



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS**

Tayane Costa Cerqueira da Silva

**RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO:
As práticas de Educação/reeducação das Relações étnico-raciais
na Educação Infantil por meio da Literatura.**

RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO: As práticas de Educação/reeducação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio da Literatura.

Tayane Costa Cerqueira da Silva
Licenciada em Geografia
Universidade Maria Milza, 2009

Relatório de produção de material paradidático apresentado ao Programa de Pós –Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida

S586p Silva, Tayane Costa Cerqueira da.

As práticas de educação/reeducação das relações étnico-raciais na educação infantil por meio da literatura / Tayane Costa Cerqueira da Silva. Cachoeira, BA, 2021.

101f., il.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida

Relatório do Produto (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, 2021.

1. Negros – Educação - Brasil. 2. Cultura afro-brasileira – Literatura Infantojuvenil. 3. Ensino – Meios auxiliares. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 379.260981

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

TAYANE CERQUEIRA DA SILVA DOS SANTOS

As práticas de Educação/reeducação das Relações
étnico-raciais na Educação Infantil por meio da Literatura.

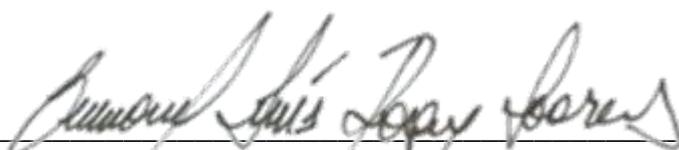
Relatório de produção de material paradidático
apresentado ao programa de Mestrado
Profissional em História da África, da Diáspora e
dos Povos Indígenas da UFRB, sob orientação do
Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida.

Aprovado em 15 de setembro de 2021.

Comissão Examinadora:


Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida (UFRB – Orientador)


Profa. Dra. Patrícia Tavares Raffaini (USP -Examinadora Externa)


Prof. Emanuel Luís Roque Soares (UFRB – Examinador Interno) Cachoeira-
Ba 2021

AGRADECIMENTOS

Viver para agradecer!

Gratidão!

Primeiro a Deus, acredito que sem ele eu nada poderia fazer.

Aos meus pais, Vera Lúcia Costa Cerqueira e Antonio Pereira da Silva e minha tia/mãe Dalva Conceição do Carmo, que me ensinaram os valores maiores desta vida e desde muito cedo, o valor da educação, em especial a meu pai que me contava tantas histórias quando eu era pequena, estes momentos estão guardados em mim com muito carinho.

A meus avós maternos, Seu Nunes (Manuel Nunes Cerqueira Cerqueira), dona Noca (Maria Antonia Costa); e minha Bisavó Meru (Almerinda Costa), que na sua cegueira enxergava a tudo com os olhos do coração e nos ensinou a ver o mundo por meio da contação de seus “causos”.

A minha irmã, Laryssa Costa Cerqueira da Silva, por tanto! Mas aqui especialmente por ter revisado, pacientemente, e contribuído muito para este trabalho.

Aos professores do Programa pelas contribuições essenciais para nossa caminhada neste Mestrado, especialmente ao Dr. Leandro Antonio de Almeida, meu orientador, pela dedicação ao me ajudar na construção deste trabalho e aos Drs. Antonio Liberac que me estimulou a ingressar no Mestrado e Emanuel Luís Roque Soares e Patrícia Tavares Raffaini que trouxeram importantes iluminações para o trabalho durante a qualificação e se fizeram presentes também na banca examinadora de minha defesa.

Aos meus colegas de turma, caminhamos juntos construindo e consolidando esta importante etapa das nossas vidas.

Às crianças que inspiraram este trabalho e às muitas outras que ainda terão contato com ele.

A todos: Meu muitíssimo obrigada!!

SILVA, Tayane Costa Cerqueira da. **As práticas de educação/reeducação das relações étnico-raciais na educação infantil por meio da literatura.** Relatório de produção do material paradidático apresentado ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Cachoeira, BA, 2021.

RESUMO

O presente trabalho objetiva contribuir para que professores de Educação Infantil (EI) trabalhem questões étnico-raciais de maneira a propiciar construções positivas das relações entre as diferentes presenças que permeiam as salas de aula, contribuindo para a constituição de identidades raciais profícuas das crianças negras. A pesquisa tem como foco principal a literatura infantil, tendo em vista que a contação de histórias, as atividades de linguagem oral e os registros escritos a ela vinculados são instrumentos centrais das salas de aula de EI; daí a necessidade de investigar como a literatura que os professores utilizam na EI tem abordado o tema das relações étnico-raciais, qual é a imagem das pessoas negras nela veiculada e como têm contribuído para um ensino que perpetue as discriminações ou proporcione meios para superá-las, considerando-se a atividade de contação de histórias para crianças enquanto um meio privilegiado para conhecer a si e para construir representações de um mundo amplo que contribui significativamente para o processo de constituição de suas identidades, por meio das interações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; identidade étnico-racial; Educação antirracista; Literatura Infantil.

SILVA, Tayane Costa Cerqueira da. **The practices of education/re-education of ethnic-racial relations in early childhood education through literature.**

Production report of the teaching material presented to the Graduate Program: Professional Master's in History of Africa, the Diaspora and Indigenous Peoples, from the Federal University of Recôncavo da Bahia-UFRB. Cachoeira, BA, 2021.

ABSTRACT

This research aims to contribute to Early Childhood Education (EI) teachers working on ethnic-racial issues in order to provide positive constructions of the relationships between the different presences that permeate classrooms, contributing to the constitution of positive racial identities for black children. The main focus of this work is children's literature, considering that storytelling, oral language activities and the written records linked to it are central instruments in EI classrooms. Hence the need to investigate how the literature that teachers use in IE has addressed the issue of ethnic-racial relations, what is the image of black people conveyed in them and how they have contributed to teaching that perpetuates discrimination or provides ways to overcome them; considering the activity of storytelling for children, as a privileged means to get to know themselves and to build representations of a wide world that contributes significantly to the process of constitution of their identities, through interactions.

KEYWORDS: Early Childhood Education; ethnic-racial identity; Anti-racist education; Children's literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1. A educação infantil brasileira	19
1.1.1. Breve histórico da educação infantil no Brasil.....	19
1.1.2. Marcos legais da educação infantil brasileira	27
1.2. Relações étnico-raciais na educação infantil	31
1.2.1. Discutindo alguns conceitos importantes para o entendimento da questão étnico-racial	32
1.2.2. Lei 10.639 e 11.645: avanços institucionais significativos para a promoção de uma educação antirracista	39
1.2.3. Educação/reeducação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	43
1.2.4. Formação de profissionais comprometidos com a construção de uma a educação igualitária	47
1.2.5. O Currículo da educação Infantil e o enfrentamento de desigualdades	49
1.3. Literatura Infantil e educação/reeducação das relações étnico-raciais	53
1.3.1. Programas nacionais do Livro e a educação/reeducação das relações étnico raciais	60
2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: IMPORTANTE FERRAMENTA QUE PODE LEVAR A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES VOLTADOS À CONSOLIDAÇÃO DE IDENTIDADES RACIAIS POSITIVAS DE CRIANÇAS NEGRAS.....	65
O conto “Lueji”	69
Livro de apoio ao professor.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

(...) se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da Educação, e a sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da Cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Nilma Lino Gomes

Norteadas pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, conforme preconizado em suas diretrizes, a educação infantil tem como fim o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade; aponta-se, dessa forma, o espaço escolar como uma via importante e privilegiada para a efetivação de uma educação com caráter multirreferencial que vise ao enfrentamento de discriminações.

No entanto, apesar do fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, na escola brasileira ainda persiste toda uma carga de colonialidade, que desemboca na manutenção das discriminações de cor, gênero e de classes sociais, deixando de lado o fortalecimento da identidade dos indivíduos e grupos subalternizados pelas estruturas das relações de poder estabelecidas no contexto do capitalismo mundial e eurocentrado.

