamos na imagem a seguir.

Figura 1: Fachada da Escola UEB Tiradentes



Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Na área externa da escola, contamos com um espaço em que há uma horta comunitária plantada e cuidada pelas crianças, um “Projeto de Vidas Verdes”, projeto da escola em parceria com a Companhia Vale e empresas afiliadas.

Quanto à estrutura física, a escola possui espaço amplo, sendo distribuído da seguinte maneira:

Tabela 1 - Dependências da UEB Tiradentes

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	TOTAL
Sala de aula	5	5
Diretoria	1	1
Pátio	1	1
Cantina	1	1
Banheiro adulto	1	1
Banheiro Infantil masculino	3	1
Banheiro Infantil feminino	3	1
Corredor	1	1

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

As salas de aula são amplas e comportam a quantidade de crianças exigidas pelo MEC, como padrão para atender crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, como

asseguram os documentos oficiais. Em 2023, ano em que foi realizada a pesquisa, cada sala dos infantis I e II atendiam a 25 crianças, e a sala da creche atendia 15 crianças. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 2 - Matrículas em 2023 da UEB Tiradentes

Ano	Grupo Etário definido para inserção da criança na Educação Infantil	Matutino	Vespertino
2023	Creche (Crianças bem pequenas de 3 anos e 3 anos e 11 meses)	15	15
2023	Turmas do Infantil II (Crianças pequenas de 4 anos e 4 anos e 11 meses)	50	50
2023	Turmas do Infantil II (Crianças Pequenas de 5 anos e 5 anos e 11 meses)	50	50

Fonte: Elaboração da autora com base nas fichas de matrículas. Pesquisa empírica (2023).

Cada sala de aula possui armários, ventiladores, estante de jogos e estantes de livros. Cada dependência descrita possui seus mobiliários e utensílios. Na cantina há 1 geladeira, 1 fogão, 1 freezer e vários outros utensílios para servir o lanche; os banheiros possuem estruturas adaptados para as crianças, assim como o mobiliário. A escola não possui biblioteca, nem parquinho de areia, porém possui brinquedos adaptados para a idade das crianças. Vale acrescentar que a escola faz uso de transporte escolar nos dois turnos, transportando crianças das comunidades vizinhas que são atendidas pela escola. Das 215 crianças atendidas nos dois turnos, através de pesquisa, constatamos que, no turno matutino, 82 crianças fazem uso do transporte, já no turno vespertino, apenas 62 crianças fazem uso do transporte escolar.

Ressaltamos que o transporte escolar atende ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNARTE), que tem como objetivo apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas da educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados e municípios.

No que se refere ao aspecto administrativo, a UEB Tiradentes possui 25 funcionários(as), sendo 15 ligados diretamente à Secretaria Municipal de Educação: 1 gestora-geral, 1 administrativo, 1 coordenadora pedagógica, 12 professoras, sendo 5 professoras que trabalham no turno matutino, e no turno vespertino trabalham 7 professoras, 1 agente de portaria, 1 motorista, 2 monitores; do serviço terceirizado, a escola possui 2 porteiros, 2 operacionais de serviços diversos, 1 merendeira e 2 vigias. Para melhor visualização, elaboramos uma tabela demonstrativa, como segue.

Tabela 3 - Servidores da- UEB Tiradentes

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE / TURNO				TOTAL
	Matutino	Vespertino	Diurno	Noturno	
Diretor-geral	-	-	1	-	1
Coordenadora pedagógica	-	1		-	1
Administrativo	1		-	-	1
Professores	5	7	-	-	12
Monitor	1	1			2
Motorista	-	-	-	1	1
Merendeiras			1	-	1
Auxiliar de serviços gerais	-	-	2	-	2
Vigilantes	-	-	-	2	2
Agente de portaria		-	3	-	3
TOTAL					25

Fonte: Dados coletados na grade de servidores da escola, pesquisa empírica (2023).

A distribuição dos funcionários está sob a responsabilidade da gestão escolar, em uma consecução de trabalhos conjuntos integrados aos objetivos da educação garantindo de forma sistemática o desenvolvimento integral do sujeito histórico. Essa sistemática deve acontecer de maneira coerente e consistente, oportunizando o processo de construção coletiva participativa e responsável. Libâneo (2001) afirma para que a escola tenha um bom funcionamento, precisa dispor de elementos de maneira harmoniosa buscando fins determinados, para além de recursos humanos a escola precisa de recursos didáticos para seu bom desempenho. Para melhor compreensão da estrutura funcional a escola dispõe de material didático, organizamos uma tabela. Vejamos:

Tabela 4 - Recursos multimídia disponíveis na escola

RECURSOS DIDÁTICOS	QUANTIDADE	TOTAL
Computador	1	1
Copiadora	1	1
Caixa de som	1	1
Data-show	1	1
Notebook	1	1
Câmera fotográfica	1	1
Acesso a Internet	1	1
Chromebook	12	12

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Os recursos didáticos (multimídias) disponíveis na escola são oriundos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do Governo Federal, como meio de promover o uso de tecnologia ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino básico. Destarte, a escola não possui um espaço de leitura formal uma biblioteca, mas cada professora tem em sua sala um canto de leitura onde possui um acervo literário com gêneros variados, inclusive obras de cunho afro-brasileiro, além de recursos e jogos didáticos. Destacamos que o acervo foi constituído por obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Esse Programa compreende ações voltadas para a distribuição de obras literárias em apoio à prática educativa. Destacamos que são variadas obras, de diferentes gêneros, como ilustrado na sequência.

Figura 2: Imagem do canto do brincar



Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Figura 3: Imagem do Canto de Leitura



Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Em nossas observações, constatamos que a escola desenvolve projetos educativos, entre os quais podemos citar o projeto “Vidas Verdes”, que trabalha a qualidade de vida, por meio de alimentos saudáveis e colhidos no fundo da escola, como hortaliças, legumes e plantas medicinais. Em depoimento da gestora as crianças participaram do plantio e cuidavam regando e visitando diariamente. Em um momento de observação fizemos esses registros que ilustramos a seguir:

Figura 4: Canteiro da escola



Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Figura 5: Visita das crianças ao canteiro da escola



Fonte: Pesquisa Empírica (2023)

Apesar dessa abundância de novidades, as descobertas, as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento devem ser enriquecidas e ampliadas pelo professor. Como observador atento, é ele quem apresenta às crianças novas possibilidades de investigação e exploração do mundo que as ajudará a se aproximar do desconhecido.

4.2 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa constitui uma atividade investigativa que “é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica” (Gil, 2017, p. 1). Assim:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2017, p. 1).

Para iniciar o planejamento da pesquisa, é necessário haver a definição de sua metodologia de desenvolvimento. Segundo Gressler (2003, p. 44), “[...] não se pode entender pesquisa e método científico como segmentos isolados, mas sim, como parte que se integram [...]”.

Por essa razão, buscamos delinear o caminho metodológico deste estudo a partir daqui, pois conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 155), o desenvolvimento de um estudo científico exige “[...] procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Ao analisar o ensino da literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica na construção da identidade das crianças negras na realidade da educação infantil, esta se apresenta como uma abordagem qualitativa, pois é a que mais se adequa ao problema desta pesquisa.

Conforme Yin (2016, p. 7), “[...] os participantes vão desenvolver seus papéis cotidianos e as interações sociais ocorrerão com a mínima interferência de procedimentos de pesquisas artificiais [...]”. Ainda de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), o processo de atuação concreta e seu significado são o foco principal

desta abordagem na qual “[...] o ambiente é fonte direta dos dados, a relação entre o mundo real, o sujeito e a dinâmica são analisados sem manipulação intencional do pesquisador [...]”.

Coerente com os objetivos do mestrado profissional, explicitados na Portaria nº 389/2017 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos a pesquisa aplicada para cumprir a finalidade de oportunizar conhecimentos para a qualificação da prática dos sujeitos envolvidos, conforme o artigo 2º, parágrafo 1º: “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (Brasil, 2017b, n.p.).

Em consonância com a pesquisa aplicada, nossa investigação situa-se no campo das pesquisas do tipo intervenção, que, segundo Damiani (2012, p. 3),

[...] são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico que objetiva promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem neles envolvidos.

Corroborando essa ideia, André (2001) afirma que o propósito da intervenção em educação é produzir conhecimento, não dissociando teoria de prática e prática de teoria. Já para Sanino (2011), a intervenção nada mais é do que um procedimento técnico sem que se considere seu valor epistemológico.

Como método de procedimento, utilizamos a intervenção pedagógica com base na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que segundo Damiani *et al.* (2013, p. 3), é “um estudo que envolve planejamento e a implementação de inferências (mudanças e inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, no processo de aprendizagem dos sujeitos que dela participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas inferências”. Para essa autora, são ações de intervenção didática e de pesquisa que têm a intencionalidade de promover mudanças nas práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora.

O local onde desenvolvemos essa pesquisa com ações interventivas é a Unidade de Educação Básica Tiradentes. Acrescentamos que nossa investigação insere-se na classificação de pesquisa aplicada, uma vez que fomos motivados a

contribuir para fins práticos buscando soluções para problemas concretos, critérios característicos dessa tipologia de pesquisa.

No caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais, objetivamos investigar o ensino da literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica para a construção da identidade das crianças negras. O estudo realizado propociona um debate em torno de estratégias educativas para uma educação antirracista ainda na infância, bem como o cumprimento da Lei nº 10639/2003.

Nossa investigação está apoiada na instrução Normativanº 04/2020/PPGEEB /UFMA, que torna facultativa a intervenção do produto educacional, conforme dispõe em seu art. 1º:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), em obediência à Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018- CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, facultativamente, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020, p. 1).

Neste contexto, nos apoiamos na referida Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, quando assevera no parágrafo único, do art. 1º:

A intervenção ou a aplicabilidade do produto educacional poderá acontecer dependendo das condições objetivas da pesquisa, como o acesso à materialidade dos instrumentos de coleta de dados por meio remoto; da quantidade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, respeitando os protocolos de segurança sanitária em vigor, e outras situações que não coloquem o pesquisador e seus colaborados em risco sanitário (UFMA, 2020, p. 1).

Do exposto, não houve condições de aplicabilidade do produto educacional, que no caso foi um *Livro de pano*, então propomos a elaboração de um Caderno de Orientações Didáticas contendo o passo a passo da construção do *Livro de pano* e uma sequência de atividades que poderão ser usadas pelas docentes. Os sujeitos da pesquisa são as professoras das turmas do infantil II que atendem crianças de 5 anos de idade, a coordenadora pedagógica e a gestora escolar. Os envolvidos no processo da pesquisa têm suas identidades preservadas anonimamente, sendo

identificados por nomes fictícios. Os nomes dados a cada sujeito da pesquisa estão relacionados a personagens negros de histórias infantis afro-brasileiras.

A coleta de dados é um processo atribuído aos estudos incluindo os fenômenos sociais que visam reunir informações por meio do pesquisador realizado através de tarefas de pesquisa, planejamento, estudos e desenvolvimento de experimentações técnicas específicas de pesquisa (Richardson, 2008).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação sistemática, as oficinas metodológicas e as entrevistas. A rotina em sala de aula das professoras da amostra da pesquisa e como elas trabalham a literatura afro- brasileira e africana na contação de histórias para as crianças.

Antes de ser iniciada a observação na Unidade de Educação Básica (UEB) Tiradentes, protocolou-se um pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís), a fim de permitir a pesquisa na escola, pedido esse realizado mediante Carta de Apresentação (Anexo A). Após a autorização concedida pela SEMED, solicitamos a autorização da gestora para iniciar o processo de pesquisa, seguindo um roteiro de Observação (Apêndice A). Dessa forma, buscamos observar como as docentes das turmas do infantil II desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala e se trabalham as relações étnico-raciais.

Quanto à observação, segundo Rúdio (1991, p. 39), “Devemos considerá-la como ponto de partida para todo estudo científico e meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) assim definem observação:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Para este estudo, optamos pela observação sistemática, por apresentar uma estrutura determinada onde serão registrados os fatos, e as frequências com que ocorrem, assim como as informações. São aquelas observações realizadas em condições controladas, visando atender a propósitos preestabelecidos (Gressler, 2003, p. 172). Desse modo, observamos a escola pesquisada em seus aspectos:

físicos, administrativos e pedagógicos, além de buscar elementos que revelem ou não a educação das relações étnico-raciais presentes no ambiente da escola.

As oficinas metodológicas “são consideradas fontes de informações no ambiente de pesquisa, pois são práticas discursivas que produzem sentido sobre fenômenos em relações cotidianas” (Spink; Menegon; Medrado, 2014, p. 34). Como fonte de informações as oficinas validam ainda mais nossa pesquisa.

Outro instrumento que utilizamos foi a entrevista. As entrevistas foram realizadas com o gestor escolar, a coordenadora pedagógica e as professoras que foram selecionadas para o estudo. A entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade” (Minayo, 2010, p. 57).

Ainda segundo Minayo (2010), a entrevista é compreendida como um instrumento de coleta de dados que permite a interação entre pesquisador e pesquisado:

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o interrelacionamento humano (Minayo, 2010, p. 2).

O tipo de entrevista desenvolvida foi a semiestruturada, a qual, segundo Richardson (1999), consiste num conjunto de perguntas pré-elaboradas, que podem ou não sofrer alterações ou novas perguntas a partir das respostas dadas pelos entrevistados.

Análise e interpretações dos dados da pesquisa empírica se dão sob a forma de quadro de respostas. Segundo Silva e Vieira Júnior (2014), os quadros são recursos descritivos que têm a finalidade de expor as respostas dos sujeitos. Estes recursos objetivam relacionar ou comparar as respostas obtidas durante a coleta de dados em torno de cada categoria de análise.

Os quadros estão materializados nas respostas dos participantes da pesquisa (coordenadora pedagógica, gestora escolar e as docentes das turmas do infantil II) na seção empírica de nossa dissertação.

Para Bogdan e Biklen (2010, p. 20), as fotografias tiradas no campo de pesquisa “fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades”. Foram tiradas fotografias do campo de pesquisa e dos sujeitos de forma anônima. As fotografias estão dispostas ao longo do texto dissertativo. As imagens, segundo Souza e Olária (2014, p. 20), “exprimem e comunicam sentidos, estão carregadas de valores simbólicos e cumprem várias funções”.

As tabelas também estão descritas na parte da seção empírica desta dissertação, especificamente na Caracterização histórica, geográfica e pedagógica da UEB Tiradentes. Conforme o Guia de Apresentação de Teses, “Tabela é a forma não discursiva de apresentação de informações, representadas por dados numéricos e codificações, dispostos em uma ordem determinada, segundo as variáveis analisadas de um fenômeno” (USP, 2016, p. 35).

Os instrumentos metodológicos da pesquisa nos ajudaram a descrever nossa dissertação em momentos alternados entre a escrita dissertativa e a pesquisa *in loco*; tais momentos possibilitaram a interpretação dos dados coletados junto às identidades participantes.

A Lei nº 10.639/2003 e outros documentos legais que tratam das relações raciais no ambiente escolar serviram de embasamento. Cabe acrescentar que a literatura afro-brasileira e africana como recurso lúdico para construção da identidade das crianças negras também se integra como elemento de Implementação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação infantil. A materialização da pesquisa resultou na elaboração de um Caderno de Orientações Didáticas contendo atividades para serem trabalhadas com as crianças usando o *Livro de pano*.

Os mestrados profissionais se caracterizam pela elaboração de um produto educacional ou educativo que tem como finalidade contribuir com o processo educativo na escola pesquisada.

Escolhemos o Caderno de Orientações Didáticas contendo atividades lúdicas que envolvem a confecção do *Livro de pano* pelas crianças nos recontos por elas realizadas considerando a própria realidade estrutural das escolas públicas, localizadas na periferia da capital maranhense. Os livros fazem parte do universo da

criança, quanto mais variados eles forem, mais curiosidades despertarão nas crianças, conduzindo-as por um mundo imaginário. Para além de tudo isso, o Caderno de Orientações Didáticas, contendo atividades com *Livro de pano*, pode ser usado a qualquer momento pela escola.

A pesquisa foi desenvolvida em momentos, a saber: no primeiro momento foi realizada a observação sistemática para coleta de dados; no segundo momento aconteceram entrevistas com as participantes da pesquisa: gestora, coordenadora e as duas professoras das turmas do infantil II; no terceiro momento realizamos encontros formativos com os participantes da pesquisa: a gestora, a coordenadora pedagógica e as professoras da amostra acerca da literatura afro-brasileira e africana usando como metodologia a sequência didática.

Para Zabala (1998), a sequência didática nada mais é do que um conjunto de atividades ordenadas e estruturadas que são usadas para realização de objetivos educacionais, que devem ter princípio e fim conhecidos tanto pelo professor quanto pelas crianças. No quarto momento, elaboramos uma proposta de aplicabilidade do produto educacional, em forma de Caderno de Orientações Didáticas contendo três sequências e orientações de como as professoras podem confeccionar o *Livro de pano* com as crianças para ser usado por elas em seus recontos.

4.2.1 O Livro de pano

O livro é, atualmente, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente na educação infantil no momento do conto. A leitura na educação infantil é um processo que aproxima a criança pequena de diferentes aprendizagens. Quando ela se apoia nos elementos que lhes são oferecidos por meio da leitura: cultura, personagens, heróis e vilões, ela vai construindo sua identidade. A criança negra que recebe conteúdos depreciativos acaba internalizando essa representação negativa, levando, por vezes, a não gostar de si própria e dos outros que se assemelham (Rosemberg, 1985).

A identidade vai sendo engendrada em meio aos repertórios que ela recebe no outro (Gomes, 2012). Logo, compreendemos a literatura afro-brasileira como um forte legado de experiências de que a criança pequena deve se apropriar e como uma referência para a criança negra na construção de sua identidade étnica. Uma

proposta de trabalho voltada para a construção da identidade étnica das crianças negras perpassa pelos referenciais que lhes são oferecidos. As situações de leitura ampliam o conhecimento das crianças, embora não sabendo ler convencionalmente são capazes de interagir com as leituras, dando formas aos símbolos por meio de sua própria autoimagem (Brasil, 2017a).