No período em que atuei como professora de educação básica (dentre os anos de 2006 a 2015) cerca de 5 anos foi dedicados à educação infantil. Confesso que cheguei a ela bastante perdida tendo o trabalho em uma Creche como primeira experiência docente (nem no estágio do curso de magistério havia atuado com crianças tão pequenas). Deparei-me ali com um modelo de atendimento destinado quase que exclusivamente a guarda das crianças menores, no qual, sem uma estrutura adequada, até os cuidados básicos e físicos eram um tanto precários; em contraposição, para as crianças de quatro a seis anos dedicava-se um trabalho de cunho mais educativo, visando prepará-las para o ingresso no ensino fundamental.

Mais tarde, pedi para trabalhar com alunos mais velhos, já que estava cursando Licenciatura em Geografia, queria lecionar esta disciplina. Após a experiência, dei aulas

para jovens e adultos, mas acabei retornando para a Educação Infantil; para mim, era a experiência mais gratificante como educadora pois as crianças são extremamente motivadas e receptivas às novas aprendizagens e experiências, tendo uma forma de se relacionar com o mundo que muito me encanta.

Nesse curto período de tempo, algumas experiências marcaram sobremaneira a minha vida pessoal e profissional com alguns aprendizados advindos de uma constante reflexão sobre as práticas desenvolvidas com as crianças, sobretudo em uma pequena escola pública localizada na Zona Rural do município de São Félix-BA, onde a maioria das crianças eram negras.

Lembro-me especialmente de uma menina negra retinta, cujo cabelo crespo e bem curto andava sempre contido com as tranças apertadas; ela era extremamente tímida e contida em seus gestos, tendo por volta dos cinco anos de idade parecia uma menina bem mais velha devido aos modos cautos, típicos de uma pessoa que tem vergonha de ser quem é; muito inteligente, adorava as contações de histórias e aprendeu a ler por meio delas; havia uma outra criança, cujo cabelo também sempre vinha bem preso e esticado, certa vez ela chegou em casa e pediu à sua mãe que a deixasse ir para a escola como os cabelos iguais ao do pró (sempre assanhados); a tia da menina, negra retinta, que usava o cabelo alisado na chapinha, meio que me censurava ao partilhar o fato.

Desde muito cedo as crianças percebem os padrões impostos pela sociedade e a valoração que cada um deles recebe; elas também fazem classificações com base nas diferenças físicas existentes entre as pessoas. Por isso, a abundância de referenciais positivos relacionados aos grupos diversos aos quais pertencem é fundamental. Vale salientar que, há alguns anos atrás esses referenciais para as crianças negras eram inexistentes, sobretudo na programação da TV, que era um meio privilegiado de entretenimento, sendo também, para as crianças pobres do interior, a única forma de conhecer o mundo para além da sua localidade; a imagem nela veiculada do negro era a do escravo ou da empregada doméstica, sempre atrelada ao subalternismo e ao baixo valor.

Volto a minha infância para lembrar que, embora a questão racial seja silenciada também nos lares de pessoas negras, ela é latente, e por vezes vem à tona: sempre que passava pela porta da casa de certa mulher negra e considerada “feia”, devido ao ideal de beleza inculcado na minha cabeça, ficava pensando como ela conseguira ter uma casa tão grande e bonita, com carro na garagem; certa vez perguntei a minha mãe como isto

era possível, pois aquilo era incompatível com a imagem que, na minha cabeça, estava atrelada ao lugar ocupado pelas pessoas negras e “feias” na sociedade, ocasião em que ela me repreendeu, respondendo que independia de cor e atributos físicos, mas sim da oportunidade de estudar para ter um bom emprego.

Se a identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência, quão problemático é para o homem africano que vive fora da África e para os seus descendentes diaspóricos se auto afirmarem, compreenderem-se enquanto potências de humanidade, tão capazes de realizar quaisquer feitos quanto aqueles que lhe suprimiram a história, a cultura e até mesmo a sua humanidade; ainda mais quando inseridos em uma sociedade como a brasileira, que tem essas questões arraigadas em todas as suas instituições e relações porém, de forma velada, pois já nos alertava Césaire (1978): “Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo”, isto se aplica aos negros espalhados ao redor do mundo.

As maneiras pelas quais o poderio da Europa se estabeleceu pelo mundo, através de relações de dominação e violência, física e simbólica, colocando o outro como sub-humano, sobre o qual quaisquer tipos de aviltação eram legítimos, faziam parte da lógica impetrada com o estabelecimento das colônias e se perpetuam até os dias de hoje, onde as formas de colonialismo continuam atuando por meio da colonialidade do poder e do saber, conforme defendido por Aníbal Quijano (2009).

Assim, aspectos de subalternidade e complexo de inferioridade são inculcados nos povos que foram anteriormente colonizados; entende-se que esse processo não se resume somente aos aspectos materiais de exploração, estendendo-se no domínio cultural e social.

Ao anunciar que a colonização é igual a coisificação, Césaire (1978) anuncia um processo brutal de aniquilação de seres, onde o “epistemicídio” e o consequente estabelecimento de uma “soberania epistêmica”, fez com que os seus tentáculos se estendessem solidamente até os nossos dias, fortalecendo a alienação do homem e a subjugação de uns pelos outros como a regra nas sociedades atuais.

Assim como Fanon (2008) afirma que a França é um país racista, pois o mito do negro ruim faz parte do inconsciente da coletividade, no Brasil vê-se a mesma coisa arraigado em ditos populares, anedotas, músicas, etc., reproduzidas sem que se reflita sobre as mensagens de inferioridade, servilismo, menosprezo ao negro que elas veiculam, transbordando esse racismo mascarado. Como nos alerta o autor, a suposta

alma negra é uma construção do branco racista, impondo aos indivíduos desvios existenciais; esses estigmas construídos são perpassados de maneira quase despercebida.

Segundo ele, o complexo de inferioridade do colonizado deve-se ao sepultamento de sua originalidade cultural; faz parte do processo de dominação colonial desconsiderar que o negro possui cultura, civilização e um longo passado histórico. Devido a todos esses processos, podemos encontrar, por exemplo, um negro de tez mais clara que se declare como branco, uma vez que o menosprezo ao negro, ao longo de um processo histórico de negação de seus valores, leva a esse tipo de alienação.

O racismo e a colonização extirpam do negro qualquer aspecto de valor e originalidade, diante disso, Fanon (idem) critica os negros que buscam o caminho do embranquecimento como tentativa de ilusoriamente atenuar sua situação de oprimido; não há máscara que esconda a tez da nossa pele, não há modo de assimilação que nos torne branco, que nos situe em pé de igualdade se continuarmos a pensar dentro de um padrão etnocentrado e hierarquizante; a superação do que o autor define como condição neurótica onde o negro está aprisionado em sua “inferioridade” e o branco em sua “superioridade” deve ser conquistada através da luta para a transformação das condições materiais, e também simbólicas, onde tais relações assimétricas se re/produzem.

Toda essa carga de colonialidade é perpetuada sistematicamente na educação formal brasileira, no entanto a questão étnico-racial no âmbito escolar ainda não traz a raça como um fator estruturante de desigualdades e discriminações, um elemento necessário para alavancar discussões que contribuam para retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, já que o racismo no Brasil é escamoteado.

“Os negros no Brasil têm passado por uma miríade de dificuldades na área educacional. Eles lideram as estatísticas em matéria de evasão escolar, repetência e analfabetismo” (DOMINGUES, 2007). Realidade que ainda persiste, segundo os dados da PNAD Contínua (2019), exibidos no quadro a seguir:

Quadro 1: Indicadores de Educação

Indicadores de Educação (%)	Idade	Cor branca	Cor preta ou parda
Analfabetismo	15 anos ou mais	3,6%	8,9%
	60 anos ou mais	9,5%	27,1%
Nível básico completo		57,0%	41,8%

Número médio de anos de estudo		10,4 anos	8,6
Frequentando o ensino médio	15 a 17 anos	79,6%	66,7%
Frequentando o ensino superior	18 a 24 anos	29,7%	16,1%
Diplomados	18 a 24 anos	6,0%	2,8%.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados decorrentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019)

As desigualdades se confirmam ao longo dos anos, apesar de ter havido tímidos avanços nestes indicadores, conforme apontado no catálogo da referida pesquisa, ao se comparar aos dados colhidos no ano de 2016. Buscando-se romper essas barreiras é necessário o estabelecimento de uma educação que amplie as possibilidades de percepção sobre os mecanismos de (re) produção das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Esta insurgência ainda é necessária, pois se tem levantado intelectuais negros e vozes engajadas, porém, essas vozes ainda não são ouvidas por toda a sociedade; as epistemologias dominantes, os currículos hegemônicos e homogeneizadores sobressaem-se, fazendo com que a escola não consiga operar como um agente transformacional da sociedade.

A nossa educação encontra-se estruturada na valorização superestimada da cultura europeia e esta se fortalece na desvalorização de outras culturas ou na sua total destruição; nega-se aos negros a existência de uma “civilização”, de uma história prévia à colonização; estas visões ancoradas no eurocentrismo tem contribuído para perpetuar discriminações e preconceitos, aprofundando as desigualdades assentadas no racismo que cria ou alia-se às barreiras econômicas e sociais perpetuadas ao longo da história brasileira, hierarquizando os seres humanos e as suas culturas.

Cavaleiro (2010), nos alerta que para superar o racismo no contexto escolar é preciso reconhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica, tendo a escola um papel fundamental a desempenhar nesse processo. E, nesse sentido, Santos (2002, p.102) ressalta que ao se silenciarem diante das desigualdades raciais presentes no contexto social e, conseqüentemente, no próprio contexto escolar, as escolas “estão gritando inferioridade, desrespeito, e desprezo para negros e indígenas e superioridade, respeito e valorização para os brancos”.

Reconhecer a enorme diversidade cultural, política e social africana é urgente e necessária. Negá-la equivale a desacreditar a capacidade e a própria humanidade

dos africanos e de seus descendentes nas Américas. Afinal de contas, em todos os lugares onde a humanidade fez história, a pluralidade foi a regra. Não há motivo para pensar que na África teria sido diferente (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Considerando que a educação formal sempre foi reivindicada pelo povo negro como um meio para conseguir ascensão e inclusão social - ainda que o estado tenha reservado uma educação pública de qualidade inferior a população mais pobre e periférica (que também é a população mais negra deste país) e, ao longo do tempo, a escola tenha efetivado várias formas de exclusão direta e indireta da população negra - entendemos que a educação escolar tem um papel fundamental no enfrentamento aberto e sincero à estas questões, tendo em vista que, no processo de colonização não se busca iniciar os colonizados numa outra cultura, mas destituí-los de tudo que lhes é próprio, pondo em cheque, desta maneira, a perenidade de qualquer personalidade, é necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros; denegar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação (MUNANGA E GOMES, 2006, p. 18).

No entanto, através dos currículos; dos materiais didáticos; da organização dos seus espaços; práticas pedagógicas e vivências, a escola tem reproduzido uma visão distorcida e cristalizada sobre os papéis sociais, consolidando estereótipos acerca da população negra e do continente Africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta através de relações de poder em que um grupo dominante (branco) apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo.

Segundo Munanga (2005), essa problemática resulta de uma produção eurocêntrica que leva a educação a reproduzir consciente e inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Deste modo, o mito da democracia racial (ainda presente no imaginário de muitos, alimentado pelo processo de miscigenação que - apesar do romantismo com que é abordado - decorreu, muitas vezes, de abuso sexual sofrido pelas mulheres negras por parte dos brancos, conforme denunciado por Lélia Gonzalez) e a ideologia do racismo se fazem bem presentes na educação escolar, onde a negação da existência do racismo e de discriminações limita o enfrentamento desta mazela.

Soma-se a isto a carga de colonialidade do poder/saber que se impõe pelo poder capitalista globalizante, perpetuando as relações de dominação e imposição da cultura de uns sobre outros: o homem/branco/rico sobre os demais, tendo a mulher negra na base mais baixa desta pirâmide.

Deixada à margem do sistema educacional por um longo tempo, a educação infantil não fugiu a esse contexto; restringindo-se, por um longo período, apenas aos cuidados assistenciais sem se preocupar com as necessidades reais das crianças e com o seu desenvolvimento cognitivo, negligenciando esta fase que tem significativas influências na vida adulta.

Apesar dos avanços promovidos por uma série de estudos que modificaram o modo de compreender as crianças e as infâncias e proporcionaram o reconhecimento de seus direitos, dos quais a inclusão da Educação Infantil na LDB e decorrentes normatizações, orientações e estabelecimento de padrões de qualidade é um exemplo, esta etapa da educação básica ainda é vista com certo menosprezo e carece de um olhar mais atento para a capacitação dos seus profissionais, tal como para as garantias da qualidade da estrutura material e física das suas instituições, com vistas a garantir a efetivação dos direitos já regulamentados.

Por isso, enquanto mulher, negra e pobre, que teve certa mobilidade social por conta de políticas de reparação, com acesso a vida acadêmica por meio de Bolsa Prouni, sinto-me instigada a contribuir, com o intuito de gerar mudanças na base da educação, que venham a propiciar condições de igualdade de oportunidades para as crianças pretas e pobres deste país. Pela afinidade com a educação infantil, resolvi trabalhar com o tema da Educação/ reeducação das relações étnico-raciais nesta etapa; decido deste modo, voltar meu olhar novamente para este universo, tentando contribuir para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas.

Inicialmente eu trabalharia com a temática partindo do ensino da Geografia e produziria um texto dissertativo, no entanto ao me envolver nas discussões propostas pelas disciplinas do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, sobretudo “Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos”, ministrada pelos Doutores Leandro Antônio de Almeida e Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, cujas referências discutiam questões relacionadas a produção de materiais didáticos, os propósitos mercadológicos e ideologias a ela veiculadas, em que o trabalho final consistia em apresentar a primeira versão de um material didático, percebi que minha pesquisa se alinharia ainda mais a proposta do Programa e poderia contribuir significativamente para melhorias na educação se tivesse como resultado um produto que pudesse ser construído/aprimorado em parceria com professores atuantes na educação básica e, posteriormente, ser utilizado por eles em sala de aula.

Nesse contexto, temos como objetivo final contribuir para que professores de Educação Infantil (EI) trabalhem questões étnico-raciais de maneira a propiciar construções positivas nas relações entre as diferentes presenças que permeiam as salas de aula, contribuindo para a constituição de identidades raciais profícuas de crianças negras.

Tenho como foco principal desta investigação a literatura infantil, considerando que a contação de histórias, as atividades de linguagem oral e os registros escritos a ela vinculados são instrumentos centrais das salas de aula de EI; sendo imperioso, portanto, a escolha de materiais didáticos que tragam a valorização das diferenças; como também o estímulo para que professores produzam materiais que atendam as demandas dos seus alunos. Daí a necessidade de investigar como a literatura que os professores utilizam na EI tem abordado o tema das relações étnico-raciais; qual é a imagem das pessoas negras neles veiculadas e como têm contribuído para um ensino que perpetue discriminações ou proporcione meios para superá-las.