As leituras e contações sempre fizeram parte do universo infantil acompanhadas do lúdico, essas histórias podem tanto aproximar a criança de seu pertencimento, quanto afastar. Para Huizinga (1980), o lúdico é um elemento da cultura que está presente em todas as formas de organização social. Ainda para esse autor, o lúdico traz em seu enredo a representação da realidade.

Mediante isso, apresentamos o recurso didático *Livro de pano*, que nada mais é do que um recurso elaborado para auxiliar as professoras na contação de histórias para as crianças. É utilizado pelas crianças em seus recontos auxiliando na construção de suas identidades étnicas.

Para Souza (2007, p. 11), recurso didático é todo material utilizado como auxílio no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Nesse sentido, o *Livro de pano* é uma estratégia de ensino diversificada que contempla diferentes atividades a serem trabalhadas pelos professores com as crianças na educação infantil. As atividades com o *Livro de pano* possibilitam que as crianças reelaborem com criatividade seus recontos afro-brasileiros, identificando novas possibilidades de interpretação e de representação do real. O *Livro de pano*, como o próprio nome diz, é feito com pedaços de pano, confeccionado a mão, costurado, colado, que apresentam personagens negros costurados que podem ser manuseados pelas crianças para recontarem a história ouvida pela professora. O livro apresenta cenários pintados com tintas de tecido variadas, pois acreditamos que imagens ilustradas constroem enredos e desenvolvem percepções sobre o mundo imaginado num sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens. A confecção do *Livro de pano* esboça critérios específicos, tais como a observação e manipulação de seus personagens, vestimentas e a representação dada pelas crianças.

Nessa dimensão, o *Livro de pano* não é uma representação neutra, mas um recurso carregado de enredos lógicos que articula a identidade racial das crianças

negras por meio de estratégias específicas que busque o estreitamento entre o imaginário infantil e as histórias da população negra.

Incluir no contexto dos estudos afro-brasileiros o *Livro de pano* é cumprir o que determina o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no seu art. 8º, §1º, que exige que propostas pedagógicas realizadas nas instituições infantis explicitem em suas ações o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação (Brasil, 2009).

4.3 Perfil étnico-racial das crianças das turmas do infantil II vespertino

Para traçar um perfil das salas de nossa pesquisa, recorreremos às fichas de matrículas das crianças, que são devidamente preenchidas pelos pais e/ou responsáveis com o objetivo de coletar, de forma mais completa, informações sobre as crianças. Essa etapa foi realizada na secretaria da escola, onde ficam as fichas de matrículas. Para realização da coleta de dados, elaborou-se uma ficha contendo: número da matrícula, cor, idade, sexo. Buscamos respaldo, ainda, nas referências utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2020), que utiliza o termo negro para representar a soma das categorias pretas e pardas. Para classificar a cor das crianças, tomou-se como base a afirmação de Oliveira (1999), ao considerar que os significados sociais, atribuídos com base nas características físicas “dão origem a estigmas que são fontes de discriminação”. Considerando a afirmação da autora e dando mais precisão à pesquisa, levamos em consideração aspectos físicos como: cabelo, cor da pele e traços faciais: olhos, lábios e nariz percebidos no período de observação.

Para materializar as informações organizamos a tabela abaixo:

Tabela 5: Cor/etnia e gênero das turmas da pesquisa

CRIANÇAS	BRANCO/A	NEGRO Pretos e pardos	INDÍGENAS
Infantil II “C”	5	15	1
Infantil II “D”	2	20	3

Meninas	2	9	1
Meninos	3	5	3
Meninas	1	12	3
Meninos	1	7	0

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Em observação percebemos que na soma das turmas pesquisadas o número de crianças negras chegam a um percentual de 50%. Para compreender essa classificação, apoiamo-nos em Oliveira (1999), quando acrescenta que, para efeitos de classificação racial, traços físicos, tais como textura do cabelo, formato do nariz e espessura dos lábios demarca a diferença, gerando estigmas e discriminações. Como demonstrado acima, o número de meninas negras é maior que o número de meninos. Esse fato foi percebido na composição das salas.

4.4 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

4.4.1 Observação sistemática

Na atividade investigativa, a observação é um procedimento fundamental não podendo ser considerada apenas uma mera técnica. É por meio dela que temos a possibilidade de obter nossas primeiras impressões sobre o campo de pesquisa.

A observação permite ao investigador perceber o outro, suas origens e tecer um olhar crítico sobre os dados coletados. Para Gressler (2003), toda ciência utiliza a observação como instrumento básico de coleta de dados; ela tem a função de atribuir valor a todo processo científico.

Antes de iniciarmos nossa pesquisa empírica, dirigimo-nos, em 4 de junho de 2023, à sede da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís/MA, localizada na Avenida Castelo Branco, nº 250, Edifício Trade Center, no bairro São Francisco, exibindo em mãos a Carta de Apresentação para a pesquisa de campo fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), para solicitarmos a autorização da Secretaria a fim de realizar a pesquisa de campo na UEB Tiradentes.

Após a concessão da autorização, elaboramos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado à direção” (Apêndice A) e a “Carta de Apresentação” (Apêndice F). Dirigimo-nos à escola no dia 3 de agosto de 2023 e nos apresentamos à gestão da escola munida dos documentos elaborados, a “Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo” (Apêndice F).

A gestora nos recebeu de forma solícita, apresentando-nos também aos demais funcionários, entre os quais as professoras das referidas turmas do Infanti I e II e a coordenadora pedagógica, que, em deliberação, agendaram outra visita para apresentação formal da pesquisa.

Nossa próxima visita ficou agendada para o dia 8 de agosto de 2023, às 15h30; após o lanche das crianças, no horário combinado, damos início à reunião, que teve a duração de 50 minutos, tendo como pauta os seguintes tópicos:

- Apresentação dos documentos;
- Projeto de pesquisa;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Esse último documento é destinado aos docentes selecionados para a pesquisa. Após a apresentação dos documentos e sua leitura e explicação, o entregamos à gestora para que fosse assinado.

Durante esse momento de aproximação com o ambiente escolar recorremos a Imbernón (2011), quando afirma que trocas de experiências e o compartilhamento de conhecimentos entre os próprios grupos profissionais estabelecem caminhos para conquistar melhorias pedagógicas, profissionais e sociais.

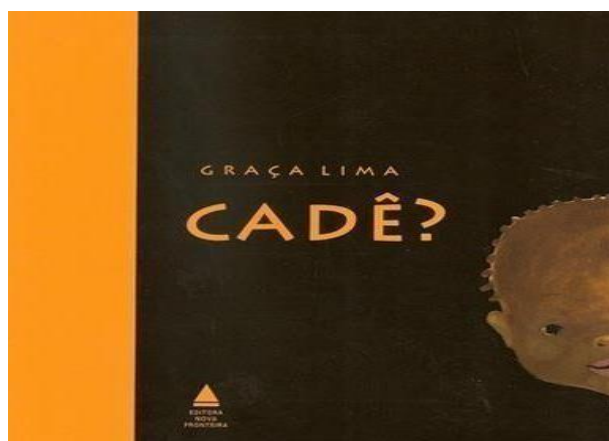
No decorrer da reunião, dada a natureza de nossa pesquisa, os docentes relataram que, embora graduados e participando de formações continuadas, a temática apresentada não vem sendo contemplada nas formações, por isso, pontuaram a importância de uma atualização, com vistas a influenciar a prática em sala de aula.

Depois desse momento interativo, acordamos que nossos encontros seriam realizados duas vezes por semana. Vale ressaltar que o roteiro de observação (Apêndice C) foi organizado de maneira a abranger os aspectos: físico, pedagógico e administrativo. Além desses elementos, recorremos ao Projeto Político-

Pedagógico³ e ao acervo literário, a fim de saber se a proposta da escola contempla a temática estudada e se o acervo literário possui literatura afro-brasileira e africana.

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico da UEB Tiradentes, o referido documento não apresenta nenhuma proposta sistematizada sobre as relações raciais, embora ressalte a valorização da cultura e o respeito à diversidade da história de vida das crianças.

Figura 6: Imagem da capa de um livro CADÊ do acervo da escola



Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Entre as obras literárias encontradas durante a pesquisa empírica, o livro *Cadê?* nos chama atenção pela representação atribuída à criança negra por meio de ilustrações. Para Gomes (2002), a imagem negra no interior da escola deve ser abordada de maneira proativa fomentando a identidade positiva e a autoafirmação. Portanto, essa imagem ajuda na negociação de saberes, valores, crenças e hábitos da população afro-brasileira, ajudando a eliminar imagens depreciativas e estereotipadas que há muito rondaram o universo infantil.

A Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças, e o espaço físico e sua organização influenciam direta ou indiretamente as crianças e os profissionais que as atendem; não basta apenas oferecer lugares apropriados, mas deve proporcionar às crianças situações de interações e brincadeiras (Brasil, 2009). Respondendo a essa orientação em relação à estrutura física, no que tange ao mobiliário, as mesas estão dispostas em formato de flor, uma mesa central e oito mesas à sua volta. Cada sala possui três conjuntos de flores na cor branca.

Para Oliveira (2002) a rotina de trabalho é um importante recurso para que as crianças se envolvam em atividades e se interessem por elas. É essa concepção específica que orienta as decisões no cotidiano educativo.

As crianças utilizam transporte escolar, então, às 13 horas pontualmente elas adentram as salas sendo recebidas pelas professoras com músicas de boas-vindas, seguida de oração. Em seguida, a docente disponibiliza os jogos pedagógicos para as crianças por 15 minutos para que elas se acalmem, e sem demora, recolhe os jogos e dá início à leitura do livro, que já foi previamente selecionado.

As crianças ficam organizadas em rodinhas no chão no momento da leitura e a professora realiza a leitura em voz alta gesticulando e movimentando o corpo como forma de emissão de mensagens sobre a leitura para a criança.

Nosso tempo de observação nessa sala foi de cinco dias; convém dizer que a sala observada foi a turma “C”. Durante esse período, não presenciamos a leitura de contos afro-brasileiros ou africanos, porém a ludicidade fez parte da rotina de atividades realizadas pela docente. Percebemos também que as datas comemorativas ainda são um imperativo para realização de atividades compostas nas rotinas educativas, orientando todo planejamento da professora. Abordamos esse fato porque iniciamos nossa observação nesta sala no período da semana do folclore, e as atividades realizadas giravam em torno desta.

Na semana seguinte, migramos para a sala do Infantil II, turma “D”, a docente nos recebeu calorosamente, junto com as crianças cantando a música de boas-vindas. Agradecemos e nos dirigimos ao fundo da sala, e observamos que naquela sala nossa presença não passou despercebida pelas crianças que com perguntas curiosas queriam saber se iria ficar com elas. A rotina seguida pela professora mostrou-se diferente, suas atividades iniciaram-se com a ida das crianças à horta localizada nos fundos da escola, e o objetivo da visita era cumprimentar as hortaliças plantadas e observar seus crescimentos.

Em seguida, a professora realizou alguns questionamentos com as crianças, que prontamente responderam; de volta a sala de aula, buscou um livro para ler com as crianças. Percebemos que, assim como a outra professora, ela realizou a leitura de um conto clássico, cujo tema era a “Branca de Neve”; após a leitura, pediu para que as crianças recontassem a história ouvida por meio de desenhos dos

personagens. Surpreendeu-nos as leituras realizadas pelas docentes durante nosso tempo de observação, a representação dada às princesas brancas, suas vestes, seus cabelos, o padrão de beleza evocada pela professora no reconto.

Não percebemos menções de histórias afro-brasileiras contadas para as crianças ou mesmo algo que fizesse alusão à identidade étnica.

Na educação infantil, situações de leituras ajudam as crianças a ampliarem seus conhecimentos. Quando realizadas de forma natural, os diferentes gêneros textuais acabam aproximando a criança de diferentes situações e vivências de mundo. A falta de referenciais negros na vida das crianças acaba reforçando estereótipos e servindo de manutenção de práticas racistas.

Em observância às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os livros devem:

Atender o disposto no Art. 26 A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo de supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004b, p. 25).

Esses elementos são importantes na educação de crianças pequenas, e a forma como são apresentados podem ajudar ou dificultar o desenvolvimento de uma educação igualitária logo na infância. A representação negra nos livros infantis apresenta para as crianças uma pluralidade fenotípica de que outras populações existem e precisam ser respeitadas.

4.4.2 As identidades participantes da pesquisa

Dentro de uma investigação científica é comum que os atores envolvidos tenham diferentes pontos de vistas acerca da temática investigada; na verdade, essa é uma das questões que permeiam o fazer investigativo, diferentes contribuições que ajudam ou não na resolução de problemas encontrados.

Damos prosseguimento à pesquisa no mês de setembro de 2023, aplicando nosso segundo instrumento de coleta de dados, que foi a entrevista. Consideramos

relevante apresentar as identidades participantes, que depois de terem conhecido os objetivos e procedimentos da pesquisa aceitaram contribuir de maneira voluntária em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Para o estudo selecionamos como identidades participantes a gestora escolar, a coordenadora pedagógica e duas docentes que atuam nas turmas do Infantil II, turno vespertino.

Para apresentar cada identidade participante e poder traçar um perfil, organizamos um roteiro de entrevista (Apêndice B).

Analizamos suas falas buscando compreender como as relações raciais na infância ajudam na construção da identidade das crianças negras. Como garantia de respeito ético que a pesquisa requer, buscamos preservar em anonimato das identidades participantes. Para isso, utilizamos nomes de personagens negros(as) de livros infantis afro-brasileiros. Convém dizer que cada nome foi cuidadosamente escolhido, após as leituras introdutórias dos livros infantis nos encontros formativos.

Destarte, iniciamos as entrevistas pelas identidades participantes da gestora e coordenadora pedagógica, e não pelas docentes, como havíamos falado no projeto, essa mudança se deu pelo entendimento que são essas identidades participantes que medeiam formações em permanente diálogo com a SEMED/São Luís para que só então as docentes sejam envolvidas no processo de formação continuada. Muito embora documentos como o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica apontem que a escola é autônoma, a prática se verifica diferente.

4.4.2.1 A gestora escolar e a coordenadora pedagógica

Chamaremos a gestora de **Lelê**, personagem principal da história infantil afro-brasileira “**Cabelo de Lelê**”. E para identificar a coordenadora, utilizamos o nome de **Bucala**, personagem principal da história infantil “**Bucala**”.

Lelê tem 71 anos de idade, se autodeclara parda, possui licenciatura em Filosofia, não possui pós-graduação, atua na Rede Municipal de São Luís por mais de vinte anos alternados entre o cargo de docente e cargo comissionado de gestora. Reside na comunidade onde a escola do referido estudo está situada, possui engajamento religioso dentro da matriz africana, intitulado-se sacerdotisa do Candomblé. Professa sua devoção e religiosidade por meio do Festejo de Nossa

Senhora da Conceição, que ocorre no mês de dezembro, gosta de manipular ervas e garrafadas, bem como se utiliza das rezas e benzimentos para prestar uma contribuição para a comunidade.

Bucala tem 65 anos de idade, se autodeclara preta, possui licenciatura em Pedagogia, possui especialização *lato sensu* em Orientação Educacional, atualmente exerce a função de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de São Luís por mais de oito anos; seu vínculo é por meio de concurso público. Reside na comunidade, é umbandista e vela pelas tradições religiosas e culturais por meio do “Festejo do Divino Espírito Santo”, evento religioso que acontece no mês de agosto.

Para melhor entendimento das ações desenvolvidas pelas identidades participantes na escola, iniciamos nossa entrevista pela gestora e coordenadora fazendo as seguintes perguntas: Qual função exerce dentro da escola? Quais entendimentos você possui sobre Relações Raciais? Vejamos as respostas dadas:

Quadro 3 - Funções exercidas na escola

Identidades participantes	Respostas
LELÊ	<i>“Minha função é garantir as condições necessárias para que a escola tenha um pleno desenvolvimento, mantendo o diálogo entre a gestão pública e a escola, dar suporte aos profissionais que fazem parte do corpo da escola, principalmente os professores, não me considero uma conhecedora do assunto referente às relações raciais, mas estou aberta a conhecer, pois como vemos a nossa sociedade é uma mistura de povos diferentes, culturas diferentes que precisam ser conhecidas, valorizadas e respeitadas logo cedo. Estudar sobre o povo brasileiro com mente aberta é para poucos”. A diversidade está na cara de todos, e como tal precisa ser apresentada também para os pequeninos eles fazem parte dela.</i>
BUCALA	<i>“Minha função é pedagógica, ligada diretamente com as ações das professoras em seus planejamentos, práticas e formações que ajudam na proposta educativa da escola em consonância com a rede”. “Quanto aos meus entendimentos sobre relações raciais não tenho um expressivo domínio sobre o assunto, porém considero válido estudar esse tema nas formações com as professoras e toda comunidade escolar para aproximar a escola da comunidade que ao meu vê é constituído de negros e negras As crianças devem desde cedo terem contato com seus ancestrais afro que vieram para cá subjulgados e escravizados, mas que também contribuíram de forma valiosa”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Percebemos que tanto a gestora como a coordenadora reconhecem suas atribuições no ambiente escolar, tendo entre elas diferenciação nos seus saberes e

fazeres. Em suas falas, ambas enfatizam que não possuem domínio claro sobre a temática, muito embora percebam que na matriz social brasileira a presença do negro é evidenciada. A presença dessas identidades dentro da escola mobiliza o trabalho pedagógico para uma mudança de estratégia que vise combater o racismo nestes espaços, como prevê a Resolução CNE/CP nº1/2004 (Brasil, 2004b).

O mito da democracia racial que se estruturou historicamente de forma conservadora nas relações políticas, sociais e econômicas, mascarou a realidade brasileira racista, perdurando até os dias atuais, legitimando-se por um discurso de igualdade, velando, assim, diferenças existentes (Gomes, 2016).

Questões como essa precisam ser respondidas na educação como meio de garantir a valorização de sujeitos historicamente invisibilizados e poder avançar na transformação social. A Lei nº 10639/2003 abriu caminho para a desconstrução de uma educação antirracista quando estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Considerando que a escola é promotora de diferentes saberes e que, por isso, não pode ser eximida da responsabilidade social a qual lhe foi atribuída, prosseguimos a entrevista fazendo a seguinte pergunta “Você considera importante à escola abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com as crianças pequenas?”.

Quadro 4: História e Cultura Afro-Brasileira para crianças

Identidades Participantes	Respostas
LELÊ	<i>“Sim, é muito importante estudar esse tema com a criança desde pequena, pois isso desperta na criança uma sensibilidade para com o outro, com a cultura, com outras formas de perceber o mundo, preparando desde cedo principalmente a criança negra para afirmarem suas identidades étnicas, se posicionando logo cedo sobre situações que podem vir ao seu encontro em algum momento de sua vida cotidiana”.</i>

BUCALA	<i>“Acho válido estudar essa temática com os pequenos numa linguagem que respeite sua idade e os conhecimentos que trazem para a escola, conversar com eles, ouvir suas opiniões, desenvolver comportamento de escuta sobre o assunto aproximam as crianças das realidades as quais estão inseridas”.</i>
---------------	---

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Interpretando as respostas dadas, pode-se perceber que as participantes destacam a importância de abordar a História e Cultura Afro-Brasileira com as crianças pequenas, uma vez que a escola infantil deve ser vista como um espaço de ruptura do racismo e de qualquer forma de discriminação. Para Gomes (2012), é nos primeiros contatos com a escola que a criança negra se depara com situações de racismo.

Bento (2011) enfatiza que elementos da identidade racial emergem na vida de crianças em idades entre 3 e 5 anos. Neste período, essas crianças são capazes de perceber diferenças raciais, e quando percebem são capazes de interpretar e hierarquizar, sobretudo se nas suas vivências lhes são oportunizados contatos que enaltessem mais as características de um povo em detrimento de outros povos, acabam por afetar o desenvolvimento dessas crianças na mais tenra idade.

Nesse sentido, a Educação Infantil, enquanto espaço de educação formal de crianças, deve inserir em suas práticas ações que aproximem as crianças de seus pertencimentos.

A Resolução nº01/2004, no seu art. 2º, § 1º, dispõe:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como 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 identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004b, p. 1).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no art. 7º, inciso V, indica que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que “as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação” (Brasil, 2009).

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais, os quais a criança pequena frequenta, são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura afro-brasileira (Brasil, 2009).

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve adotar o reordenamento de práticas contra o racismo, pois ela é ponto de partida da criança na educação formal; com isso, a criança que frequenta a educação infantil passa a conviver com novos coletivos precisando estar preparada para respeitar novas regras que ajudem na convivência com os demais (Trinidad, 2012).

Para que a educação infantil avance no tocante à desconstrução de práticas racistas, o docente que nela atua precisa conhecer as relações raciais, a fim de que haja uma mudança de comportamento.

A Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos de sua promulgação em 2023. Ela estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica tanto pública como privada. Ela foi criada para que o Brasil avance no sentido de transformar suas relações sociais. Essa foi uma abertura política substancial que contou com a participação do movimento negro (Domingues, 2007; Gomes, 2012).

Embora seja a primeira lei que verse sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebemos que seu conhecimento não tem se ampliado entre os profissionais da educação. Tal fato pode se dar pela própria maneira como o negro é inserido na educação brasileira, como nos afirma Cruz (2005). A referida autora ainda apresenta a trajetória social e histórica do negro brasileiro dentro de uma peculiaridade da escolarização, que, apesar de não ser registrada oficialmente, se apresenta como um campo fértil que pode trazer contribuições para a história do negro dentro do processo educacional.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania

os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência (Cruz, 2005, p. 30).

Nesse sentido, percebemos que experiências educativas da população negra há muito foram sendo invisibilizadas no processo educacional brasileiro, fato que foi constatado no processo formativo e representado na prática. A autora chama a atenção sobre a importância da produção de conhecimentos sobre as trajetórias escolares da população afro-brasileira como combustível para a formação continuada dos docentes. Com o intuito de intervir na realidade da escola investigada, indagamos sobre os conhecimentos da Lei nº 10.639/2003 e se as formações realizadas contemplavam conteúdos acerca da lei. Diante isso, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 5 - Entendimentos sobre a Lei nº 10639/2003 X Formações

Identidades Participantes	Respostas
LELÊ	<i>“Já ouvi falar da referida lei, porém não tenho domínio do seu conteúdo, achando importante que sejam feitas formações nessa temática, na própria escola com os professores, a fim de poderem trabalhar com as crianças”.</i>
BUCALA	<i>“Não conheço, com profundidade o que diz a lei, mas já participei de eventos que falavam dessa legislação, porém não assimilei seu conteúdo, gostaria de me apropriar de conhecimentos como esse, para poder desenvolver junto às professoras formações que contemplem as relações étnico-raciais”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Constatamos, de modo geral, que as entrevistadas não conheciam a legislação referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com profundidade, porém já haviam ouvido falar da referida lei. Isso nos fez perceber a importância de encontros formativos para estudos sobre a temática, com seus textos principais e recomendações.

A resposta dada pela coordenadora Bucala nos chama atenção, quando enfatiza a importância de conhecer para poder realizar encontros formativos com as docentes. Corroborando, Bucala e Lelê concordam que esse tipo de formação deve ser realizado no interior da escola, respeitando a vivência na qual a escola está inserida.

Os documentos legais tais como; Lei Federal nº 10.639/2003, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 orientam para que haja efetivação no cotidiano das comunidades escolares do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica.

A Lei nº 10.693/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, vem como forma de desmistificar estereótipos e práticas discriminatórias à população afrodescendente, bem como tem a perspectiva de fortalecer a identidade, revelando elementos que compõem a história do povo brasileiro.

A referida lei, no art. 1º, parágrafo 1º, estabelece:

O conteúdo programático a que se refere o capítulo 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 sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais que dizem respeito ao ensino de História Afro-Brasileira e Africana constituem-se como um documento orientador no quesito “ações educativas”.

O referido documento, de acordo com Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, no seu art. 2º, dispõe:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluricultural do Brasil, buscando relações étnicosociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004b, p. 1).

Já o documento Parecer CNE/CP003/2004 propõe:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (Brasil, 2004a, p. 19).

Por sua vez, a Resolução nº 01/2004 propõe que instituições de ensino incluam em suas práticas curriculares temas relacionados às questões raciais, como afirma no seu art 4º:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (Brasil, 2004b, p. 2).

Salientamos que na legislação brasileira outros documentos têm ajudado no avanço de uma educação antirracista: O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); a Lei de Cotas para Ingresso nas Universidades e Instituições de Ensino Técnico Federal (Lei nº 12.711/2012); a Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que modifica a Lei nº 10.639/2003, 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-Brasileiras e Indígenas”.

Os documentos mencionados devem conduzir a consciência política e histórica da diversidade presente em nossa realidade, considerando que nossa matriz social é formada por identidades diferentes, as quais possuem culturas distintas que são igualmente valiosas para a história cultural brasileira. Nessa perspectiva, relações raciais dentro do processo educativo ajudam no fortalecimento de identidades provocando o rompimento com imagens negativas forjadas sobre o negro por diferentes meios.

Tendo em vista nossa intenção de intervir na realidade pesquisada e cumprir as exigências do Mestrado Profissional, que prevê a elaboração de um produto educacional que seja inserido como parte integrante da dissertação, perguntamos às entrevistadas se a elaboração de um produto educacional podia contribuir com a construção da identidade étnica das crianças na escola.

Obtivemos as seguintes repostas:

Quadro 6 - Produção de material didático

Identidades Participantes	Respostas
LELE	<i>“Vai ser muito bom, poder contar com uma ferramenta dessas na nossa escola, vai ajudar na formação de todos os envolvidos, uma boa iniciativa. Recebo como uma</i>

	<i>iniciativa de mudança para nossa escola”.</i>
BUCALA	<i>“Vejo como positiva essa iniciativa, pois uma das maiores queixas das professoras é a falta de material para trabalhar, acredito que esse material será rico em informações que as crianças vão gostar de ter em mãos”. “Quero fazer um pedido que seja realizado aqui na escola com a ajuda de todos os envolvidos”. “Quero aprender um pouco mais como funciona esse produto articulando teoria e prática, colocando em diálogo diversas áreas do conhecimento com o foco na reeducação das relações raciais!”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

As respostas das participantes, de maneira afirmativa, só reforçam a importância de ter um recurso didático contextualizado que ajude na construção da identidade racial das crianças de forma positiva. Vale ressaltar que a coordenadora Bucala faz questão que o referido produto seja construído em formação na parceria com as professoras.

4.4.2.2 As docentes

Para identificar as participantes, continuamos utilizando nomes de personagens de contos afro-brasileiros infantis. Para esse estudo foram selecionadas duas docentes, que trabalham com crianças com idade de 5 anos.

Biá, nome extraído da história infantil afro-brasileira “A África de Dona Biá”.

Biá tem 40 anos, graduada em Pedagogia, com especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Atua como professora há mais de 10 anos e está na Rede Municipal de Educação há 5 anos; é professora da turma do Infantil II “D”, trabalha no turno vespertino e se autodeclara parda.

Afirma não ter participado de formações sobre as relações raciais e já ouviu falar da Lei nº 10639/2003, mas não tem propriedade sobre ela.

Nossa próxima personagem foi extraída do livro infantil “Os cachinhos de Cecília”.

Cecília tem 52 anos, graduada em Pedagogia e possui especialização *latu sensu* em Gestão Escolar. Já exerce a profissão docente por mais de 20 anos, ingressou na rede pública por meio de concurso público há mais de 15 anos, trabalha no turno vespertino na turma “C”, se autodeclara parda. Afirma já ter participado de formações sobre relações raciais, mas não tem domínio da temática. Já ouviu falar da Lei nº 10.639/2003, mas também não domina tal legislação.

O Parecer CNE/CP003/2004 prevê a formação de professores para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, e de acordo com o documento, o professor deve ser capaz de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos presentes na escola (Brasil, 2004a).

O referido documento é enfático sobre reparações à população afrodescendente, e para atender a essa política de Estado a formação docente se constitui como fator determinante para uma educação inclusiva e de qualidade. Para obter êxito no trabalho com as relações raciais, o professor não pode improvisar, mas deve estar preparado para desfazer mentalidades racistas e discriminatórias seculares que se naturalizaram ao longo da educação brasileira. Com base nesses reconhecimentos, iniciamos a entrevista com as docentes buscando saber quais entendimentos elas possuem sobre relações raciais e se a temática faz parte da sua formação.

Quadro 7- Entendimentos sobre relações raciais

Identidades Participantes	Respostas
BIÁ	<i>“Não domino com propriedade esse tema, mas acredito que é importante para a história do povo brasileiro, maranhense que em sua maioria é constituído de pessoas negras. Trabalho com diferentes crianças na minha sala de aula, mas vejo como é delicado abordar com elas esse assunto, já faz três anos que estou aqui nessa escola e ainda não tivemos formação que tratasse do assunto. Carecemos estar por dentro de assuntos relacionados à nossa história.”</i>

CECÍLIA	<i>As relações raciais deveriam ser mais aprofundadas nas escolas de educação infantil, sinto falta de conhecer um pouco mais, e embora trabalhe com as crianças as diferenças, nada se compara a falar com domínio do conteúdo. Temos várias formações, mas nada sobre relações raciais com exclusividades .</i>
----------------	---

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Percebemos nas respostas dadas pelas entrevistadas que não há um desconhecimento sobre o assunto, sabem que possui uma relevância para a escola, para a sociedade, mas verificou-se que suas respostas foram evasivas no tocante à importância de formações que contemplam a temática. Durante as observações realizadas, constatamos a preocupação em desenvolver ações dentro de datas comemorativas. Então, para falar de racismo só quando chegar o mês de novembro, período em que a escola aborda o tema da Consciência Negra.

A invisibilidade dada para uma questão como essa precisa ser respondida pela educação, e entre elas está a Educação Infantil. Embora o discurso que cerca essa etapa seja carregado de cordialidade e afeto, esse imaginário construído historicamente precisa ser desconstruído para melhor lidarmos com o racismo, ajudando a superar desigualdades na mais tenra idade. Um dos meios de enfrentamento consiste em romper com a homogeneidade com as quais a criança é tratada, com identidade única onde não há lugar para o preconceito, nem discriminações (Silva Júnior; Bento; Carvalho, 2012).

Observamos a inexistência de projetos nessa linha das relações raciais como meio de garantir que a escola exerça seu papel social na transformação da sociedade. O Parecer nº 03/2004 CNE/CP aponta que o trabalho pedagógico do ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, entre eles a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo, com divulgação, destacando a participação do negro em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criações e lutas sociais (Brasil, 2004a).

É necessário sublinhar que o trabalho pedagógico deve ser realizado por profissionais qualificados, que possam lidar com relações tensas produzidas pelo racismo, sendo capaz de conduzir a reeducar relações entre os mais diferentes grupos étnicos presentes em sala.

Tratar a formação docente no campo das relações raciais exige o reconhecimento de que originariamente esse trabalho por muito tempo esteve pautado em uma concepção de reprodução racializada e excludente, naturalizada por condições históricas dentro do processo educacional brasileiro.

Tal perspectiva denota a necessidade de se insistir numa sólida formação que os capacite para lidar com questões relacionadas à diversidade, criando estratégias que ajudem no enfrentamento do racismo e outras formas de discriminação.

As relações raciais dentro do processo educativo ajudam no fortalecimento de identidades provocando o rompimento com imagens negativas forjadas sobre o negro por diferentes meios. Quando falamos em identidade negra, precisamos situá-la dentro de um contexto histórico, carregado de interações, processos sociais, políticos e culturais. Para Gomes (2016), a identidade negra se articula entre processos que possuem dimensões tanto pessoais como sociais não podendo ser separadas, mas ligadas construindo a vida social de sujeitos pertencente a esse grupo étnico. Ainda para essa autora, a identidade negra é resultante de relações sociais e históricas construídas gradativamente num processo de variáveis. A escola enquanto local influenciador de identidades pode tender tanto para uma construção positiva, quanto negativa pelas articulações por ela proposta, precisamos considerar então as identidades negras presentes nestes espaços escolares.

Na tentativa de articular educação, relações raciais e identidade negra como meio de intervir na realidade da escola pesquisada, indagamos às entrevistadas sobre quais entendimentos elas possuem quanto à identidade negra.

Diante da pergunta lançada obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8 - Entendimentos sobre Identidade Negra

Identidades Participantes	Respostas
BIÁ	<i>“Não com propriedade”. Quando penso em identidade negra tenho a ideia que a pessoa está se autodeclarando da cor negra, mas não tenho como saber se é certo ou errado.” Não posso orientar o que não sei.</i>
CECÍLIA	<i>“Já ouvi falar, mas preciso revisitar esse assunto com calma, ainda sou leiga neste.”</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Observamos que as entrevistadas não têm entendimento do que seja identidade negra, pois no teor de suas falas, de maneira vaga, se expressa o desconhecimento sobre o assunto perguntado.

O documento Parecer CNE/CP3/2004, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros por meio de políticas de reparações, propõe:

O desencadeamento de processos de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os povos negros e os povos indígenas, o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal (Brasil, 2004a, p. 19).

As relações raciais devem provocar a ampliação de acesso a informações que atestem a diversidade existente na matriz brasileira, ajudando a afirmar identidades outrora silenciadas. Conforme Gomes (2012), a identidade negra é uma construção social, histórica, política e cultural que se afirma e reafirma no bojo da diferença, e que vai se desdobrando a partir de outras relações vivenciadas pela população negra na sociedade brasileira.

Para a referida autora, a identidade construída pelo sujeito negro se dá não apenas pela oposição ao sujeito branco, mas pela negociação que estabelece com esse, implicados por processos de diferenciação que os aproximam e os distanciam ao mesmo tempo.

A identidade negra é implicada por uma construção, um olhar de um grupo étnico-racial, ou mesmo de sujeitos pertencentes ao mesmo grupo étnico sobre si mesmo a partir de relações estabelecidas com outros, gerando conflitos de olhares que os confrontam a impelir sua própria identidade.

Já para Munanga (2012), a identidade negra surge com a história ocidental do homem branco e sua visão sobre os outros povos, diferenças fenotípicas e conotações raciais. Para o autor, a identidade negra é construída dentro de uma negociação e só é afirmada quando existe uma tomada de consciência da cor da pele e de sua aceitação enquanto negro.

Como processo contínuo, percebemos que a identidade negra pode ser construída durante a trajetória escolar, o que leva a criança negra a se deparar com diferentes olhares sobre seu corpo, sua estética, sua cultura e história, e ela deve

estar preparada para o possível confronto entre a visão que tem de si mesma e a visão do outro sobre ela.

Desse modo, entre inúmeras temáticas abordadas pelas relações raciais, a identidade negra se apresenta como um processo denso de conflitos e diálogos que estão imersos de maneira articulada entre o passado e o presente, dentro de uma dinâmica particular, mas também universal.

O princípio do Fortalecimento de Identidades e de Direitos nos orienta para uma aproximação com a história e cultura africana e afro-brasileira, exigida nas lutas da população negra desde o período escravista.

Para este fortalecimento, o Estado tem papel fundamental no que diz respeito às políticas de reparações, sendo exigido deste a reformulação dos currículos de formação, o acesso à informação histórica, a positivação da imagem da pessoa negra nos meios de comunicação, além da garantia do território físico e simbólico das comunidades negras (Brasil, 2004a).

Dessa forma, a literatura afro-brasileira pode contribuir na construção da identidade negra de forma positiva, pois ela favorece o combate à visão negativa construída por histórias contadas nos livros infantis em que a figura do negro na maioria das vezes aparece de forma estigmatizada ou estereotipada.

A literatura afro-brasileira como recurso lúdico na Educação Infantil favorece a aproximação entre a criança e o personagem negro em diferentes contextos, o que contribui para construir uma identidade positiva nas crianças negras, bem como apresentar outras possibilidades culturais para as demais crianças.

Embasados nestes argumentos, seguimos perguntando como as entrevistadas relacionavam identidade negra e os contos infantis lidos para as crianças. Eis as respostas:

Quadro 9 - Identidade negra e contos infantis

Identidades Participantes	Respostas
BIÁ	<i>“Não sei como fazer, porque os livros selecionados para o conto são previamente escolhidos no planejamento, e as releituras são feitas pelas crianças como atividade de rotina dentro de um cronograma de atividades”.</i>
CECÍLIA	<i>“Não sei como fazer, como falei anteriormente não sei por onde começar.”</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

As respostas dadas pelas entrevistadas apontam na direção do desconhecimento de como relacionar a identidade negra e os contos infantis.