A questão das concepções de infância, criança e de seu processo de socialização são cruciais para o desenvolvimento de uma educação que vise a superação de desigualdades, para a qual a preocupação em se trabalhar a questão das relações étnico-raciais faz-se crucial. Desta forma, julgo pertinente buscamos compreender as seguintes questões: se, e como os professores atuantes na EI podem auxiliar na construção de relações étnico raciais positivas? Qual é o papel da Literatura Infantil e da contação de histórias neste processo? De que forma a EI é pensada dentro do contexto de construção de saberes e fazeres voltados para a reeducação das relações étnico raciais? Como as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI podem favorecer o processo de construção da identidade da criança negra?

Para atender aos objetivos específicos de: a) Auxiliar na construção da identidade da criança negra, favorecendo o desenvolvimento de uma auto estima positiva; b) Subsidiar a construção de materiais paradidáticos para o trabalho com a temática; c) Investigar como a livros Infantis utilizados na EI abordam a questão étnico racial e como os professores se apropriam deles para trabalhá-la com seus alunos; e d) Contribuir para a decolonização do saber no âmbito da EI, buscamos inicialmente dialogar com os professores do Sistema Municipal de Ensino de Muritiba¹, atuantes nas turmas de EI,

¹ Muritiba é um município brasileiro do estado da Bahia, dista em 114 km da capital, Salvador. Faz parte da microrregião de Santo Antônio de Jesus. Possui uma população estimada em 30.585 habitantes, com uma densidade demográfica de 342,46 hab./km². Próxima ao Rio Paraguaçu, faz divisa com os municípios de

através de uma pesquisa qualitativa, procurando compreender a realidade na qual eles estão inseridos.

Neste trabalho abordamos teoricamente as questões relacionadas à história da Educação Infantil brasileira, cujas principais contribuições trazidas são os estudos de Moisés Kuhlmann Júnior; bem como os marcos legais desta etapa da educação; à Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, discutindo alguns conceitos importantes para o entendimento da questão (racismo, preconceito, discriminação, identidade) com as contribuições principais das autoras Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Eliane Cavalleiro, Maria Aparecida Silva Bento, Fúlvia Rosemberg, dentre outros; a Literatura Infantil e as relações étnico-raciais; o papel da contação de histórias na Educação infantil e o PNBE, com os apostes de Ana Célia da Silva, Regina Zilberman, dentre outros, além da análise dos documentos oficiais e legislação referentes ao tema.

Percorremos a seguintes etapas no processo de realização desta pesquisa, da qual resultou a elaboração do livro ilustrado de literatura infantil “LUEJI” e o respectivo material de apoio ao professor: a) Levantamento bibliográfico; b) Aplicação de questionários aos professores da rede municipal de Muritiba, Governador mangabeira, Cabaceiras do Paraguaçu e Salinas das Margaridas; c) Análise do questionário; d) Confecção do livro de apoio ao professor; e) Revisão e reformulação do livro literário (Texto e gravuras).

A dinâmica de realização da pesquisa foi consideravelmente alterada pelas restrições impostas pela Pandemia do COVID 19. Com as escolas fechadas não conseguimos o contato de todas as professoras da rede municipal de Muritiba, então abarcamos professoras atuantes em escolas públicas da Região do Recôncavo que aceitaram colaborar com a pesquisa por meio de questionário via Google Docs.

Estavam previstas a realização de oficinas com os professores; contação da história “Luéji” aos alunos, bem como o reencontro com os professores para apresentação do material finalizado, porém, diante da atual conjuntura pandêmica, estas etapas foram

São Félix, Governador Mangabeira, Cachoeira e Cruz das Almas. Sua povoação iniciou-se com a vinda de exploradores e jesuítas da Companhia de Jesus em 1559, que avançaram nas regiões de Cachoeira e São Félix e, posteriormente, ao subirem a serra às margens do Rio Paraguaçu, fundaram um templo e um convento dando origem ao povoado de Muritiba que passou à categoria de Vila em 8 de agosto de 1919, mediante a Lei 1.349. Três anos depois, no dia 3 de agosto de 1922, no mandato do Governador José Joaquim Seabra, elevou-se à categoria de cidade. (Disponível na página <https://www.muritiba.ba.gov.br/historia>, acesso em 11/08/2020)

inviabilizadas, o que acabou por comprometer a construção e aprimoramento constante do material em parceria direta com os professores atuantes na EI.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

1.1. A educação infantil brasileira

A educação refere-se a um amplo processo que se inicia com as interações da criança no seio da família e da comunidade na qual ela está inserida, abrangendo modalidades socioeducativas que começam muito antes da idade institucional escolar e se estendem ao longo da vida dos indivíduos.

Compreendida atualmente como a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil escolar é resultado da ampla luta de movimentos sociais diversos; um processo do qual vale se ter noção, buscando-se compreender as formas como se configuram as práticas atuais da EI e os caminhos que ainda se estão por percorrer. Por isso buscaremos resgatar, mesmo que brevemente, os percursos traçados até aqui com seus avanços e retrocessos.

1.1.1. Breve histórico da educação infantil no Brasil

A Educação Infantil em sentido amplo, engloba uma vasta gama de atividades e experiências vividas pelas crianças pequenas na família, na comunidade e na sociedade em que vivem, permeadas por diferentes culturas. Portanto, a socialização inicia-se bem antes de se atingir a idade escolar, sendo um processo de suma importância para a construção do ser social. Vale destacar que durante séculos esta educação esteve sob a

responsabilidade exclusiva da família ou da comunidade na qual a criança estava inserida.

Segundo Kuhlmann, (2003):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Aqui, trataremos da Educação Infantil em sentido restrito, aquela oferecida a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em instituições próprias para esse fim, ou seja, creches e pré-escolas, conforme preestabelecido na Constituição Federal e demais normas pertinentes.

Conforme destacado anteriormente, a atual configuração da EI decorre das lutas empreendidas por movimentos sociais; os quais, dentro de determinados contextos sociais e econômicos, suscitaram maior demanda por melhorias no atendimento à essa etapa.

Entendemos, em consonância com Ferreira e Sara (2013), que a infância é um conceito historicamente construído, variando de acordo com o contexto sócio-temporal-cultural. Esclarecemos que a concepção aqui adotada é aquela que compreende a criança como um sujeito histórico, concreto, com o seu papel social e desenvolvimento interdependentes de sua classe social e racial, suas condições de vida e do meio cultural de suas famílias. Diante disso, consideramos que há múltiplas facetas que implicam em diferentes formas de experienciar a infância, fator que, na prática, determina o ser criança; sendo assim, a EI deve levá-las em consideração de modo a propiciar vivências e aprendizagens significativas e transformadoras da realidade posta.

A história da Educação infantil é marcada por desigualdades que refletem as disparidades sócio-espaciais-raciais-econômicas, características da sociedade brasileira ao longo do tempo. As diferenças entre a educação oferecida a criança negra/pobre-branca/rica são marcantes desde os primórdios das instituições; inclusive, as concepções de criança e infância diferiam em função do grupo aos quais pertenciam. Assim, a criança negra esteve excluída durante muito tempo de qualquer forma de educação institucional,

tendo a sua condição de infante negada pela compulsoriedade do trabalho, imposta a ela desde muito cedo.

No Brasil colonial a educação jesuítica influenciou profundamente o modo de instruir os indivíduos. Tal prática se performava de acordo a posição social ocupada: para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para os indígenas, os rudimentos da língua e os ofícios; para os negros escravizados ou alforriados, na base desta estrutura, os ofícios e a educação religiosa, obrigatória, conforme apontado por Priore (acesso em 2020), uma vez que a imposição da religião constituía-se como mais uma estratégia do colonizador para destruição de identidades, aculturação e submissão de negros e indígenas, que impuseram resistência a esses processos através das mais variadas estratégias.