A literatura exerce uma importante influência na mudança de mentalidade, ela estabelece uma comunicação entre diferentes enunciados simbólicos e estruturas marcantes do pensamento humano. Diante disso, apresenta uma relevância social no combate ao preconceito e discriminação que possam existir no interior das instituições escolares. Dada a sua importância como elemento reparador da historicidade negra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, no seu art. 26, § 2º, determina: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil” (Brasil, 1996).

Com essa determinação, percebemos como a literatura apresenta um significado social que pode ser usado no processo de socialização de diferentes saberes. Corroborando a Lei nº 9.394/1996, os princípios de Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações determinam que haja mudanças na maneira de pensar e agir dos indivíduos e nas tradições culturais que estão presentes nas instituições que desvalorizam a identidade do povo negro. Como um dos principais meios de reparação, a Literatura está entre eles, ao lado das Artes e da História brasileira (Brasil, 2004a).

Importante destacar que não estamos falando de qualquer literatura, mas nossa demarcação literária está dentro de um contexto social no qual o negro é protagonista e apresenta sua subjetividade por meio de suas vivências e processos culturais tecidos em narrativas históricas e sociais.

A Literatura Afro-Brasileira está ligada a uma condição social que revela visões de mundo, de ideologias caracterizadas por especificidades assumidas por negros ou afrodescendentes assumindo um sentido restrito que marca uma singularização cultural (Proença Filho, 1988). Acreditamos que a literatura afro-brasileira é um importante referencial no processo de construção da identidade das crianças negras, por meio de contos e representações que essas trazem para o universo infantil.

A Literatura Afro-Brasileira e Africana é um importante meio pelo qual a identidade das crianças negras pode ser construída na Educação Infantil, pois ela está carregada de referenciais que são apresentados para as crianças. Nesse sentido, contos e representações que não apresentem personagens negros de forma positiva podem gerar na criança negra um sentimento de inferioridade.

O Parecer nº 03/2004 aborda a questão da superação de imagens estereotipadas e equivocadas de personagens negros na literatura brasileira. Assim, os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica devem providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico- racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004a, p. 25).

Dessa forma, ao trabalharem a Literatura Afro-Brasileira e Africana de forma lúdica na escola infantil, os docentes devem ter apropriações conceituais sobre relações raciais e identidade negra, o que sugere que tenham formações continuadas acerca do assunto.

Em continuidade à entrevista, perguntamos às participantes se os livros paradidáticos utilizados na hora do conto infantil apresentam algum conteúdo relacionado à identidade negra. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10- Acervos literários afro-brasileiros da escola

Identities Participantes	Respostas
BIÁ	<i>“Sim, possui livros sobre essa temática que apresenta personagens negros como protagonistas. Acredito que se trabalhado com as crianças poderia ajudar na construção de suas identidades”.</i>
CECÍLIA	<i>“Temos livros de gênero variados, entre eles com tema de literatura afro-brasileira, mas com já falei seguimos um calendário de programações e por vezes não dá tempo de trabalhar todos os temas”. “Não sei como fazer.”</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Com respostas vagas, as entrevistadas demonstraram compreender pouco de relações raciais, embora o trabalho sistemático desenvolvido por elas a presença da temática racial ao que parece se perde frente a outros conhecimentos. Diante da situação verificada, aumentou nosso interesse em contribuir especificamente com formações em vista de uma mudança de postura.

O uso da Literatura Afro-Brasileira e Africana na escola infantil permite à criança vivenciar de forma lúdica práticas sociais de saberes historicamente acumulados, que a ajudará na construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o livro paradidático infantil tem um importante papel na valorização do negro como protagonista.

Para Munanga (2012), somos produtos de uma herança cultural marcada pelas desigualdades refletidas em ações que acabamos perpetuando no interior das escolas com crianças. Essas indagações nos remetem à importância de mudarmos os cenários infantis, trazendo a representação negra de forma positiva nos livros infantis.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC legalmente orienta que as propostas curriculares busquem romper com as “[...] desigualdades de acesso e permanência dos estudantes definidas por raça, sexo e condição socioeconômica, precisam ser superadas através do planejamento que atenda suas diferentes necessidades [...]” (Brasil, 2017a, p. 15).

Uma forma de romper com as desigualdades é por meio de práticas positivas que apresentem a pluralidade de identidades existentes, e isso pode ser efetivado por meio dos contos afro-brasileiros.

Dando prosseguimento à entrevista, perguntamos às docentes se já haviam presenciado situações de discriminação entre as crianças em sala. Em caso afirmativo, que relatassem seu posicionamento.

Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11- Situações de discriminação racial observadas pelas professoras no cotidiano escolar

Identidades Participantes	Respostas
---------------------------	-----------

BIÁ	<i>“Sim, já aconteceu na sala entre as crianças, uma coleguinha chamou a outra de macaca, e disse que não queria brincar com ela”. Na mesma hora fiz a intervenção dizendo que todas eram iguais, e que precisavam brincar juntas. “No momento da intervenção fiquei pensando como uma criança poderia tratar outra criança assim, depois percebi que fui parcial demais no meu posicionamento” Sim, possui livros sobre essa temática que apresenta personagens negros como protagonistas. “Acredito, que esse trabalho com as crianças poderia ajudar na construção de suas identidades”.</i>
CECÍLIA	<i>“Sim, várias vezes, as pessoas pensam que não tem esse tipo de comportamento porque são crianças, mas já presenciei e intervi na mesma hora, alegando que elas precisavam se respeitar”. Além de criança com criança, presenciei uma colega falando que uma criança negra era suja e fedida e que custava pra ela beijar essa criança. “Na hora conversei com a colega, porém ela sorriu e saiu falando que se eu visse como a criança vinha suja eu agiria assim também”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Parece ser comum que esse tipo de comportamento aconteça no interior das escolas infantis. Isso ficou evidente nas respostas dadas pelas entrevistadas, mas sabemos que práticas como essas devem ser combatidas, e os envolvidos orientados.

O contexto de desigualdade racial que se consolidou historicamente para os negros é bastante perverso, e discutir assuntos como esse, há muito tempo silenciado no interior da escola, é apontar novos direcionamentos na desconstrução de posturas discriminatórias para mudar tanto discursos quanto comportamentos.

A escola deve adotar posturas pedagógicas voltadas para a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias de acordo com as Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006).

Ainda para Gomes (2012), é perceptível que crianças pequenas já nutrem interpretações pautadas na ideia de raça, e que embora pareça ser algo negativo, não pode ser ignorado. Percebemos esse fato na fala da docente Cecília, receber xingamentos por conta da cor da pele não deveria acontecer nas escolas infantis, porém diferentes estudos apontam que é na primeira infância que a criança pequena acaba se deparando com situações de racismo, cujos efeitos, quando não

combatidos, podem ser devastadores para a vida social dessa criança (Gomes, 2012; Rosemberg, 2012; Bento, 2012).

Para Rosemberg (2012), a sociedade brasileira é forjada no racismo, e a criança negra, envolta nessa construção social e histórica, acaba recebendo materiais simbólicos ligados a questões raciais.

Convém destacar que a escola precisa adotar posturas pedagógicas voltadas para a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias, segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006).

O reconhecimento da pluralidade, do respeito, das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Pelo contrário, para podermos agir com clareza diante de situações como essas mencionadas pelas entrevistadas, precisamos corrigir posturas enfatizando que diferenças existem e que devem ser respeitadas.

A escola que apresenta perfil transformador em suas ações educativas e práticas reflexivas sobre os conhecimentos por ela desenvolvidos acaba transgredindo as amarras que lhe são impostas. Práticas educativas que abordem as relações étnico-raciais na educação infantil ajudam a superar a visão homogênea infantilizada de crianças (Abramowicz, 1985). Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente que necessita do envolvimento de todos os profissionais.

O processo pedagógico da escola infantil deve contemplar conhecimentos relativos à racialidade.

Com o intuito de perceber como as participantes compreendem o trabalho pedagógico voltado para a construção da identidade negra, seguimos perguntando se a UEB Tiradentes desenvolve algum projeto de trabalho voltado para a construção da identidade étnica das crianças.

Obtivemos as seguintes respostas que seguem no quadro:

Quadro 12 - Projetos educativos desenvolvidos na escola

Identidades Participantes	Respostas
------------------------------	-----------

BIÁ	<i>“Não, participei de nem trabalho proposto pela escola com essa temática, mas eu irei trabalhar a Consciência Negra na minha sala com as crianças por meio de atividades de: roda de leitura, pinturas, colagens e recontos”.</i>
CECÍLIA	<i>“Já participei de projetos, porém aqui na escola nunca participei, pois quando cheguei aqui já havia acontecido. As colegas mais antigas falam bastante sobre o projeto. O nome era “Corredor da Cultura”. Vamos nos juntar para trabalhar a Consciência Negra no dia 20 de novembro, sendo uma boa oportunidade para conversar com as crianças sobre o assunto, afinal essa comunidade é marcada pela negritude e a religiosidade africana aqui impera”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Observamos nos depoimentos das entrevistadas que ambas não participaram de projetos na escola, porém não significa dizer que a escola não tenha realizado trabalhos com essa temática. Isso fica evidente na fala da Cecília, que até cita o nome do projeto de que ouviu falar por colegas mais antigas na escola.

Conforme Abramowicz e Oliveira (2012), a escola deve envolver toda a comunidade escolar no trabalho educativo, pois é por meio de trocas de experiências que se possibilita uma educação inclusiva e aberta à diversidade existente.

Como meio de garantir que a escola exerça seu papel social na transformação da sociedade, o Parecer nº 03/2004 CNE/CP indica que o trabalho pedagógico do ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, entre eles, a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo, com divulgação, destacando a participação do negro em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criações e lutas sociais (Brasil, 2004a).

A Resolução CNE/CP nº 3/2004 orienta que as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações deverão encaminhar estratégias, reflexões, ações e decisões políticas no ambiente da escola, em que gestores, coordenadores, professores e a comunidade escolar em geral possa ser agente de transformação tanto de si mesmos quanto do coletivo do qual fazem parte (Brasil, 2004b). O referido documento ainda prevê a construção de estratégias educacionais permanentes que mobilizem a comunidade escolar e que visem combater o racismo,

não podendo acontecer de maneira isolada, mas com a participação de todos os envolvidos (Brasil, 2004b).

A inclusão da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar brasileiro permitiu uma redefinição das relações sociais, raciais e pedagógicas no ensino das crianças pequenas, e isso nos leva a perceber o espaço infantil como um meio de transformação de práticas e comportamentos.

Gomes (2010) enfatiza que precisamos mudar as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares, requerendo uma transformação na estrutura pedagógica da escola, valorizando os processos formativos que lidam diretamente com as crianças. Isso busca eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira; no entanto, para que se efetive esse compromisso, precisamos ter presente que cada criança negra deve ter seu direito assegurado.

4.4.3 Oficinas metodológicas

As oficinas metodológicas podem ser utilizadas como instrumento de coleta de dados (Medrado, 2014). Acordamos com a gestão da escola que apenas as identidades participantes da pesquisa fariam parte da oficina. Planejamos então uma formação com duas oficinas, num total de 8 horas, como indicado a seguir.

Tabela 6- Cronograma das Oficinas Metodológicas

DATAS	CRONOGRAMA DAS OFICINAS METODOLÓGICAS
06/10/2023	Oficina 01- Documentos Legisladores que falem sobre Ações Afirmativas: Lei 10639/2003; Parecer CNE/PC 003/2004, e outros documentos. Carga horária de 4 horas atividades.
20/10/2023	Oficina 02 - O Ensino de Literatura Afro-Brasileira e Africana para crianças pequenas. Carga horária de 4 horas atividades.

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A escola, enquanto instituição formativa tem entre outras atribuições garantir que atividades e ações pedagógicas contribuam para o fortalecimento da identidade dos que dela dependem (Gomes, 2012). Nesse sentido, a escola deve propiciar aos que dela participam o direito de aprender e ampliar conhecimentos, e nessa perspectiva a formação docente no campo das relações raciais deve ajudar na garantia do direito de aprender sem que haja negação de identidades dos diversos grupos presentes na escola.

A primeira oficina, no dia 6 de outubro de 2023, abordou “Os documentos legisladores que falam sobre ações afirmativas: Lei nº 10.639/2003; Parecer CNE/PC nº 03/2004; a Resolução nº 01/2004 e outros mais”. Para esse encontro formativo contamos com a presença das duas professoras, da coordenadora pedagógica e da gestora escolar. Iniciamos acolhendo as participantes com a contação da história infantil afro-brasileira “Ainda bem que tudo é Diferente”, obra de Fábio Ferreira. A história contada aborda a diferença entre pessoas.

Após a narrativa, abrimos espaço para que falassem sobre o que ouviram e como relacionam a diferença no ambiente escolar. Após seus relatos, prosseguimos formando dois grupos, um constituído por duas pessoas, e outro por três. Em seguida, fizemos alguns questionamentos referentes à Lei nº 10.639/2003. Todas destacaram a educação e a luta da população negra por melhores condições, porém notamos em suas falas a superficialidade sobre o conteúdo explorado no que tange à referida lei e os demais documentos, Resolução nº 01/2004, o Parecer nº 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003.

Em seguida foi realizada a distribuição do caderno de orientações previamente elaborado para as formações contendo uma sequência de atividades por tópicos: Principais documentos que garantiram a articulação entre os sistemas de ensino e a retratação da população negra; formações docentes com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o terceiro apresentou a Literatura Afro-Brasileira e Africana de forma lúdica para a construção da identidade das crianças negras; e o quarto tópico apresenta um exemplo de sequência didática utilizando Literatura Afro-Brasileira e Africana de forma lúdica trabalhada por meio do livro de pano para a construção da identidade das crianças negras.

Embora conteúdos como estes sejam ofertados, o apoio sistemático dado aos docentes ainda constitui problema quando o Estado não segue as orientações no que concerne ao Parecer CNE/CP003/2004 para efetivação de apoio aos docentes em seu trabalho pedagógico:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como, levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Brasil, 2004a, p. 23).

Dando continuidade, percebemos que a oficina metodológica nos permitiu aprofundar o debate sobre a temática racial. Endossando o trabalho, apresentamos slides contendo trechos dos documentos de forma estratégica, obedecendo à ordem em que vão surgindo e como cada um tem um papel preponderante na educação das relações étnico-raciais. Vários questionamentos foram sendo suscitados pelas participantes ao longo do encontro, evidenciando a troca de saberes. Ao término do trabalho realizamos uma avaliação entregando uma ficha para ser respondida contendo perguntas, tais como: O que esperava da formação? A formação atendeu suas expectativas? O tempo de duração contempla o desempenho da formadora na exposição do conteúdo?

Registramos esse momento:

Figura 7: Imagem da formação na escola



Fonte: Pesquisa Empírica (2023)

As docentes e demais presentes avaliaram como positivo o estudo, e como encaminhamento sugerimos que fizessem a leitura do próximo tópico para acalorar as discussões em nosso próximo encontro. A necessidade do cumprimento da legislação acerca da educação étnico-racial levou as docentes e demais profissionais a refletir sobre suas próprias ações pedagógicas a fim de ressignificá-las.

Diante do exposto, recorremos a Imbernón (2011), quando afirma que a consolidação do conhecimento e suas práticas se apoiam na reflexão de situações concretas. Daí a importância da ação formativa no próprio ambiente de trabalho, pois abre espaço para a interlocução de diferentes saberes, envolvendo autonomia, colaboração e mudanças centradas na realidade da própria instituição educativa.

Nesse sentido, iniciamos a segunda oficina no dia 20 de outubro de 2023, com o total de seis participantes, pois, dadas as informações sobre a primeira formação, recebemos a visita da professora da creche, que ficou animada em participar. Acolhemos os presentes com a leitura do livro infantil “Escola de Chuvas”, um livro do acervo da escola que foi adquirido pelo Programa do Livro Didático/ MEC. Vale destacar que em função de nosso estudo na escola, pedimos gentilmente que nos emprestassem o livro para compor as atividades que seriam realizadas na própria escola. A história contada traz uma ilustração sobre as ruínas de uma escola

infantil em um lugarejo na África. Após explanação da leitura, organizamos com as participantes um reconto da história ouvida: elas deveriam realizar a tarefa como as crianças realizariam sob sua orientação, e estipulamos 20 minutos para realização da tarefa. Disponibilizamos materiais para que o processo realizado por elas transcorresse de maneira natural, as equipes expuseram seus trabalhos para serem visualizados pelas demais, e cada equipe teve tempo para explicações e considerações.

Com essa modalidade de atividade, percebemos que as participantes ficaram mais despojadas no tocante a como realizar a atividade com as crianças. Para o segundo momento, organizamos uma sequência de atividades que envolviam colagem e pintura de imagens da África e de mulheres africanas. Obtivemos como resultados os recontos dessa produção.

Figura 8: Produção artística a partir dos recontos



Fonte: Pesquisa Empírica (2023)

Organizamos ainda com as professoras um roteiro de sequência didática que foi acolhida por nós para que fosse usado em nosso produto educacional o Caderno de Orientações Didáticas.

4.5 Descrição do produto da pesquisa

Neste tópico, descrevemos o produto da pesquisa, o caderno de orientações didático-pedagógicas no formato de sequência didática para trabalhar sobre a Identidade Negra e a Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica. A proposta do produto é orientar o planejamento de atividades desenvolvidas pelo professor que valorizem a diversidade étnica presente nos espaços infantis, tendo como base a Literatura Afro-Brasileira e Africana como recurso lúdico, usando o *Livro de pano*.

Convém ressaltar que a sequência didática está organizada em planos de aula que abordam a Literatura Afro-Brasileira e Africana como um recurso lúdico na construção da identidade étnica de crianças.

No processo de construção do caderno, consideramos os dados coletados na entrevista e durante o processo formativo realizado com as docentes das turmas do Infantil II da Unidade de Educação Básica Tiradentes. Cabe ressaltar que esse produto consiste em uma proposta de aplicabilidade, pois levamos em consideração os protocolos de segurança em relação à Covid-19, conforme o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020). Desse modo, embasamo-nos nesse documento e destacamos o seu art. 1º:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, *facultativamente*, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020, p. 1).