Os expedientes empreendidos no sentido de marginalizar e inferiorizar a população africana e afro descendente no Brasil eram cruéis e institucionalizados. Segundo Priore (idem), a escola pública, criada em 1856, era proibida às crianças escravizadas; reservava-se espaço àquelas crianças pobres que fossem consideradas de acentuada 'distinção e capacidade'.

Kuhlmann (2000), entre outros historiadores das políticas para a infância no Brasil, aponta que as primeiras ações voltadas para as crianças eram destinadas aos desvalidos, destacando-se a existência da "Casa dos expostos" ou Roda, que por mais de um século foi a única instituição de apoio às crianças abandonadas; sendo que, no período antecedente à República, existiam apenas ações isoladas e higienistas para o combate às altas taxas de mortalidade infantil, por meio das quais o Estado isentava-se de suas responsabilidades ao atribuir a causa desta aos nascimentos ilegítimos e ao baixo nível intelectual das famílias.

Como resultado da confluência de diversos fatores, a história da EI está intimamente ligada à história das famílias e da sociedade, respondendo às novas exigências educacionais colocadas pela dinâmica de funcionamento da sociedade industrial emergente e as conseqüentes mudanças na organização interna das famílias, conforme nos aponta Kuhlmann Júnior (2001, p.81):

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Bujes (2001) destaca o papel do desenvolvimento de teorias sobre a natureza da criança que, àquela época, calcavam-se na inocência e tendência a má condutas a serem disciplinadas nas instituições destinadas a ela, buscando-se a conformação de sujeitos úteis a manutenção de uma sociedade ideal para poucos:

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.

Esta preocupação em formar indivíduos úteis para a sociedade, sob o pretexto de livrar as crianças brasileiras do contexto de alta vulnerabilidade no qual estavam inseridas, levaram alguns setores da sociedade: religiosos, empresários e educadores, a pensarem na necessidade de locais fora do âmbito familiar para fornecer os cuidados necessários a estas crianças. Segundo Didonet (2001) foi com um sentimento filantrópico e forte cunho caritativo e assistencial que a criança brasileira começou a ser atendida fora do espaço familiar, e essa origem foi o que determinou a associação creche, criança pobre, e seu caráter assistencial.

Desta forma, os primórdios da EI esteve fortemente atrelado ao assistencialismo, com o surgimento das primeiras creches - ocorrido em substituição a Casa dos expostos em algumas cidades do país - vinculado às secretarias de assistência, objetivando minimizar os problemas sociais da miséria, ao contrário do que se deu em alguns países da Europa, em que aquelas surgiram em decorrência do trabalho feminino fora do âmbito familiar.

A esse respeito Kuhlman Jr. (2000) nos esclarece que:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgão de assistência social -, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas.

Ainda segundo esse autor, paralelamente coexistiam no âmbito da EI o Jardim de Infância que, voltado para uma formação intelectual e vinculado a órgãos da educação, atendia as crianças pertencentes a elite; em contrapartida, subordinadas aos órgãos de

saúde pública ou de assistência, a creche e as escolas maternais voltavam-se ao atendimento das crianças pobres.

Havia uma concepção educacional envolvida nesta constituição da creche enquanto órgão assistencial e caritivo, que era a de uma educação pobre para os pobres, com baixos investimentos do estado e prestada por pessoas leigas; tratava-se de um projeto que buscava a continuação do status quo via submissão das famílias. Dessa forma, a “educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (Kuhlmann Jr. 2010):

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (Idem)

Somente no final do século XIX e início do século XX o Estado passou a ser mais atuante na E.I, porém esta atuação estava mais circunscrita a fiscalização e regulação das entidades que continuavam em sua maioria filantrópicas e particulares.

Andrade (2010) nos traz que até meados da década de 20, do século passado, a assistência à infância foi realizada basicamente por entidades particulares. Citando Kramer (2003), a autora esclarece que o atendimento à criança era caracterizado pela ausência de proteção jurídica e alternativas de atendimento, bem como por programas no campo da higiene infantil, médica e escolar, com a predominância de entidades particulares e grupos médicos na coordenação dos trabalhos institucionais.

Portanto, durante longo tempo a educação infantil esteve voltada para questões alheias à consideração da criança enquanto um ser dotado de personalidade, não havendo grande preocupação com o seu desenvolvimento e garantia de direitos fundamentais, os quais eram inexistentes na sociedade brasileira à época:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (Kramer, 1988, p.199)

No ano de 1899 destaca-se a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, instituição sediada no Rio de Janeiro com o objetivo de cuidar e amparar a criança pobre, dando início a uma rede assistencial que se espalhou por vários lugares do país, regulamentando também os serviços das amas de leite. Segundo Andrade (2010) esse Instituto foi o precursor da assistência científica no país e tinha como objetivo aliar a ciência à ideologia capitalista.

Baseando-se em uma pedagogia voltada para a manutenção das desigualdades, o assistencialismo configurava-se como uma proposta de educação para a população mais pobre, disciplinando-os para a aceitação de toda exploração a que estão submetidos. Esse assistencialismo pode ser compreendido como “o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (Kulhmann Júnior, 2001, p.53). A questão assistencial esteve atrelada não só ao início da E.I, mas perpassa por um extenso período do seu desenvolvimento, levando à “Marginalização da educação infantil” e dos seus profissionais por um longo tempo.

Cabe destacar aqui o papel de cuidadora desempenhado exclusivamente pela mulher na EI, uma vez que tal atribuição foi fortemente influenciada pela ideia (propagada por autores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel) que a educação da primeira infância era desenvolvida naturalmente pela mulher. Difundia-se a ideia dicotômica entre o cuidar e o educar; as instituições seriam o prolongamento da família, desse jeito não era necessária uma formação específica, restringindo desta maneira o papel da mulher enquanto profissional de educação: mais uma forma de deixá-la a margem da sociedade. No tocante a isto, Arce (2002) salienta que os atributos angelicais direcionados à mulher e à criança, naturalizando a relação estabelecida entre ambas, tinham por objetivo conformar e mascarar as desigualdades sociais presentes na sociedade burguesa, da qual elas eram sistematicamente excluídas.

A conseqüente pressão social decorrente do agravamento da miséria no país, o processo de industrialização e a ampliação do trabalho feminino fora do lar, impulsionou a expansão das creches nos anos 20 e 30. Nesse período, conforme Andrade (2010), seja nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar.

Por conseguinte, o atendimento prestado nas creches, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, uma vez que a pobreza estaria vinculada a falta de

conhecimentos de puericultura, dissimulando-se a falta de políticas públicas voltadas para a real superação das desigualdades sócio econômicas do país.

Até a década de 40 as parcas políticas públicas voltadas para a educação da criança pequena estavam caracterizadas por programas voltados para a alimentação e a higiene da criança e da família, com forte participação financeira de empresários que visavam a reprodução de sua classe trabalhadora com a mão de obra futura. Com a função paternalista do Estado a creche era entendida como um benefício à mãe trabalhadora e não como um direito da criança em si, segundo Geis (1994), apud Andrade (2010):

A fase da assistência social marcou o paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, enquanto mão de obra futura, para o que convocou a participação financeira do empresariado nas obras de atendimento infantil. (Geis, 1994, p.86)