Em vista disso, não realizamos a aplicação do produto educacional na escola-campo, mas disponibilizamos para todos os interessados no assunto a sequência didática no caderno de orientações didático-pedagógicas, com o intuito de que a pesquisa aqui realizada contribua para experiências reais nos espaços de educação infantil utilizando o *Livro de pano*.

O Caderno de Orientações Didáticas está sob a licença do Creative Commons³ (CC), com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND); não permite sua utilização para fins comerciais (NC). Como demonstrado, o código da licença visualizado no produto educacional proposto:

³ As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamentos de conteúdo educativos e culturais (Creative Commons, 2023).



O caderno de orientações didático-pedagógicas é constituído de elementos articulados que integram as relações raciais, a Lei nº 10.639/2003 e a Literatura Afro-Brasileira e Africana como recursos lúdicos para serem trabalhados na Educação Infantil. A sequência didática está organizada de acordo com as orientações contidas na BNCC, documento normativo que orienta ações pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2017a).

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes fazeres, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017a, p. 36). Para o referido documento as crianças aprendem de maneiras diferentes, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

A organização dos campos de experiências se expressa na articulação com os direitos de aprendizagens, dispostos em cinco campos conforme quadros a seguir (Brasil, 2017a).

A Educação Infantil precisa criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceberem a si mesmas e aos outros, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos. Para isso, as crianças devem construir narrativas sobre o valor de suas ações nas interações com seus pares e com os adultos que as cercam (Brasil, 2017a).

Quadro 13: Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

O eu, o outro e o nós
É na interação com os seus pares e com os adultos que as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.

Constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se como seres individuais e sociais. Participam de relações sociais, constroem autonomia, reciprocidade e interdependência com o meio.
Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e de grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorrem na Educação Infantil.

Fonte: Organização da pesquisadora com base na BNCC (2023).

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a manutenção e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que criança possa, por meios lúdicos e interativos, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação do espaço com o corpo (Brasil, 2017a).

Quadro 14: Campo de Experiência da BNCC Corpo, gestos e movimentos

Corpo, gestos e movimentos
Com o corpo (por meio de sentidos, gestos, movimentos, impulsos, intencionais, coordenados ou espontâneos) a criança desde cedo explora o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno. Estabelecendo relações, expressa-se, brinca e produz conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente consciente dessa corporiedade.
Por meio de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.
As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Fonte: Organização da pesquisadora com base nos documentos da BNCC (2023).

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal, permitindo que elas se apropriem da cultura (Brasil, 2017a).

Quadro 15 - Campo de Experiência: traços, sons, cores e formas

Traços, sons, cores e formas
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como artes visuais (pinturas, colagens, modelagens, fotografias etc), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.
Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria individual ou coletiva.
Desenvolvimento do senso estético, crítico, o reconhecimento de si mesmo, dos outros e da realidade que as cerca.

Fonte: Organização da pesquisadora com base na BNCC (2023).

Na Educação Infantil, as crianças vão ampliando sua linguagem oral, sua expressão e compreensão, internalizando estruturas linguísticas mais complexas, por meio de convívio com textos escritos. O contato com a leitura de textos variados pelo professor aproxima a criança da possibilidade de expansão da oralidade pela escuta atenta, pela formulação de questionamentos e a capacidade de respostas aos próprios questionamentos, além de sua inserção no mundo da escrita (Brasil, 2017a).

Quadro 16 - Campo de Experiência: Oralidade e escrita

Oralidade e escrita
Apropriar-se da leitura e da escrita ao ouvir histórias, construir sua concepção de língua escrita. Reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores.
Estímulo da imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros realizados pelo professor.

Fonte: Organização da pesquisadora com base na BNCC (2023).

A Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantando hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Pois as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (Brasil, 2017a).

Quadro 17 - Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Situar-se em diversos espaços como (rua, bairro, cidade etc) e tempos (dia, noite, hoje, ontem e amanhã etc).
Demonstram curiosidades sobre o mundo físico a começar pelo próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, plantas e as transformações da natureza.
Demonstram curiosidades matemáticas que se expressam por situações de contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimento, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.

Fonte: Organização da pesquisadora com base na BNCC (2023).

Figura 9 - Capa Artística do Caderno de Orientações Didáticas



Fonte: Pesquisa Empírica (2023).

A sequência didática é constituída pelos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC para a Educação Infantil:

- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escutas e recontos de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

- (EI03TS02) Expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações tentando identificar palavras conhecidas.
- (EI03EF06) Produzir as próprias histórias orais ou escritas em situações com função social significativa.
- (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento, e desenvolvimento, a história de seus familiares e da sua comunidade.

Zabala (1988) pontua que a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas e articuladas para a realização de dados objetivos educacionais, que precisa ter o fim conhecido pelo docente em relação ao que propõe à criança. Desse modo, entendemos que essas atividades devem ser organizadas de maneira sistemática, propiciando assim maior possibilidade de exploração.

Nesse sentido, o uso da Literatura Afro-Brasileira e Africana como recurso lúdico possibilita a criança expressar e experimentar diferentes sentimentos e sensações, favorecendo seu desenvolvimento afetivo e emocional. Nesse entendimento, tanto a literatura afro-brasileira quanto a literatura africana são práticas sociais importantes no processo de formação da identidade das crianças, ajudando-as a assumir papéis reflexivos, críticos e conscientes a respeito da diversidade étnica existente à sua volta.

Acrescentamos ainda que o produto educacional será destinado aos docentes da turma do Infantil II, da Educação Infantil, especialmente da UEB Tiradentes, com a finalidade de auxiliar a prática docente no uso da literatura Afro-Brasileira e Africana na contação de histórias infantis.

Nesse sentido, a criança deve ter acesso a diferentes conhecimentos, variedade de experiências com objetos e materiais, mantendo interações com pessoas que as cercam, como garantia do cumprimento das exigências que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no tocante às relações raciais e às propostas pedagógicas nas instituições infantis.

De acordo com o art. 8º, § 1º:

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII- a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

IX- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação.

X- a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009).

No entanto, a discriminação e o preconceito racial ainda estão muito presentes nas instituições infantis brasileiras e maranhenses, prejudicando crianças negras, impossibilitando-as de vivenciar experiências produtivas. Quando se deparam com a rejeição de sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais ficam internalizando situações negativas que a acompanharão por toda vida.

Diante disso, a construção desse caderno visa suprir uma carência de estudos que interrelacionem a Literatura Afro-Brasileira e Africana e a construção da identidade negra, rompendo com representações negativas que perpassam por ela.

Por conseguinte, o produto deve facilitar o trabalho docente junto às crianças e a construção de sua identidade.

Para tanto, o produto é estruturado da seguinte forma:

- **Introdução:** apresentamos o tema, o objetivo, a possível relevância, a estrutura e um resumo teórico;
- **Orientações sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil.**
- **Identidade Negra.**
- **A sequência didática:** composta por planos de aula que tratam da construção da identidade negra e os contos africanos;
- **Elaboração do passo a passo para construção do Livro de pano.**

- **Considerações finais:** o retorno à problemática da construção da identidade negra o que fundamenta o produto educacional.
- **As sequências didáticas:** Quanto à sequência didática, tem como objetivo propiciar momentos de leitura de contos afro-brasileiros, assim como articular atividades mobilizando diferentes campos de experiência que ajudem na construção da identidade negra. A proposta de sequência didática está organizada da seguinte forma: o tema, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, a etapa, o campo de experiência da BNCC; materiais necessários; tempo, orientações às docentes e referências.

Apesar de enfatizarmos a leitura dos contos afro-brasileiros, consideramos que as atividades subsequentes estão intrinsecamente atreladas à representação dada a eles por meio de diferentes atividades.

O plano de sequência didática interliga conhecimentos acerca da leitura de contos afro-brasileiros e a identidade negra.

Plano 1: Identidade negra;

Plano 2: Meu cabelo minha identidade;

Plano 3: Grandes e pequenas diferenças.

Ressaltamos que esse plano de sequência didática pode ser modificado e ressignificado pelos docentes, respeitando suas experiências, saberes e vivências. Assim, neste tópico, realizamos a descrição do produto educacional, com ênfase na estruturação do caderno de orientações didático-pedagógicas e das sequências didáticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso estudo, consideramos que o ensino da Literatura Afro-Brasileira e Africana realizado de forma lúdica para crianças pequenas abre possibilidades para enxergar o negro e seus processos históricos de forma positiva. Para tanto, devemos conceber outras representações, outros olhares pedagógicos capazes de romper com quaisquer tipos de preconceitos e discriminações a crianças negras nas escolas infantis. Levando em conta que devemos pensar as crianças como atores sociais ativos e competentes em suas relações coletivas, elemento fundamental para a construção da identidade étnica (Gomes, 2012; Abramowicz; Oliveira, 2012).

Para a consolidação de políticas antirracistas na educação infantil indagamos o currículo destacando a permanência do eurocentrismo e a Lei n ° 10639/2003. Entendendo o currículo numa perspectiva de construção cultural dentro de um determinado contexto social, político, econômico e cultural que é capaz de interferir em diferentes ações, adquirindo sentido num contexto real.

Permeado por relações de poder, ele acaba produzindo nessas relações a dominação por ser predominantemente eurocêntrico, não considerando verdades nem grupos. Assim, analisamos nossos interesses profissionais e pessoais em torno da construção da identidade das crianças negras, refletindo nossas práticas e nossas inquietações nas histórias contadas como metodologia para o ensino das relações raciais. Ponderamos ainda que a identidade negra é uma questão de poder e saber dentro do currículo e da educação, e precisa ser trazida para o centro das discussões como forma de desvelamento do preconceito e da discriminação racial sofrida por crianças negras na mais tenra idade. Essa percepção nos encaminha em pesquisa a pensar a participação docente e sua intencionalidade pedagógica, apontando questionamentos que nos desafiaram a ver de maneira mais concreta o que define a legislação específica (a Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, e o Parecer nº 03/2004 CNE/CP) no tocante à temática racial na educação em geral e na educação infantil em especial.

Portanto, para compreender a importância do ensino da Literatura Afro-Brasileira e Africana como recurso lúdico para construção da identidade das crianças negras, buscamos comparar as concepções de currículos e eurocentrismo nos

orientando pela manutenção de histórias contadas. Buscamos ainda nos fundamentar em autores como: Paraíso (2012), Moreira (1990), Nóvoa (2005), Silva (2007) e Candau (2000), que nos ajudaram a compreender o currículo dentro das relações raciais e a escola como instrumento de combate ao racismo há muito arraigado no imaginário social brasileiro.

Apropriações como essas nos conduziram em pesquisa a visualizar a identidade na sua estreita relação com a diferença, o que nos encaminhou a fazer discussões a cerca da construção da identidade negra, o que é perceptível em todo trabalho. Para Gomes (2012), Moreira (2008), Stoer e Magalhães (2005), são as atribuições dadas pelos outros que nos ajuda a definirmos quem somos. De maneira relacional com a diferença, a identidade é tecida de maneira complexa mediante elos com pessoas e grupos que disputam campos em hierarquia.

Nestas disputas entre a identidade e a diferença não há unidade, mas contradições que empurram o indivíduo em diferentes direções, o que o leva a assumir identidades distintas neste processo.

Nesse sentido, ao determinarmos o objetivo geral, investigar a construção da identidade étnico-racial por meio da utilização da Literatura Afro-Brasileira e Africana com aplicação de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com *Livro de pano*, na Unidade de Educação Básica Tiradentes, em São Luís - MA, traçamos um caminho investigativo que foi ao encontro da política de ações afirmativas no combate ao racismo e à discriminação ainda na infância; logo, consideramos tê-lo alcançado ao desdobrarmos cada objetivo específico.

Identificamos as concepções docentes das turmas do Infantil II e dos demais profissionais da UEB Tiradentes sobre a construção da identidade das crianças negras, considerando suas respostas e todas as informações coletadas no processo investigativo, pois as informações coletadas facilitam nossas interpretações e concepções sobre a realidade investigada abandonando a linearidade e avançando para discussões mais profundas. Ao descrevermos a organização do trabalho docente na escola com vistas ao ensino de Literatura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva lúdica na construção da identidade das crianças negras, levamos em consideração o contexto e as narrativas contadas para as crianças como forma de romper o predomínio de personagens brancos em geral apresentados em literatura infantil clássica. Consideramos também a Literatura Afro-Brasileira e Africana como

referência, por entendermos que esta apresenta a especificidade da atuação dos negros e do seu protagonismo na história da população brasileira.

Enfatizamos que a Literatura Afro-Brasileira e Africana é um importante elemento para a construção da identidade das crianças negras, por ser referência na manutenção da história e cultura afro-brasileira, contrapondo-se às histórias eurocêntricas. No que se refere ao terceiro objetivo, elaboramos um caderno de orientações didático-pedagógicas que apresenta uma sequência didática, composta por três planos de aula sobre a identidade negra, com o intuito de orientar o planejamento das professoras do Infantil II da Educação Infantil. Amparados na Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020), nos permitiu não realizar a aplicação do Produto Educacional. Convém dizer que o produto educacional contém dois materiais: o caderno de orientações didático-pedagógicas e o *Livro de pano*. O caderno de orientações apresenta uma sequência didática.

O *Livro de pano* é um elemento estruturado para ser usado pelos professores na contação de histórias para crianças, valorizando a identidade negra. Compreendemos a importância deste trabalho, pois, relacionar a Literatura Afro-Brasileira e Africana de forma lúdica para crianças pequenas é apresentar esse negro num segmento social diferente do que é apresentado, é questionar o mito da democracia racial logo na infância, dando visibilidade à criança negra num contexto de significados que não costuma aparecer nas literaturas clássicas eurocentradas (Munanga, 2005; Gomes, 2012; Duarte, 1993). Do mesmo modo, o currículo deve ser questionado, para que seja capaz de abrigar sujeitos antes marginalizados.

Consideramos que trabalhar a Literatura Afro-Brasileira e Africana de forma lúdica é apresentar a crianças negras outro mecanismo de ascensão social ao negro, não somente aqueles impostos pelo racismo e pela discriminação. Assim, entendemos que a construção da identidade étnica dessas crianças passa pelos referenciais que lhes forem apresentados.

Do exposto, consideramos este estudo para além de uma prática pedagógica a ser desenvolvida na educação infantil, mas, sobretudo, deve ser visto como um processo de construção social, cuja finalidade é a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade brasileira. Dessa forma, devemos considerar que a escola infantil é um lugar privilegiado para iniciar a construção da identidade negra de maneira positiva, pois o trabalho educativo com a diferença requer o

reconhecimento e valorização dessas diferenças nos contextos infantis brasileiros. Não podemos dar este trabalho por finalizado, pelo contrário, retornamos ao ponto que iniciamos sobre a necessidade de construir a identidade das crianças negras sem esgotar, nem responder a todas as questões relacionadas a essa temática, mas sim, provocar inquietações que nos direcionem a mudanças e constantes melhorias em processos sociais.

Ao pesquisar o tema da construção da identidade negra por meio da Literatura Afro-Brasileira e Africana, consideramos pertinente que a sociedade, pesquisadores e principalmente os professores possam romper com a tendência de homogeneização da história, que coloca o negro num papel inferior; destarte, a construção da identidade negra perpassa pelo reconhecimento do negro como protagonista social (Gomes, 2012; Munanga, 2005; Candau, 2012). Sugerimos ainda que a Unidade de Educação Básica Tiradentes continue utilizando as obras literárias afro-brasileiras e africanas de maneira a trazer para as crianças negras as representações positivas sobre o negro e suas representações dentro da história.

Esperamos que a nossa pesquisa tenha contribuído para o campo da educação étnico-racial, sobretudo para a Educação Infantil tanto da UEB Tiradentes quanto das demais escolas infantis públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Ed. Summus. 1985.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. (org.). **Educação Infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.
- AGRA, Klondy Lucia de Oliveira. **A neutralização das discriminações por meio da educação** de crianças. Estudos R.bras. Est. Pedag., Brasília, v.93, n° 235 set/dez 2012
- AGUIAR E SILVA, Vitor M. de. **Teoria da Literatura**. 8. ed., v. 1, Coimbra: Almedina, 2004.
- ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli, 2019.
- ALVES, L; SANTOS, Nascimento dos; TEIXEIRA, D. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lein° 10639/2003 na percepção de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.103, n264, 22 ago.2022.
- ANDRADE, Inaldete P. de. Construindo a autoestima da criança negra. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Libert, 2001.
- ANTUNES, José Freire. **O fator africano: 1890-1990**. Lisboa: Bertrand Editora, 1999.
- APLLE, Michael. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. (2011), Políticas educacionais, igualdades e diferenças. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação- Periódico Científico Editado pela ANPAE*, 2F(1).
- BARTHES, R. **Aula**. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BENTO, Maria A. S. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT, 2012

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarl. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). 1996.

BRASIL. Lei Federal n. 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 10/01/2003, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP003/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Nacionais para ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publicado no **Diário Oficial da União** de 19/5/2004. Brasília-DF, 2004a.

BRASIL. CNE/CP Resolução 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, de 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro 2004c.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: Brasília: Ministério da Educação/ SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. IBGE- **Censo Demográfico**: tabela 3175 - População residente por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2013a.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700, 2013b.

BRASIL. MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União** - 24/03/2017. Brasília, DF: MEC, 2017b.

CADERNOS NEGROS. **Publicação de Quilombhoje**. 1º Caderno Negro publicado 1978. Em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CANDAU, Vera M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. revisada, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane S. O processo de socialização na educação infantil: construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira Cresc. Desenv. Humano**, São Paulo, n. 92, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação. São Paulo: Contexto, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003 (Introdução). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao fracasso escolar- racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003, 2ªed.

COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COUTINHO, A. M. S. **Culturas infantis**: conceitos e significados no campo da Pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil. Florianópolis, 2002, p. 1-10.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo a Pesquisa do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/ UFPel, n. 45, maio/ago. 2012

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F.; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Discutindo Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 3 jan. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de Educação**, v.9 nº2. P. 567 a 595, 2015 (citado na p. 47)

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [recurso eletrônico], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, v. 21. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Eduardo de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, Brasília, p. 11-23, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3231/323127095001.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

DUARTE, Eduardo A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 113-138, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricosconceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

FAGUNDES, Heber. Negro no Brasil. **Revista PUC Viva**, São Paulo, n. 28, p. 12-20, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1972.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 9, ago. 2002.