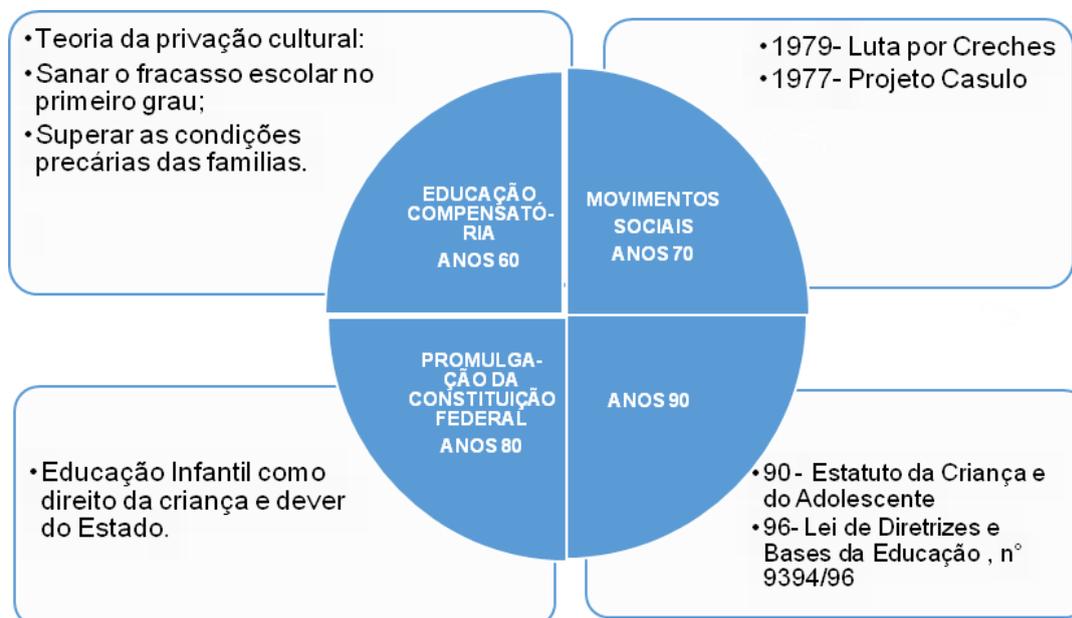
Devido ao sistema capitalista adotado no País, de dependência do estrangeiro e concentração cada vez maior de riquezas, com a intensificação das condições de pobreza e a falta de infraestrutura das cidades, no contexto dos anos 60 a população via-se cada vez mais destituída de direitos e de condições satisfatórias de vida, assim a massa mais pobre inicia uma maior reivindicação por creches, apontando-as como necessidade das mães trabalhadoras para garantirem o sustento de suas famílias.

Em ocasião do I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social, em 1966, a creche fora definida como: “um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora” (Haddad & Oliveira, 1990, apud Andrade, 2010).

Influenciada pela teoria da privação cultural, difundia-se amplamente a ideia de que esta etapa deveria sanar todas as carências e privações a que as populações mais pobres estavam submetidas. A ideia de uma educação infantil compensatória era amplamente disseminada, assim “além de ocupar o lugar da falta moral, econômica e higiênica da família, a creche também terá que dar conta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva da criança” (Haddad, 1991, apud Andrade, 2010).

A figura abaixo sintetiza os principais acontecimentos que marcaram a EI a partir de 60:

Figura 1: Marcos importantes para a EI, a partir dos anos 60



Fonte: Elaboração própria com base nas referências bibliográficas (2020).

Ora vista como obra de caridade, ora como um benefício do Governo, a EI demorou a ser vista e requerida como direito dos cidadãos. Segundo Kuhlman Jr. (2000) até a década de 70 houve um lento processo de expansão da EI, marcado com as ações do Estado de maneira a isentá-lo da responsabilidade efetiva com esse público, o sistema de educação atendia às crianças de 4 a 6 anos, enquanto as menores estavam vinculadas à saúde e à assistência.

Os anos 70 é tido como um marco importante em virtude de a reivindicação pela educação infantil ter entrado na pauta dos movimentos sociais com a “Luta por Creches”, cuja a principal bandeira focava no caráter educacional da EI, em oposição a “Pedagogia da Submissão”, que caracterizava até então o assistencialismo nas instituições, os quais segregavam as crianças pobres e suas respectivas famílias.

Para Rosemberg (2002) três períodos marcam a história da EI nas últimas décadas do século XX: Entre o fim dos anos 70 e início dos anos 80 tem-se o primeiro período com a influência incisiva de órgãos internacionais, como UNICEF e UNESCO, difundindo entre os países subdesenvolvidos a ideia da “educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão” (Rosemberg, 2002b, p.33), propagando moldes prontos de educação infantil de massa para essas populações, sem levar em conta as suas especificidades; padrões que “retardaram o processo de construção nacional de um

modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (IBIDEM).

O segundo período inicia-se no pós ditadura militar, marcado pelo contexto de lutas de movimentos sociais e mobilizações em prol da abertura política. A década de 80 foi marcada por ampla mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes: a criança passa a ser considerada como sujeito de direitos e não apenas um objeto de tutela e, nesse rol de direitos concretizados na CF 88, inclui-se a EI. No âmbito do MEC destacam-se as articulações para vinculação desta etapa à Educação, e não mais as secretarias de assistência, e referencia-se a EI aos atos de educar e cuidar como não excludentes.

Cabe destacar a ampla articulação de movimentos feministas em busca da consolidação destes direitos, como o Clube das Mães - formado inicialmente por mulheres da periferia, sendo aderido adiante por outros segmentos da população feminina - que reivindicava maior número de vagas nas creches e o reconhecimento da EI como um direito da criança e da mãe trabalhadora, atribuindo ao Estado a responsabilidade de sua oferta.

O terceiro período trazido por Rosemberg (2002), insere-se no conjunto de transformações societárias resultantes dos impactos da globalização e das políticas neoliberais e culmina com a aprovação da LDB, nos anos 90, a qual incorpora as creches e pré-escolas como instituições de educação infantil.

Podemos ver que a história da EI não é linear, no sentido de rupturas decisivas, e sim marcada por avanços e retrocessos, permanências e lutas constantes na busca da garantia de direitos e consolidação de políticas públicas. Evidente que ainda há inúmeros desafios postos para os profissionais da educação infantil no presente tempo, dentre tantos, uma formação inicial mais comprometida com esta etapa; a formação continuada; a questão dos recursos materiais e infraestrutura adequada, de forma a garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, conforme preconizado nas leis e documentos oficiais que regulamentam a oferta desta etapa.

1.1.2. Marcos legais da educação infantil brasileira

Fruto de lutas travadas historicamente por movimentos sociais- negro, feminino, de intelectuais e profissionais da educação- intensificadas no período pós ditadura militar, a promulgação da Constituição de 1988 constitui um marco para a EI ao estabelecê-la

como um dos direitos das crianças de 0 a 5 anos, a ser oferecido em Creches e Pré-Escolas, atribuindo ao Estado o dever de ofertá-la. A partir de então, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos legalmente estabelecidos.

Doravante foram editadas um conjunto de normas, referenciais, orientações pedagógicas e diretrizes para implantação de políticas públicas em defesa dos direitos das crianças, buscando-se a consolidação dos direitos prescritos na CF de 88. A figura abaixo sintetiza algumas destas normas:

Figura 2: Marcos normativos para a EI.



Fonte: Elaboração própria com base no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil”. (2020).

A efetivação do direito da criança à uma educação voltada para o atendimento de suas necessidades deu-se por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, em que se fez a inserção da EI na Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A data desta LDB constituem-se marcos importantes como o estabelecimento, pela primeira vez, de formação mínima para atuação nesta etapa. No entanto, ao estabelecer a formação em nível superior em seu artigo 62, o respectivo documento deixa brechas para uma certa desqualificação e desvalorização do professor ao aceitar a formação de nível médio para atuação na EI e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Inicialmente, a EI prescrita na LDB não era de caráter obrigatório, ficando a cargo dos responsáveis a decisão de matricular suas crianças de 0 a 5 anos nas respectivas instituições de ensino, fator que revelava certa reticência do Estado em garantir a educação enquanto direito fundamental da criança, tencionando o seu pleno desenvolvimento. Somente a partir de 2013, com o advento da Lei n. 12.796, ocorreram alterações na LDB ficando estabelecida a obrigatoriedade de matrícula na EI para crianças de 4 anos de idade na pré-escola; todavia, a matrícula em creches permaneceu facultativa.

Vale aqui ressaltar os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na EI conforme consolidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a esta etapa:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, p.16)

O Plano Nacional de Educação trouxe como meta específica para esta etapa universalizá-la, até 2016, na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o ano de 2024, com o final da vigência desse Plano (BRASIL, 2014). Segundo o IBGE:

A faixa etária mais velha da educação infantil, de 4 a 5 anos, registrou um percentual bastante elevado de escolarização, porém sem alcançar a universalização. Neste grupo, o Nordeste se destaca por ter o maior percentual de crianças na escola desde 2016, alcançando 95,4% em 2018. Sudeste e Sul superaram os 90%, enquanto o Norte e o Centro-Oeste exibiram os menores percentuais: 86,4% e 86,3%, respectivamente. (...) Já a taxa de escolarização de 0 a 3 anos foi de 17,7% no Norte, 30,6% no Nordeste, 40,8% no Sudeste, 38,8% no Sul e 28,5% no Centro-Oeste. (PNAD 2018).

No contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB, em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, os anos de 1998 e 1999 foram marcados por importantes iniciativas para regulamentação da EI, com a publicação pelo MEC do documento de Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil e a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse conjunto de

referências e orientações pedagógicas tem como objetivo subsidiar o trabalho do professor, não se constituindo como base obrigatória à ação docente, mas se conformando como um norte para se alcançar a qualidade pretendida.

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Atualizadas em 2009, com caráter mandatório, as Diretrizes foram o alicerce para a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada em 2017, que se constitui enquanto referência normativa para a construção dos currículos em todas as escolas Brasileiras, estabelecendo as competências gerais que devem nortear o trabalho pedagógico em todos os níveis e componentes da Educação Básica.

Conforme disposto, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados na educação infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (p. 38)

Esse importante conjunto de normas proporcionam uma nova forma de organização da EI, buscando a superação do caráter assistencialista e compensatório que até então caracterizava esta etapa da educação pública, constituindo-se enquanto marco importante para a consolidação da criança enquanto sujeito de direitos e da educação como um meio de, em parceria com a família e a comunidade na qual ela está inserida, proporcionar o seu desenvolvimento pleno.

Esses documentos, segundo constam de suas escritas, foram elaborados com ampla participação da comunidade envolvida, através dos seus respectivos representantes. No entanto, sabemos que muitas vezes o professor - aquele que está diretamente no trabalho com a criança - não é ouvido durante essas formulações, portanto é de suma importância que eles conheçam amplamente esses documentos, leis e diretrizes propostos para a educação infantil; os discutam com seus pares e se apropriem deles utilizando-os de acordo com as suas necessidades específicas, pois, como princípio trazido nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI a “ formação inicial e continuada são processos constitutivos da ação docente, que se expressam como exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação”.

Tratam-se de documentos que, em letra, buscam assegurar o oferecimento de uma educação humanística e emancipatória, respeitando a diversidade de currículos existentes nas escolas do País, em decorrência da pluralidade existente na sociedade brasileira; todavia compreendemos que, na prática, a efetivação destas políticas públicas encontram uma série de desafios.

Compreendemos que a garantia da qualidade da EI não se restringe a qualificação e atuação do professor; ela envolve questões ligadas as políticas públicas, políticas de valorização de todos os profissionais envolvidos na EI, padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais e propostas educacionais compatíveis com a faixa etária; entretanto, o atual momento de cortes orçamentários vivenciados no país e a desvalorização sistêmica dos profissionais de Educação são totalmente desfavoráveis para a consolidação de uma educação pública de qualidade.

1.2. Relações étnico-raciais na educação infantil

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira?

Abdias do Nascimento

Ao preconizar, em seu artigo segundo, que a educação - inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana - tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a LDBEN 9394/96 estabelece a oferta de uma educação

igualitária que deve ter como um dos seus princípios a “consideração com a diversidade étnico-racial”, tornando-se um dever de todos os profissionais garantir, desde os primeiros anos escolares, uma educação pautada na construção de interações significativas entre as diferentes presenças que permeiam o ambiente escolar, tendo em vista o reconhecimento positivo das diferenças.

Estudiosos do desenvolvimento humano, como Piaget e Vygotsky, apontam a importância da socialização da criança pequena para a construção da identidade do sujeito social. É nesta etapa da vida que ocorre a socialização primária: “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Berger & Luckmann, citado por Cavaleiro, 2010), a partir dessas interações é que a criança, numa relação dialógica inicialmente com a família e com a sociedade, vai interiorizando o sistema de valores, atitudes e crenças já estabelecidos, e construindo significados mediante suas idiosincrasias, conforme Cavalleiro, 2010:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social.

Temos, então, a imperiosa necessidade de oferecer uma educação que busque atentamente a superação das desigualdades, compromissada com o desenvolvido pleno da pessoa humana. Na EI esse compromisso faz-se imprescindível, uma vez que as crianças bem pequenas ainda não têm uma capacidade completa de discernimento para negar certos aprendizados a elas proporcionados.

1.2.1. Discutindo alguns conceitos importantes para o entendimento da questão étnico-racial

Apesar de toda a conotação negativa com que o termo Negro foi atribuído as pessoas de tez escura, de melanina acentuada, a apropriação do termo de forma política pelo Movimento Negro forja, no bojo de suas lutas históricas, a afirmação da identidade do povo afro-brasileiro, tornando explícita a dimensão política da questão racial. Aqui o grupo étnico-racial negro refere-se àquele adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) quando:

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002: 13).

Segundo Munanga (1994), o termo raça ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio. O conceito biológico amplamente utilizado no século XIX, com uma carga ideológica racista, atribuindo, mediante um determinismo biológico, características negativas ao negro e positivas ao branco, é já rechaçado pelas ciências, ao se comprovar que geneticamente não existem raças humanas, contudo as diferenças fenotípicas entre os seres humanos ainda são vistas de maneiras hierarquizadas e o racismo persiste nas estruturas da sociedade Brasileira.

No entanto, o termo raça é assumido e ressignificado politicamente, levando-se em consideração o tipo de racismo brasileiro, que se assenta e se fortalece na negação de sua existência; daí que o uso do termo etnia, isoladamente, poderia contribuir para encortinar ainda mais essa realidade, pois no Brasil a discriminação encontra-se assentada nas diferenças físicas entre brancos e negros.

A esse respeito, Nilma Bentes (apud Gomes, 2005), antropóloga e militante negra, nos diz que embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não negro seja discriminado. A autora ainda nos esclarece que o preconceito no Brasil está fundamentalmente baseado nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque daquela baseada nos aspectos físicos, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico.

O problema está em utilizar as características fenotípicas das pessoas para torná-las desiguais em direitos, negando-lhes acesso a oportunidades. Em consonância com Nilma Lino Gomes (2005), compreendemos que:

(...)as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.

Torna-se então uma decisão política não abandonar o termo raça, agregando-se a ele o termo etnia, de maneira a entender que as diferenças entre os grupos humanos estão ancoradas em processos históricos e culturais advindos de suas vivências ao longo do tempo.

Segundo Bobbio ((apud Gomes, 2005) etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios. Ou ainda:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000: 196, apud Gomes, 2005).

Essas diferenças são, portanto, construtos sociais, e a forma de encará-las deriva de uma sociedade fundada sobre o etnocentrismo, que aqui coloca como central, universal e ideal a cultura do branco colonizador. Essa visão de mundo assegura o projeto de manutenção do status quo da elite brasileira que se erigiu sob a crueldade de um processo de escravidão, expropriação e exploração, no qual o racismo e toda a carga de violência física e simbólica nele imbuído, exclui do exercício pleno de direitos, constitucionalmente garantidos, grande parte da população, na qual 57,5 % se autodeclara negra (PNAD Contínua 2012-2019). Estas mesmas pesquisas mostram que, no decorrer dos anos as desigualdades sócio- econômicas no Brasil persistem, mantendo-se elevados os níveis de vulnerabilidade econômica e social das populações negras e indígenas.