FERREIRA, M. G; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-raciais e as possibilidades de Descolonização dos currículos escolares: 10 anos da Lei nº 10639/2003. In Interface de Saberes. ISSN 1981-6812, nº 13 v.01, Caruaru- Pe, 2013. 2013

FONSECA, Maria N. S. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (org.) **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Ana P. dos S. **Trajetória de vida de intelectuais negros(as)**: contribuição para a educação das relações étnico-raciais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tede>. Acesso em: 8 fev. 2023.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma L. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Souza. Movimento Negro e Educação Inclusiva. *In*: ALBUQUERQUE, Luís Botelho (org). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: UFC, 2005.

GOMES, Nilma L. Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma L. Diversidade Étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GOMES, Nilma L. A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la. *In*: SANTOS, Kátia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo**. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2016.

GOMES, Nilma L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino: Relações étnico-raciais, educação de descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v.12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

GREGORIN FILHO, José N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GRESSLER, Lori A. **Introdução à pesquisa, projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura média**. Linguagem. Londo: Roulíedge, 1992.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNANDEZ, Leila L. **A África em sala de aula**. Visita à história contemporânea. São Paulo: Editora Selo Negro, 2005.

HUIZINGA, **Homo ludens o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IANNI, Octávio. Literatura e Consciência. **Estudos Afro-asiáticos**: Publicação do CEAA da Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, n. 15, jan. 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JACCOUD, L. (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.

LEITE, Carmen C. S. **Trajetórias de professoras negras**: vida escolar e profissão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Heloísa P. Personagens negros: um breve perfil da literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOBO, Luíza. **Crítica sem Juízo**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1993.

LOBO, Luíza. **Crítica sem Juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. (org.). **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência como Semi-árido. In: **Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro**: reflexões teórico-práticas. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MCCARTHY, Cameron. **The uses of culture**: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégias de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Revista Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, jan./abr. 2014.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2008.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo**: Uma introdução (org.). São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 8 set. 2012. Entrevista. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro e do presente**. Lisboa: Educar, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 .

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010, p. 209-226.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói, RJ: Intertextos, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, F.de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?{dissertação de mestrado}. São Carlos:Universidade Federal de São Carlos- Faculdade de Educação, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. Instrumento: Revista de Estudos e pesquisas Educacionais, Juiz de Fora, v.15,n 2,p. 191-200, jul./dez. 2013

OLIVEIRA, Waldete T. F.; PINAZZA, Mônica A. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil**: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2017.

OTONI, Ricardo B. **A Ocupação Agrária do Povoado Vila Maranhão e a Proposta de Instalação de um Pólo Siderúrgico em São Luís**: Soberania ou dependência brasileira através da política de exportação de recursos naturais? Ufma - II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, São Luís/MA, de 23-26/08/2005. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Ricardo_benedito312.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

PACHECO, José A. **Currículo**: Teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAISO, Marlucy; SANTOS, Luciola. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev.1996.

PARAÍSO, Marlucy A. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: Linhas e traçados da pesquisa pós-críticas sobre o currículo no Brasil. **26ª Reunião Anual da ANPED**. 2012.

PERRUSI, A. F. A. **Toda Loucura Será Castigada** - Um estudo sobre a representação social da doença mental entre psiquiatras do Recife. 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. 1994. p. 27-54. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 7 fev. 2023.

PROENÇA FILHO, Domício. O negro e a literatura brasileira. **Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo, v. 49, jan./dez. 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central

de Estudios Sociales Contemporaneos y Pontifical Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2014.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012.

RÚDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, oct. 2011.

SANTANA. Malsete A. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistência das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, p. 129-153, 2015.

SANTOS, Paulo S. N. dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados, MS: UFGD, 2009.

SILVA, Edna L. de; MENEZES, Ester M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, F. A.; VIEIRA JÚNIOR, N. C. **Manual para elaboração das ilustrações: tabelas, gráficos e figuras**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana(UNILA), 2014.

SILVA, Josenilda M. M. da. **O currículo sob a cunha da diferença**. 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA-programacao.html>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Josenilda M. M. da. **O currículo sob a cunha da diferença**. 2019. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/29RAprogramacao.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, Maria L. da. Racismo e os efeitos na saúde mental. *In*: BATISTA, L. E.; KALCKMANN, S. (org.). **Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2006. p. 129-132.

SILVA, Tomaz T. da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2ªed. 2005.

SILVA JR.,Hélio; BENTO, Maria Aparecida. **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012.

SILVA JR., Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA JR Hélio.; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo:Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT: Instituto Avisa lá- Formação Continuada de Educadores, 2012.

SIQUEIRA, Rejane B.; CARVALHO, Maria C. Literatura e cultura como convite aos professores. *In: Educação infância: Formação e Responsabilidade*. Curitiba: Editora Papyrus, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 1997.

SOUZA, Ana L. S.; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, CEAfro e CEERT, 2007.

SOUZA, Florentina. Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira, ano 1, n. 2, p. 64-72, dez. 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/revistas/revista02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria N. **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2009. Disponível em: www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2-164.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

SOUZA, Gabriela A. de O.; VIEIRA, Wellington N. O ensino da literatura afro-brasileira como objeto de transformação social. **Anais do Festival Literário de Paulo Afonso-FLIPA**, Bahia, 2016.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

SOUZA, S. E. **O uso de Recursos didáticos no ensino escolar**. *In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - IV JORNADA DE PRÁTICAS DE PEDAGOGIA DA UEM*, Maringá, 2007. Arq. n. 1, periódicos.

SOUZA, Vania Lucia C. A.; OLÁRIA, Vânia. Outros olhares sobre o uso de imagem em pesquisa qualitativa: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. **Comunicação e informação**, v. 17, n. 2, 2014.

SPINK, Mary J.; MENEGON, Vera M.; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações étnico-políticas. **Revista Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte/MG, v. 26, n. 1, jan./abr, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000100005. Acesso em: 16 jan. 2023.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M. **A diferença somos nós**: a gestão da mudança. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

TRINIDAD, C.T. Relações etnicorraciais em espaço de Educação Infantil. **Avisa lá Revista**, v. 42, p.18-24, Instituto Avisa Lá. 2012

UFMA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Instrução Normativa N° 04/2020**. PROEN 2020

USP, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP. 3 ed.rev. São Paulo:SIIUSP, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

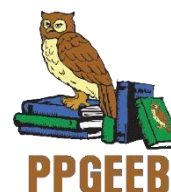
ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido direcionado à direção, coordenação pedagógica e às docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO CENTRO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS: uma proposta lúdica na educação infantil na Unidade de Educação Básica Tiradentes em São Luís - MA

Pesquisadora: Suzana Cristina Santos Paixão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariléia Santos Cruz da Silva

Prezado (a) senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa a respeito do ensino da literatura afro-brasileira e africana na construção da identidade das crianças negras: uma proposta lúdica na educação infantil. Desse modo, sua participação, como gestor (a) da instituição, é de grande relevância.

Antes de concordar em participar, é importante que compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, o (a) senhor (a) poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá responder a todas as suas dúvidas.

Para a realização da pesquisa, tem-se como motivação a necessidade de ampliação de estudos que envolvam a literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica na construção da identidade das crianças negras estabelecendo uma relação direta entre o negro e suas representações positivas dentro da história contada para as crianças. Nossa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar a construção da identidade étnico-racial de crianças negras por meio da utilização da literatura afro-brasileira e africana com aplicação de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com Livro de Pano, na Unidade de Educação Básica Tiradentes, em São Luís, MA

Os objetivos específicos são os seguintes: a) Identificar as concepções dos docentes e demais profissionais da educação infantil sobre a construção da identidade das crianças negras na Unidade de Educação Básica Tiradentes. b) Descrever a organização do trabalho docente na escola com vistas ao ensino de literatura afro-brasileira e africana na perspectiva lúdica na construção da identidade das crianças negras na educação infantil.

c) Propor a realização de uma intervenção pedagógica na perspectiva lúdica com os docentes da educação infantil para o ensino da literatura afro-brasileira e africana visando à construção da identidade das crianças negras. d) Produzir com os docentes da educação infantil um Livro de Pano para o ensino da literatura afro-brasileira e africana na perspectiva lúdica visando à construção da identidade das crianças negras.

Quanto aos procedimentos da pesquisa que serão realizados na escola, elencam-se os seguintes: a) a aplicação de questionário direcionado à gestão [gestor(a), e coordenador(a)]; b) realização de entrevista com o(a) professor(a) das turmas do infantil II de forma presencial

Participação – o(a) senhor(a) tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus/prejuízo a sua pessoa. Você não pagará nem será remunerado (a) por sua participação na pesquisa, a qual deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

Procedimento – sua participação consistirá no preenchimento de um questionário acerca da caracterização da instituição escolar. Esse questionário, elaborado e aplicado de forma presencial.

Benefícios – a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema abordado e investigado, com a possibilidade de ampliá-lo e difundir a temática na comunidade científico-acadêmica e na sociedade em geral. Além disso, contribuirá para a vinculação entre a universidade e a escola.

Riscos – a pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o(a) senhor(a).

Sigilo – suas informações serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratadas com absoluta confidencialidade, de modo a preservar sua identidade e privacidade. Na divulgação dos resultados, os nomes das identidades participantes não serão citados em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações coletadas deve ser realizada por meio da sua prévia autorização.

Em caso de dúvidas ou reclamações, o (a) senhor (a) poderá contatar a Pesquisadora pelo telefone (XX)YYYYYYYY ou pelo e-mail @@@@ @@@@ @@@@.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de teor igual sendo uma delas entregue ao(à) senhor(a).

Ciência e de acordo do (a) participante

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente preenchidas e assinadas, sendo uma delas entregue ao(à) senhor(a).

Ciência e de acordo do(a) participante:

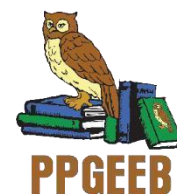
Ciente e de acordo com o que foi apresentado, anteriormente, pela pesquisadora, eu _____, inscrito(a) no CPF sob nº _____, concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luís, MA _____ / _____ / _____.

Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE B
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

APRESENTAÇÃO

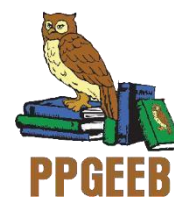
O presente roteiro tem como finalidade guiar as observações, no campo de pesquisa, na UEB Tiradente. Destina-se à coleta de dados empíricos, para a conclusão do curso de Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática de Ensino versa sobre O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS: uma proposta lúdica na educação infantil na Unidade de Educação Básica Tiradentes em São Luís - MA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UEB TIRADENTES	
ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA	REGISTRO
Quantidade de salas de aula	
Quantidade de sala de professores	
Quantidade de banheiros	
Biblioteca	
Secretaria	
Sala de professores	
Sala de vídeo	
Cantina	
Laboratório de Informática	
Sala de Recursos	
Ornamentações no contexto étnico-racial	
Pintura	
ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO/	REGISTRO
Projeto Político-Pedagógico	
Proposta Pedagógica	

Planos de Ensino	
Projetos de Ensino	
ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE	REGISTRO
Reuniões e planejamento pedagógico	
Formação continuada do professor	
Relação gestão-coordenação-docentes	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE C

FICHA DO PERFIL DOS PARTICIPANTES APRESENTAÇÕES

A ficha do Perfil dos Participantes é uma ferramenta utilizada, pelo pesquisador, para analisar de forma técnica, os seguintes elementos: Seu pertencimento étnico-racial, sua atuação profissional, seu nível de escolaridade, o tempo médio de efetivo exercício na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, e a atuação laboral mediana, cumpridos na Unidade de Educação Básica Tiradentes. A ficha supracitada foi destinada aos segmentos de professores, das turmas do infantil II, gestora e coordenadora da Educação Infantil.

1. Quanto a seu pertencimento étnico-racial, como você se descreve?

() Indígena () Branco () Negro/Preto () Pardo

2. Qual sua função atualmente na UEB Tiradentes?

3. Gestor(a) () Coordenador(a) () Professor(a) ()

4. Qual seu nível de escolaridade?

() Ensino Médio magistério () Graduação () Especialização

() Mestrado () Doutorado

Qual sua área de formação: _____

5. Considerando os anos de exercício profissional do magistério, na Rede Municipal de São Luís, em qual dos itens abaixo você se encaixaria?

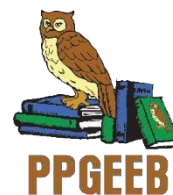
() Menos de 1 anos () 5 a 10 anos () 1 a 3 anos () 10 a 15 anos
() 3 a 5 anos () mais de 15

6. Em que ano iniciou suas atividades laborais na UEB Tiradentes?

Data de registro: _____/_____/_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

APÊNDICE D

**ROTEIRO DA ENTREVISTA DIRECIONADA À GESTORA E
À COORDENADORA PEDAGÓGICA**

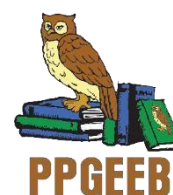
Prezado(a) senhor(a),

Esta entrevista objetiva coletar informações. Tais informações constituirão a dissertação de mestrado da pesquisadora desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que, na divulgação dos resultados, a sua identidade será mantida em sigilo. Assim, por sua especial participação nesta pesquisa, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos. Faça uma breve apresentação sua (idade, naturalidade, autodeclaração de cor e formação).

- 1) Qual função você exerce na escola e possui entendimento sobre relações raciais?
- 2) Você considera importante a escola abordar a História e Cultura Afro-Brasileira com crianças pequenas?
- 3) Quais seus entendimentos sobre a Lei nº 10639/2003 e as formações realizadas?
- 4) Você considera importante a elaboração de um Produto Educacional que ajude na construção da identidade étnica das crianças?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

APÊNDICE E
ROTEIRO DA ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS DOCENTES

Prezado(a) senhor(a),

Esta entrevista objetiva coletar informações. Tais informações constituirão a dissertação de mestrado da pesquisadora desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que, na divulgação dos resultados, a sua identidade será mantida em sigilo. Assim, por sua especial participação nesta pesquisa, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos. Faça uma breve apresentação respondendo a ficha participante a qual contém informações introdutórias (idade, naturalidade, autodeclaração de cor e formação).

- 1) Quais seus entendimentos sobre relações raciais e formação docente você possui?
- 2) Quais entendimentos sobre identidade negra você tem?
- 3) Como você relaciona identidade negra e os contos infantis?
- 4) Você sabe se a escola dispõe de literatura afro-brasileira e africana em seu acervo?
- 5) Você já presenciou situações de discriminação entre crianças e crianças, entre adultos e crianças na escola?
- 6) A UEB Tiradentes desenvolve algum projeto de trabalho voltado para a construção da identidade étnica das crianças?

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Melissa Diniz Sousa**

Coordenadora da Educação Infantil da SEMED do Município de São Luís

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **SUZANA CRISTINA SANTOS PAIXÃO** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107414** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“O Ensino da Literatura Afro-brasileira e Africana na construção da identidade das crianças negras, uma proposta lúdica na educação infantil na U.E.B. Tiradentes”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa na U.E.B. Tiradentes desta renomada rede de ensino, de modo que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 05 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
Data: 05/09/2023 23:13:56 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE 1352588

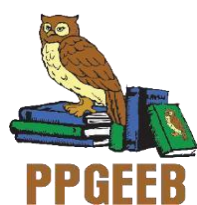




SUZANA CRISTINA SANTOS PAIXÃO

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A IDENTIDADE NEGRA





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

Prof. Dr. Alexandre Barradas

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Suzana Cristina Santos Paixão

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profa. Dra. Marileia Santos Cruz da Silva

DIAGRAMAÇÃO

Canva Creative Commons



SÃO LUÍS
2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
1. INTRODUÇÃO.....	06
2. ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	08
3. IDENTIDADE NEGRA E A DIFERENÇA	13
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	17
4.1 Plano 1.....	20
4.2 Plano 2.....	33
4.3 Plano 3.....	40
REFERÊNCIAS.....	48



APRESENTAÇÃO

Caro(a) docente(a),

Aqui você vai encontrar orientações e uma sequência didática, organizada em planos de atividades, para trabalhar a literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica na educação infantil. As atividades propostas estão voltadas para abordagem de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, utilizando como instrumentos obras literárias afro-brasileiras e africanas. O desenvolvimento dessas atividades possibilita a materialização do documento plano nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2013).

Este caderno de orientações didático-pedagógicas foi elaborado para auxiliar professores que trabalham com crianças de 05 anos em turmas do infantil II. Trata-se de um produto educacional elaborado com base na pesquisa intitulada “**O ensino da literatura afro-brasileira e africana na construção da identidade das crianças negras**”: uma proposta lúdica na educação infantil na Unidade de Educação Básica Tiradentes”, durante o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A pesquisa teve como finalidade investigar a construção da identidade étnico-racial de crianças negras por meio da utilização de metodologias lúdicas, a exemplo do trabalho com o livro de pano. Dessa forma, esse produto consiste em um material de apoio no trabalho com as crianças. Trata-se de uma proposta didático-pedagógica que pode ser adequada pelo professor conforme seu contexto e realidade podendo ser modificada a qualquer momento.



Desse modo, o Caderno de Orientações Didático-pedagógicas “Literatura Afro-Brasileira e Africana e a Identidade Negra” foi elaborado com o objetivo de repensar intervenções pedagógicas na educação infantil por meio da literatura afro- brasileira e africana de forma lúdica, sem ignorar a raça como importante elemento no processo de construção da identidade das crianças.

Profa. Suzana Cristina Santos Paixão
Mestranda PPGEEB/UFMA

1 INTRODUÇÃO

A leitura de contos afro-brasileiros e africanos é concebida como atividade interativa, que favorece o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para além de textos escritos, as imagens apresentadas para as crianças mudam o foco da representação do negro na sociedade (Gomes, 2012). Assim acreditamos na necessidade de aliar aos contos afro-brasileiros e africanos histórias de personagens negros combatendo a visão negativa construída por histórias eurocentradas. Além disso, as imagens ilustradas nos livros lidos para as crianças em sua maioria apresentam o negro quase sempre em situação de inferiorização e escravidão, histórias carregadas de estgmas e estereótipos construindo enredos e cristalizando percepções sobre estes (Munanga, 2005). Diante disso, a construção deste material visa suprir uma carência de estudos que inter-relacionem a teoria representada pelo uso da literatura afro-brasileira e a prática por meio de atividades lúdicas.

Debus (2017) afirma que a literatura afro-brasileira e africana apresenta os personagens negros dentro de diferentes contextos, o que contribui para que as crianças em contato com essas literaturas possam reconhecer o negro de outras maneiras dentro da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por conseguinte, é necessário que haja vínculos entre a literatura afro-brasileira e a construção da identidade negra, tendo em vista que o trabalho docente não é apenas ler as histórias de forma desarticuladas, mas apresentadas de maneira interessante e contextualizada trazendo à luz o pertencimento étnico dessas crianças.

Com esse propósito, direcionamos este conteúdo para os docentes das turmas do Infantil II crianças de 5 anos da Educação Infantil. Nesse sentido, propomos um estudo sobre a construção da identidade negra, como proposta para o estudo das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, como garantia do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). A identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da identidade da criança.

Assim, neste estudo, apresentamos orientações sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Identidade Negra, bem com uma sequência didática composta por três atividades que tratam da leitura de contos afro-brasileiros e africanos. Portanto, entendemos que a identidade negra construída por meio da literatura afro-brasileira e africana de forma lúdica favorece a compreensão dos diferentes contextos culturais da população afro-brasileira, assim como sua significação social (Debus, 2017). Esse produto apresenta cinco seções.

Na Introdução, tratamos do tema abordado, o objetivo deste material, sua relevância, estrutura e resumo teórico. Na segunda seção, apresentamos o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil, abordando as principais orientações que validam o estudo das relações raciais na educação. Na terceira seção, abordamos a Identidade Negra e a diferença e sua relação direta com a literatura afro-brasileira e africana. Na quarta seção, trabalhamos a Sequência Didática, em que apresentamos três planos de atividades que tratam da construção da identidade negra de forma lúdica. Por último, as Considerações Finais, seção essa em que retomamos a problemática da construção da identidade das crianças negras, o que fundamenta esse produto educacional.



2 ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica, deve atender as Orientações para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em conformidade com a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como determina a Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394/1996 no seu artigo 26 A (Brasil, 2013). O referido artigo no § 2º determina que os conteúdos devam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Para, além disso, o referido documento define nos seus parágrafos 1º e 2º que se destine à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dentro do currículo escolar.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem como 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 e interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca de consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004 p. 1).

As ações descritas nos parágrafos acima materializam reformulações pedagógicas que de alguma forma devem ressignificar o processo de ensino-aprendizagem destinado às crianças negras ou não negras atendidas na Educação Infantil. Assim, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma ação educacional de atendimento à população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inseridas na Educação Básica. Tais ações visam valorizar a história e cultura do povo negro no contexto escolar, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural (Brasil, 2004).

Tendo em vistas que o documento enfatiza a produção de conhecimentos voltados para a temática racial, como metodologia de combate ao racismo e ao preconceito, ele permite que os afrodescendentes tenham suas raízes preservadas.

Diante da compreensão e da necessidade de um processo formativo as relações raciais sugere uma prática humanizadora na qual o negro e sua cultura há muito silenciado tenha seu protagonismo. Destarte, o currículo como dimensão complexa das atividades educativas tem um papel importante nas relações raciais, pois construído na diversidade das relações de forças ele considera as orientações oficiais, assim como a seleção de saberes que são influenciados diretamente pelo contexto social no qual a escola está inserida (Pacheco, 2005).

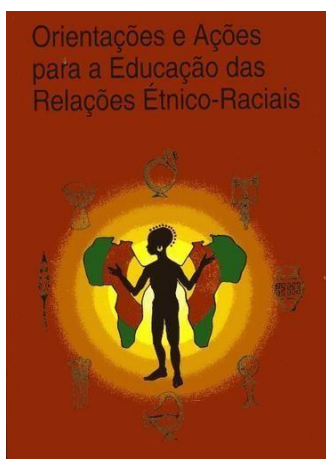
Considerando a complexidade que envolve o currículo, a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é mais que uma representação, ele envolve adoção de estratégias didáticas, não neutras, mas constituído de experiências vividas e construídas pelos sujeitos escolares como preconizam as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nas instituições educativas traz à tona o currículo e a seletividade que o acompanha, e isso é percebido na omissão da história da população negra na sociedade brasileira.

Daí a necessidade da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação infantil, como determina as políticas de ações afirmativas que buscam garantir os direitos dos negros(as) brasileiras ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. O sistema de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade assim, o determina (Brasil, 2013). Assim, o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevê metodologias de ensino de formação de professores e desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos que favorecem esta formação (Brasil, 2009).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevê o resgate e a valorização da história desconhecida e marginalizada da escravidão negra, e uma das ações concretas é o Livro de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Figura 1: Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/17/orientacoes-e-acoes>. Acesso em: 03 de 2024

É na infância que se inicia a construção da identidade das crianças, portanto, para avançar nessas discussões deve haver articulação entre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os saberes escolares num diálogo transformador. Só assim podem ser construídas novas formas de convivência.

Como nosso produto educacional está situado na educação infantil, relacionamos algumas ações que consideramos mais importantes no Plano de Implementação da Lei nº 10.639/2003.

Quadro 1 - Ações previstas no Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03

Algumas ações centrais para a Educação Infantil
a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
b) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena;
c) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiências.

Fonte: Organização da pesquisadora (2023).

Acrescentamos ainda que nem todas as ações centrais estão contidas aqui, porém buscamos apresentar as mais relevantes para esse trabalho. Essas ações previstas no Plano de Implementação devem ajudar a escola infantil a adotar uma

postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Todavia, para que isso aconteça, são necessários investimentos e uma sólida formação na área específica aos docentes, não só que os capacite, mas que os ajude a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, criando estratégias pedagógicas que auxiliem na reeducação das relações sociais (Brasil, 2014).

A iniciativa de garantir uma formação com materiais de apoio ao trabalho docente vem ao encontro das orientações, quando em suas diretrizes reconhecem a necessidade de envolver a formação dos profissionais de educação infantil como estratégia de concretização de uma sociedade igualitária, na promoção de direitos da população negra brasileira (Brasil, 2014). A escola como lugar de garantia destes direitos não deve negar as diferenças que se constituem, pelo contrário deve problematizar situações que ocorrem no cotidiano escolar e a partir delas desenvolver ações que provoquem uma postura reflexiva nos sujeitos envolvidos.

Cavalleiro (2001) afirma que na escola essas diferenças se expressam no racismo, que por sua vez expressa a negação das tradições africanas e a afro-brasileira. A falta de preparo profissional para lidar com situações como essa acaba se constituindo em campo fértil para a propagação do racismo e da discriminação racial. A educação para as relações raciais abriu caminho para o combate e enfrentamento do racismo por meios específicos de legislação corrigindo a história da educação brasileira, devolvendo dignidade à população afro-brasileira, sabe que muito ainda precisa ser feito, então que tal começar pela educação infantil!

A educação para as relações étnico-raciais ainda possibilita o enfrentamento de conflitos entre as crianças, marcadas pela percepção e hierarquização de diferenças e características físicas é algo fundamental que precisa ser trabalhado.

3 A IDENTIDADE NEGRA E A DIFERENÇA

A produção educacional vem cada vez mais articulando educação e relações raciais dando ênfase à identidade, e isso se dá pelo reconhecimento de que a população negra há muito tem sido alvo de discriminações e preconceitos (Moreira, 2008). Lutas travadas lhe renderam o direito de afirmar sua cidadania, conquistando espaços e desafiando posições privilegiadas de identidades tidas como hegemônicas dentro de uma ancoragem que há muito estabilizaram o mundo social.

Nessa perspectiva, a atividade racional que nos ajudou nas mais variadas situações, agora busca outros rumos.

Sendo assim, a discussão em torno da identidade se dá pela interação subjetiva do mundo por meio de experiências e cenários históricos e culturais em que a identidade é formada (Gilroy, 2007). Faz-se assim importante compreender o que é identidade. Stoer e Magalhães (2005) afirmam que a identidade é um processo de criação de sentidos pelos grupos e pelos indivíduos.

A identidade é tecida em meio às relações estabelecidas com os outros e as atribuições dadas por eles conforme situações em que nos colocamos. Silva (2000) afirma que a identidade é um ato performativo que se repete constantemente reforçado pela linguagem, um processo de produção que se apresenta instável, fragmentada, contraditória inconsistente e inacabada.

A identidade envolve afirmações sobre outras identidades dependendo da diferença num processo inseparável para existir (Silva, 2000). Já a diferença se constitui um processo social, que por sua vez é construído nas relações de poder. Outrossim, diferença é o conjunto de princípios de seleção e inclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes (McCarthy, 1998).

Assim, a identidade negra “[...] se constrói no contato, no contraste, negociação, troca, conflito e no diálogo com o outro” (Gomes, 2008, p. 8). Quando falamos em identidade negra nos referimos a uma construção histórica, social, política e cultural que se afirma e reafirma no bojo da diferença, e que vai se desdobrando a partir de outras relações vivenciadas pela população negra na sociedade brasileira.

Ainda para essa autora, a identidade negra implica a construção de um olhar de um grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro gerando conflitos de olhares que a confrontam a impelir sua própria identidade. Podemos dizer que a identidade negra se constitui como realidade que pressupõe diálogos densos e conflituosos no processo de interação.

Já para Munanga (2005), a identidade negra surge com a história Ocidental do homem branco e sua visão sobre os outros povos, diferenças fenóticas e conotações raciais. Ademais, o processo de construção da identidade negra é resultante das relações sociais. Essas identidades se revelam como resultado do descobrimento do continente africano, as navegações portuguesas, pelo descobrimento da escravidão, do tráfico negreiro e da colonização a que o continente africano foi submetido (Munanga, 2005). Ainda conforme o autor, a identidade negra só é afirmada quando existe uma tomada de consciência da cor da pele e de sua aceitação por parte do negro.



Nessa perspectiva, a escola infantil deve ser vista como um espaço de ruptura do processo de invisibilização e coisificação do negro ainda presente nos livros infantis. Embora já exista uma produção voltada para crianças negras, muito precisa ser feito para a construção positiva da identidade negra dessas crianças.

Conteúdos racistas e excludentes são absorvidos ao longo da formação da consciência e identidade, e enquanto seu efeito é ofensivo a adultos, pode ser ainda mais prejudicial no público infantil, uma vez que relativiza práticas intolerantes e encoraja comportamentos repreensíveis (Silva, 2000).

Esse processo identitário se torna denso à medida que a identidade negra se constitui como realidade nas escolas infantis. Para Gomes (2012) é nos primeiros contatos com a escola que a criança, muitas vezes, se depara com situações de racismo. Para a autora a construção da identidade negra passa pelas experiências produzidas pelo corpo e suas linguagens representativas. E a escola infantil precisa lidar com essas representações de maneira positiva.

Nesse sentido, Gomes (2002, p. 42) ressalta:

[...] Temos então no corpo a junção e a sobreposição do mundo e das suas representações, das representações da natureza e da materialidade aplicadas ao corpo como fundamentos da vida social coexistindo de maneira simultânea e ao mesmo tempo separada. Por isso não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres, em qualquer lugar.

Desse modo, destacamos que as relações raciais abordadas no âmbito da escola infantil agregam elementos fundamentais que visam à construção positiva da identidade das crianças negras atendidas, favorecendo a autoidentificação e o sentimento de pertencimento, afastando delas o imaginário negativo e discriminatório no qual se deparam na instituição chamada escola.

Ainda, o trabalho na primeira infância se justifica pelo contato cada vez mais cedo da criança com instituições educativas. A escola infantil como locus de ação privilegiada no combate ao racismo e as discriminações na infância, deve colaborar nas questões raciais por meio de atividades lúdicas usando a literatura afro-brasileira e africana, aproximando as crianças de práticas sociais e saberes historicamente acumulados que a ajudarão na construção de novos conhecimentos. Dessa forma, obras literárias contextualizadas e apresentadas de forma dinâmica podem combater o racismo estrutural e valorizar a diversidade étnica.

O racismo estrutural é aqui entendido como um sistema de opressão defendido pela existência de uma humanidade universal, que se alimenta da ideia da não existência do racismo (Almeida, 2019). Recebemos o racismo como uma herança histórica, que foi se perpetuando na sociedade brasileira, abrigada pela escola como aparelho ideológico do sistema. Não há dúvida que a perpetuação do racismo teve seu apoio no currículo eurocêntrico e nas práticas docentes desenvolvidas sob o manto da igualdade racial. Nas trajetórias escolares brasileiras as histórias lineares eurocêtricas deixaram de fora a experiência corporal negra, o que marca representações de diferentes padrões estéticos para os corpos negros.

Daí se justifica a importância de desenvolver junto às crianças um trabalho que as aproximem de forma real de sua identidade. Gomes (2012) destaca que a identidade da criança negra está fortemente marcada pela relação que estabelece com seu próprio corpo, dentro do seu grupo, processos esses que vão se construindo como representação de si mesma.

Diante dessas demandas sugeridas no cotidiano infantil e como pesquisadora que investiga nessa área, fomentamos a construção da identidade das crianças negras elaborando uma sequência didática a partir de contos afro-brasileiros para serem trabalhados pelos docentes junto às crianças, ajudando-as a desenvolver um pertencimento étnico-racial positivo, e construindo uma nova história social brasileira.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática nada mais é do que um conjunto de atividades sucessivas e inter-relacionadas, que têm como finalidade atingir um objetivo na unidade de ensino (Reinaldo; Bezerra, 2019). Para a BNCC (Brasil, 2017) a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas e executadas de forma a atingir um objetivo educacional específico. As sequências didáticas são importantes porque elas permitem uma exploração mais prolongada das atividades aprofundando-as envolvendo as crianças em tarefas práticas com maior significância.

As sequências didáticas são relevantes quando consideram a definição do que se pretende realizar. Ainda para Libâneo (2013), são documentos que expõem de forma detalhada o plano de atividades, ou seja, o plano de ensino, que tem a finalidade de orientar as ações docentes, proporcionando a oportunidade de aprimoramento e revisões de acordo com situações que forem ocorrendo no percurso pedagógico.

Dentro de uma rotina de atividades desenvolvida na educação de crianças pequenas, as experiências cotidianas as ajudam a dominar o processo de aprendizagem a ser seguido. Para tanto, o docente deve considerar o tempo, o espaço e os contextos de aprendizagem para que tenha êxito no que pretende trabalhar. Todas as atividades, por mais simples que sejam, requerem uma sucessão encadeada de ações para que as crianças conheçam e participem de forma progressiva e autônoma na organização de seu cotidiano.

As práticas pedagógicas regulares marcam momentos nas aprendizagens das crianças pequenas, considerando esses elementos que a sequência didática aqui constituída está relacionada diretamente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC para a Educação Infantil.



Lembramos que aqui não estão todos os objetivos de aprendizagem nas atividades que pretendemos propor.

?

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escutas e recontos de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03TS02) Expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir as próprias histórias orais ou escritas em situações com função social significativa.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história de seus familiares e da sua comunidade.

Para melhor compreensão da organização dos planos de atividades, estruturamos um roteiro que segue a seguinte sequência: apresentação do tema, cada tema é composto de três proposta de atividades, que são destinados a crianças de 4 e 5 anos de idade, tempo sugerido para aplicação de cada atividade e os recursos necessários para a realização dessa atividade.

Em cada proposta você, docente, encontrará o título da atividade, a indicação do campo de experiência, o objetivo de aprendizagem, orientações sobre os materiais destinados à proposta, o desenvolvimento da proposta e a avaliação. Os planos de atividades que compõem esta sequência são alinhados à BNCC e interligam os campos de experiência à construção da identidade negra.

Os planos de atividades são intitulados:

Plano atividade 1: Identidade negra

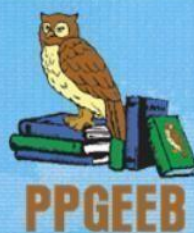
Plano atividade 2: Meu cabelo, minha identidade

Plano atividade 3: Grandes e pequenas diferenças

Vale ressaltar que estes planos de atividades podem ser flexibilizados e modificados; cabe ao docente conhecer sua realidade. Ao contrário do que é apresentado na seara da educação infantil – de um padrão universal de criança – cada criança é única e se comporta de maneira singular. Ações planejadas precisam trazer em seu escopo práticas de flexibilidade para garantir que todas as sejam contempladas nas atividades propostas.

PLANO PEDAGÓGICO

ATIVIDADE 1



PPGEEB



Atividade I

TEMA	Identidade Negra
OBJETIVO DA AULA E DESENVOLVIMENTO DA BNCC	Reconhecer as diferenças existentes a partir das características físicas, por meio de literatura afro-brasileira e africana. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características do seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA	Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social. Exploração de materiais para a construção de sua identidade e das outras crianças. Exploração da sua própria imagem e comparando com as demais a sua volta.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Gravuras com imagem de diferentes pessoas
Livro paradidático
Fita, massinha de modelar;
Cola, lápis preto;
Papel, som, fita colorida;
Tesoura, papelão, giz de cera e outros.

TEMPO SUGERIDO

50 minutos em três dias da semana, durante duas semanas.

Plano de Atividade I

Tema da Atividade: Vamos conhecer a África?

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós.

Objetivo da Aula: Reconhecer diferenças existentes a partir de características físicas, por meio da literatura afro-brasileira.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características do seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Possibilidades de Experiências:

Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assuma diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social.

Exploração de materiais para a construção de sua identidade e das outras crianças.

Exploração da sua própria imagem e comparando com as demais a sua volta.

Materiais Necessários:

Gravuras de pessoas com diferentes tons de pele

Livro paradidático

Fitas, fitilhos, massinha de modelar, giz de cera, papelão, retalhos de tecido.

Tempo sugerido: 50 minutos.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Vamos conhecer a África?

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Possibilidade de Experiência: Exploração da sua própria imagem e comparando com as demais a sua volta.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Livro Infantil (A África de Dona Biá), gravuras da África, papel A4, giz colorido, mapa, fita, pincel colorido, lantejoulas, pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, tinta de tecido, tinta relevo, botões e outros.

Desenvolvimento da Proposta: A proposta está dividida em momentos, a saber: acolhimento, organização do ambiente, realização das atividades, avaliação.

1º Momento

Preparar o ambiente para receber as crianças, arrumando as cadeiras em círculo para que elas tenham oportunidade de se olharem, providenciar um envelope grande e colocar o livro dentro para fazer surpresa e mistério na hora de apresentar para as crianças. Ao comando de palmas o envelope deve circular nas mãos das crianças até voltar para a mão da professora.

Após esse momento inicial, apresentar a história do dia começando pela apresentação do livro. Nosso livro de hoje é „África de Dona Bia”.

Fale sobre o autor, os detalhes do livro, ilustração, editora. Fazer um levantamento prévio perguntando para as crianças o que elas acham que tem no livro. A narrativa deve ser aguçar a imaginação das crianças. Após a leitura, a professora deve direcionar a atividade realizando perguntas, tais como: Todas as crianças que estão aqui na rodinha são iguais? Todas têm os cabelos iguais? Têm a mesma cor da pele? Como devo tratar o colega que é diferente de mim? A docente deve perguntar as crianças se elas já ouviram falar da África do continente africano mostrando o mapa do continente e escolhendo dois países para falar. Na conversa relacione a África com o Brasil.

2º Momento

Neste momento a professora vai relacionar o continente africano com o Brasil construindo barquinhos de papel.

As crianças devem olhar a professora confeccionar os barquinhos; neste momento a professora deve entregar os pedaços de papel para que elas também confeccionem seus barquinhos.

A professora deve pregar o mapa da África para que as crianças preguem os barquinhos usando cola.

Todas as produções das crianças devem ficar expostas na sala para serem vistas pelas crianças.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

Dados sobre as obras usadas na sequência didática: Identidade Negra

DADOS DA OBRA	POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS
A ÁFRICA DE DONA BIÀ Autor: Ferreira, Fábio Gonçalves Editora: Belo Horizonte: Cedic, 2012	☐ ☐ <i>Reconhecimento de Novo Continente</i> ☐ <i>Identificar personagens negros</i> <i>Valorização de outras culturas</i>
Ainda bem que tudo é DIFERENTE Autor: Ferreira, Fábio Gonçalves Editora: Cedic, 2012	☐ <i>Diferenças existentes entre as pessoas</i> ☐ <i>Respeito a essas diferenças</i> ☐ <i>Corpo como imagem social</i> <i>O negro como referência para construção da alteridade em nossa sociedade</i>

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Minha boneca africana

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Possibilidade de Experiência: Confeccionar seus próprios materiais para brincar.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

História da boneca africana Abayomi, pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, papelão, fita e fitilhos, botões, gravuras da boneca Abayomi.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

A professora deve confeccionar a boneca para que as crianças vejam, e terminada, a professora deve expor e explicar às crianças sua importância para as crianças africanas. Deve dizer o que significa Abayomi.

Após as explicações, junte as crianças de três em três e entregue pedaços de tecidos pretos e estampados para elas para que também em grupo confeccionem as bonecas.

2º Momento

As crianças devem brincar com as bonecas trocando-as entre si. Em seguida, divida novamente a turma para dar início ao livro de pano. Forme grupos com três crianças e para cada grupo entregue cinco tiras de papelão e pedaços de tecidos com tons claros para serem colados no papelão, peça que as crianças tenham cuidado na hora de espalhar a cola e esticar o tecido. O papelão deve ser revestido todo.



Coloque para secar. Está começando a nascer o livro de pano.

Observação: A professora deve ter seu livro de pano no momento da história, para que as crianças visualizem a boneca na capa do livro de pano.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Lenda africana

Campo de Experiência: Oralidade e escrita

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros.

Possibilidade de Experiência: Confeccionar seus próprios materiais para brincar.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Pratos de papelão de tamanho médio, tinta preta e marrom, canetas coloridas barbante, lã, tesoura.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

A professora deve retomar a confecção do livro. Com as folhas de papelão já devidamente cobertas, peça que as crianças desenhem nas páginas do livro, e que depois devem pintar os cenários das páginas.

As atividades devem ser realizadas coletivamente. Explique-lhes elas que vão continuar a produção do livro.

2º Momento

Neste momento espere que as pinturas feitas nas páginas sequem de maneira natural para não borrar.

Deixe que as crianças expressem sua criatividade. Convide as crianças para relatarem suas experiências, observando a composição do livro de maneira ordenada. Essa atividade deve servir para ampliar o repertório das crianças e suas impressões sobre a diversidade retratada nas imagens produzidas por elas evidenciando como elas percebem as diferenças.

Permita que as crianças brinquem com suas produções, pois além de se divertirem com a composição, as crianças vão se dar conta que as pessoas são diferentes, seja nos aspectos físicos, no comportamento e na forma de pensar.

É interessante que a professora se atente aos comentários ajudando-as a refletir com naturalidade sobre as diferenças percebidas nas pessoas.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Vamos conhecer a África?

Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobraduras, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Possibilidade de Experiência:

Confeccionar seus próprios materiais para brincar.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Livro infantil (Ainda bem que tudo é Diferente), pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, papelão, fita e fitilhos, botões, gravuras de crianças africanas brincando.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida apresente o livro apontando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama. Apresente gravuras de crianças negras brincando.

Apresente imagens para que as crianças possam colorir. Recorte gravuras para formar quebra-cabeça, divida a turma formando grupos de cinco crianças para que elas brinquem juntas.

2º Momento

Apresente três modelos de brinquedos africanos para serem confeccionados pelas crianças.

Entregue materiais para que elas confeccionem os próprios brinquedos.

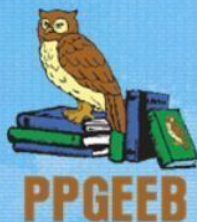
Depois de confeccionado o material é interessante que as crianças façam a troca dos brinquedos entre si. Reorganize as crianças e peça que elas relatem a experiência que sentiram ao fazer seu brinquedo.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

PLANO PEDAGÓGICO

ATIVIDADE 2



ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

☐ Plano de Atividade II

Tema da Atividade: Meu cabelo, minha identidade

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

Objetivo da Aula:

Reconhecer diferenças existentes a partir de características físicas, por meio da literatura afro-brasileira

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento:

- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneira de pensar e ☐ agir.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características do seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais ☐ convive.
- (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Possibilidades de Experiências:

Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social.

Exploração de materiais para a construção de sua identidade e das outras crianças.

Recontar histórias ouvidas comparando-se a outras pessoas.



ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Meu cabelo, minha identidade

Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em movimentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escutas e recontos de histórias ouvidas.

Possibilidade de Experiência:

Confeccionar seus próprios materiais para brincar.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Livro infantil Cabelo de Lelê, pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, papelão, fita e fitilhos, botões, gravuras de crianças africanas brincando.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida, apresente o livro apresentando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama. Apresente gravuras de crianças negras.

Retome a capa do livro de pano para ser confeccionada, recorte pedaços de tecidos em formato de bolsos.

Para serem pregadas no verso da capa.

Peça que elas preguem os bolsos, para guardar os personagens da história.

Entregue tiras de fitas para que as crianças coleem de maneira independente.

Deve lembrar que o trabalho é realizado em grupo.

2º Momento

Durante a organização da capa do livro cada criança deve avaliar seu próprio desempenho, expondo suas facilidades e dificuldades na execução da tarefa pedida.

Com essa proposta é possível perceber como as crianças organizam as cores e elementos da cultura africana.

Apresente três modelos de brinquedos africanos para serem confeccionados pelas crianças.

Ficar atenta às produções das crianças atribuindo a elas a responsabilidade de guardar o que já foi confeccionado.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

Quadro 18 - Dados sobre as obras usadas na sequência didática: Cabelo de Lelê

DADOS DA OBRA	POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS
CABELO DE LELE Autora: Belêm, Valéria. Editora: IBEP, 2012	² ² Características do cabelo afro; Valorização do cabelo;
OS CACHINHOS DE CECÍLIA Autora: Ribeiro, Suelany. Editora: Prazer de Ler, 2012	Reconhecimento de sua imagem no espelho e de suas características como elementos da ² identidade. ² Romper padrões estéticos eurocentrados. Desconstrução de mitos e estereótipos sobre o cabelo afro.

Fonte: Organização da pesquisadora (2023).

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Meu cabelo, minha identidade

Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas de maneira escrita ou desenhada.

Possibilidade de Experiência: Identificar personagens recontando histórias ouvidas.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Livro infantil (Cabelo de Lele), pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, papelão, fita e fitilhos, botões. Gravuras de crianças africanas brincando.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida apresente o livro destacando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama. Apresente gravuras de crianças negras.

Apresente para as crianças papelão em formato de círculo, e junto com ele apresente as tintas preta e marrom para que elas pintem o que será o rosto dos bonecos, rosto imagens para que as crianças possam colorir.

Cada criança deve ter seu círculo para montar o que será uma boneca.

2º Momento

Deixe secar o que será o rosto da boneca; enquanto isso, vamos com as crianças organizar os cabelos.

Entregue lã preta, pedaços de tecidos de cores variadas, fitilhos para serem colocados nos cabelos.

Para os cabelos encaracolados pode ser usado eva ou macarrão parafuso, que depois de colado, pode ser pintado ou não.

Pergunte às crianças o que acharam da atividade do dia, se consideram importante realizar só as tarefas, se tem crianças com o mesmo jeito do cabelo na sala. Explorar as informações dadas por elas. Entregue materiais para que elas confeccionem os próprios brinquedos.

Depois de confeccionado é interessante que as crianças façam a troca dos brinquedos entre si. Reorganize as crianças e peça para que elas relatem a experiência que sentiram ao fazer seu brinquedo.

3º Momento

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Meu cabelo, minha identidade

Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03CGE02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Possibilidade de Experiência:

Identificar personagens recontando histórias ouvidas.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários para essa atividade:

Livro infantil (Cabelo de Lele), pedaços de tecidos pretos e estampados, cola, papelão, fita e fitilhos, botões. Gravuras de crianças africanas brincando.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida apresente o livro destacando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama.

Vamos realizar a segunda página do livro de pano retomando os desenhos e as pinturas de cenários. É o momento de colar o rosto confeccionado no dia anterior; para fazer o corpo deve dar às crianças retalhos de tecidos diferentes.

2º Momento

Cole na página o rosto pronto e espere secar com cuidado. Enquanto isso reorganize as crianças em roda e mostre o seu livro de pano para servir de modelo para elas.

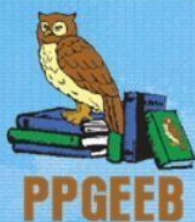
Deixe que elas relatem as experiências. Essa atividade ajuda as crianças a perceber suas semelhanças e diferenças.

Conhecer a si mesma e os outros vai ajudar na convivência.

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

PLANO PEDAGÓGICO

ATIVIDADE 3



Plano de Atividade III

Tema da Atividade: Pequenas coisas, grandes diferenças

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

Objetivo da Aula: Reconhecer diferenças existentes a partir de características físicas, por meio da literatura afro-brasileira.

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento:

- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que pessoas têm
 -  diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características do seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com as quais
 -  convivem.
- (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Possibilidade de Experiência:

Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas que permitam significar e ressignificar o mundo social.

Exploração de materiais para a construção de sua identidade e das outras crianças.

Exploração da sua própria imagem e comparando-a com as demais a sua volta.

Materiais Necessários:

Gravuras de pessoas com diferentes tons de pele

Livro paradidático

Fitas, fitilhos, massinha de modelar, giz de cera, papelão, retalhos de tecido.

Tempo sugerido: 50 minutos

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Pequenas coisas, grandes diferenças.

Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03ET03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas entre outras possibilidades.

Possibilidade de Experiência: Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social.

Exploração de materiais para a construção de sua identidade e das outras crianças.

Materiais necessários:

Frascos de xampu de condicionador, de creme de cabelo vazios, pentes, escovas, ligas de cabelo, espelho, papelão, tinta guache nas cores pretas e marrons, pedaços de pano, fitas de tecido, botões, cola, livro paradidático Os cachinhos de Cecília, gravuras da África, papel A4, giz colorido, mapa, fita gomada e outros.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida apresente o livro destacando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama.

Vamos realizar a segunda página do livro de pano retomando os desenhos e as pinturas de cenários; é o momento de colar o rosto confeccionado no dia anterior. Para fazer o corpo deve dar às crianças retalhos de tecidos diferentes.

2º Momento

Sorteie uma criança para recontar a história.

Providencie material para que as crianças confeccionem seus próprios fantoches.

Peça para que as crianças contem seus trechos da história preferida.

Deixe que brinquem e toquem seus brinquedos, tornando divertido o brincar com variadas situações.

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Pequenas coisas, grandes diferenças.

Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobradura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Possibilidade de Experiência:

Realização de brincadeiras de faz de conta, proporcionando que assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas que permitam significar e ressignificar o mundo social.

Utilização de diferentes fontes para encontrar informações.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários:

Papelão, tinta guache nas cores pretas e marrons, pedaços de pano, fitas de tecido, botões, cola, livro paradidático (Os cachinhos de Cecília), gravuras da África, papel A4, giz colorido, mapa, fita gomada, e outros.

1º Momento

Prepare o ambiente para receber as crianças, pedindo para que sentem no chão em forma de roda.

Em seguida apresente o livro indicando o autor da obra, suas ilustrações, editora e ano de publicação.

A professora deve narrar a história enfatizando cada personagem da trama.

Vamos realizar a segunda página do livro de pano retomando os desenhos e as pinturas de cenários. É o momento de colar o rosto confeccionado no dia anterior. Para fazer o corpo deve dar as crianças retalhos de tecidos diferentes.

2º Momento

Sorteie uma criança para recontar a história.

Providencie material para que as crianças confeccionem seus próprios fantoches.

Peça para que as crianças contem seus trechos da história preferida.

Deixe que brinquem e troquem seus brinquedos, tornando divertido o brincar com variadas situações.

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.

ORIENTAÇÕES AO(S) DOCENTES

Tema da atividade: Livro de pano

Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas.

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobraduras, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Possibilidade de Experiência:

Registro de informações por meio de desenhos.

Fazer uso de representações para comunicar ideias e falas.

Reconto de histórias ouvidas.

Tempo sugerido: 50 minutos

Materiais necessários:

Pedaços de pano, tecidos variados, entre eles o tecido preto, cola, tesoura sem ponta, botões, fitas e fitilhos, papelão, grampos, “história da Abayomi”, desenhos da boneca africana, canetas coloridas, pincel colorido, tintas para tecido, fita gomada.

1º Momento

Acolhida das crianças pela docente, colocando-as sentadas em forma de roda para que todas possam se ver.

Apresentar a história do dia “A boneca que veio da África”, meu livro de pano (confeccionado pela professora).

Apresentar o livro com entusiasmo conquistando as crianças e despertando sua curiosidade.

Após a leitura da história contada é hora de apresentar os personagens da história mostrando suas imagens.

Chegou o momento mais esperado, a hora do reconto, que será feito por meio do livro de pano.

Apresente a imagem da boneca Abayomi às crianças contando curiosidades sobre ela.

Confeccione a boneca para que as crianças vejam como fazer, depois de pronta reserve ela num canto.

Em seguida distribua para as crianças pedaços de tecidos pretos e estampados para que elas confeccionem suas próprias bonecas.

Distribua os pedaços de papelão na medida para as crianças, pois cada criança deve confeccionar seu próprio livro.

Em seguida cada criança deve colar os pedaços de tecidos no papelão e espere secar.

Entregue para as crianças pedaços de tecidos para que colados formem bolsos.

2º Momento

Com as folhas secando, é hora de confeccionar três bonequinhas, uma para cada bolso. Os bolsos devem ser colados na parte interior da capa.

Tudo pronto vamos dar início à montagem do livro de pano.

Vamos começar pela primeira folha: entregue canetinhas coloridas, fitilhos deixando que elas exerçam suas criatividade.

Após a realização da confecção do material, cada criança deve recontar a história ouvida.

Incentivar que as crianças recontem suas histórias revelando suas experiências ao confeccionar seus livros de pano.

Sorteie uma criança para recontar a história.

Providencie material para que as crianças confeccionem seus próprios fantoches.

Peça para que as crianças contem seus trechos da história preferida. Deixe que brinquem e troquem seus brinquedos, tornando divertido o brincar com variadas situações.

Avaliação da atividade: Observe o interesse das crianças em participar das tarefas propostas, suas produções, movimentos, impressões e sentimentos ao realizarem as atividades.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio L.de **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2009. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2004a.

BRASIL. MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF, 2017.

BELÊM, Valéria. **O cabelo de Ielê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação**. São Paulo: Contexto, 2001.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. **A África de dona Biá**. 2ªed. Belo Horizonte: Cedic, 2012.

FERREIRA, FÁBIO Gonçalves. **Ainda bem que tudo é diferente**. 2. ed. Belo Horizonte: Cedic, 2012.



GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GOMES, Nilma L. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, 2002.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In*: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Didática Educacional e alinhamento curricular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MCCARTHY, Cameron. **The uses of culture**: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto 2008.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PACHECO, José A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Suelany. **Os cachinhos de Cecília**. Recife: Prazer de Ler, 2015.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M. **A diferença somos nós**: a gestão da mudança. Porto: Edições Afrontamento, 2005.





A autora:

Suzana Cristina Santos Paixão é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-(PPGEEB/UFMA); Pós-Graduada em Docência na Educação Infantil-UFMA; Pós-Graduada em Gestão, Supervisão e Orientação pela Faculdade Santa Fé. Pós - Graduação em Saude da Mulher Negra. Possui Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade Estadual Vale do Aracajú(2007) e Filosofia pelo Instituto Superior do Maranhão(2000)-IESMA; Pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão na Área de Políticas de Gênero do Núcleo de Extensão e Comunidades Rurais Negras Quilombolas e Indígenas(NuRuNI/UFMA) da Universidade Federal do Maranhão. Integra o grupo de Pesquisa e Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras(GIPEAB-UFMA). Integrante do Grupo de Estudo da Associação da Saúde da Periferia do Maranhão na área de movimentos sociais. Atualmente é professora na rede municipal de São Luís.

Email: suzana.cristina@decente.ufma.br



A orientadora:

Mariléia dos Santos Cruz possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão(1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2000), Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008) e Pós-Doutorado na mesma instituição (2013-2014). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação Brasileira, Didática, Currículo e Metodologias do Ensino de História, atuando principalmente como pesquisadora nos seguintes temas: História da Escolarização de Negros no século XIX e XX, História da Educação de Imperatriz, História da Escola Primária. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB.

Email: cruz.marileira@ufma.br