Porém, nesta sociedade tão marcada por profundas desigualdades, o mito da democracia racial, propalado por um conjunto de intelectuais das primeiras décadas do século XX, sob o argumento da não existência do racismo e da convivência harmoniosa entre as diferentes raças dentro da sociedade brasileira, ainda perdura, sustentado pela mídia, por indivíduos e grupos e pelo próprio poder público. Durante séculos, esse mito cumpriu a sua função de falsear a realidade brasileira, ocultando as tentativas de supressão, a violência e o extermínio sofridos pelo povo negro e índio no Brasil.

Souza (1983, apud Gomes, 2005) nos esclarece o papel do mito:

(...) escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983: 25).

Desta maneira, ao se afirmar igualdade no usufruto de direitos e oportunidades entre os grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira, nega-se que as desigualdades aqui constatadas são frutos do racismo estrutural e institucional que configuram a formação histórica do País, alimentando estereótipos e perpetuando os preconceitos e discriminações sofridos por negros e indígenas ao longo dos séculos, tornando-se um meio eficaz para negar a discriminação racial aqui existente, como bem nos alerta Nilma (2005):

Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Segundo o professor Munanga, o racismo brasileiro tem em sua peculiaridade o significado e a importância atribuída a miscigenação dentro do debate político-ideológico. Esse processo meramente biológico ganhou conotação política com a missão da homogeneização biológica, da qual resultaria a construção da identidade nacional brasileira, com a ideologia racial de que desta mistura resultaria uma nova raça brasileira, "mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente", fazendo-se que no decorrer do tempo fossem extintos os negros, os povos indígenas e os próprios mestiços, que eram prejuízos para o destino da conformação do Brasil enquanto nação.

Tendo a ideologia do branqueamento balizado o processo de construção da identidade nacional e das identidades individuais, a interiorização desse tipo de ideia, em muito propagado pela educação (dentre outros mecanismos de socialização) levou a que, durante um longo tempo, a única saída para os pessoas negras fossem a alienação e negação dos seu traços físicos e étnicos, interferindo na constituição de suas identidades

individuais e coletivas, ocasionando a formação da autoestima, geralmente supervalorizada entre os brancos e muito baixa na população negra, para a qual a solução seria o embranquecimento.

Temos aí a tensão e sofrimento de um povo que historicamente, e por um grande período, teve como única opção negar a si mesmo e ao seu grupo para tentar se inserir na condição de cidadão brasileiro:

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. (Sousa,1983, p.19)

Ainda de acordo com o antropólogo Kabengele Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

Trata-se, portanto, de um conceito vital para os grupos sociais e também para os indivíduos na sua constituição enquanto sujeitos, pois:

(...) a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Assim, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES,1993, apud Gomes, 2005).

Trata-se de algo que não é inato ao ser humano ou aos grupos sociais, refere-se ao modo de ser - estar no mundo e de se relacionar com o outro, diferenciando-se dele através da afirmação de seus aspectos peculiares.

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (Gomes,2005).

A construção da identidade envolve processos pessoais e sociais e dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular, sendo que esse permanente contato com os outros caracteriza a identidade como algo inacabado, em contínua relação dialética com a sociedade (Cunha Jr. 1995, apud. Souza 2005).

É na interação com o outro que ela vai se formando, no âmbito da cultura e da história, sendo cada indivíduo constituído por múltiplas identidades (gênero, raça, classe, etc.) que vão se formando e se transformando ao longo de suas existências. De acordo com Gomes (2005) “a ênfase nas diferenças externas, por meio de uma maior coesão interna dentro do grupo faz com que, no momento de reivindicação, se constitua um único sujeito político”.

Silva (apud Conceição 2018), ainda acrescenta que:

Identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social... A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (1995).

Reconhecer-se negro, “tornar-se negro”, requer, portanto, responder afirmativamente e estabelecer um sentido de pertencimento com esse grupo social no sentido de tomá-lo como modelo positivo de identidade. Dessa maneira, a identidade negra “se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo (...) (Gomes,2005). Segundo a autora, trata-se de um processo que geralmente se inicia na família, com os contatos pessoais estabelecidos através de sanções e afetividades, e vai criando ramificações e desdobramentos através das outras relações que o sujeito estabelece.

Consequentemente, a construção das identidades deve ser entendida, para além da sua dimensão subjetiva, como construtos sociais, históricos e culturais, sobretudo a identidade negra no Brasil, que se constrói a partir de uma posição política, com a tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído na sociedade para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA,1994).

De acordo com Hélio Santos (2001), o racismo ocorre quando se atribui a um grupo determinados aspectos negativos em razão de suas características físicas ou culturais, partindo da pressuposição da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como

da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

O racismo manifesta-se por atitudes individuais, bem como na sua forma institucional, sendo historicamente legitimado pelo Estado Brasileiro por meio de uma discriminação indireta, ou seja, aquela que resulta em uma desigualdade não proveniente de atos discriminatórios concretos ou diretos por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas e empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGIN, 2002). O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) assim o retrata:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (PCRI, 2006, p.22)

Ainda segundo Santos (2001) o preconceito de qualquer espécie, refere-se sempre a uma atitude negativa, desfavorável e antecipada contra algo, um indivíduo, um grupo ou mesmo uma ideia. Essa atitude parte de uma comparação estabelecida a partir de um padrão, um modelo que é próprio daquele que manifesta tal atitude.

Portanto, o preconceito racial também se assenta em comparações valorativas, partindo de um ponto de referência para rejeitar o outro manifestando contra ele atitudes negativas. Cabe destacar que não se trata de uma atitude inata ao ser humano, o preconceituoso aprende, na sua socialização, a sê-lo.

Já a discriminação é a ação pela qual o racismo e o preconceito se manifestam. É o comportamento expresso mediante uma ação que tende a prejudicar o outro e se externaliza mediante a violência física ou simbólica (Santos, 2001). Trata-se aqui da discriminação direta.

Como nos esclarece Gomes (2005):

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos retroalimentam-se mutuamente, sendo que o racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial.

Tendo em vista o acima exposto, a questão étnico-racial envolve o processo histórico e cultural de constituição da sociedade brasileira e, portanto, a sua diversidade sócio-cultural; por esta razão discutir estes termos, derrubar os mitos sobre os quais estão assentados, buscar a superação do racismo e os problemas dele derivados, não é uma questão apenas dos negros, mas de todos aqueles que se comprometem ou desejam uma sociedade equânime. O silenciamento destas questões tende a contribuir para que o racismo continue a ser uma questão tão presente na sociedade brasileira, desencadeadora de tantas mazelas sociais e tratada de maneira tão sorrateira; deste modo, a escola enquanto espaço de construção de saber é lugar fecundo para a construção de novas consciências engajadas na superação de desigualdades.

1.2.2. Lei 10.639 e 11.645: avanços institucionais significativos para a promoção de uma educação antirracista

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

O acesso à educação formal sempre fez parte das reivindicações do movimento negro, por ser vista como forma de promoção de ascensão social; esse ideal impulsionou a imprensa negra, que ao longo do sec. XX conclamava a importância de que os negros buscassem instrução.

Nesse contexto, destaca-se a luta da Frente Negra Brasileira que, a partir de 1930, elegeu como um de seus compromissos, a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos Povos Negros e que combatesse práticas discriminatórias no ambiente escolar; bem como, na década de 1940, a atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutindo a formação global das pessoas negras e indicando políticas públicas que já se constituíam enquanto primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. Somam-se a eles as reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) que, ao longo da década de 1980, produziu um amplo debate

sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL,2013).

Nesse cenário, a Marcha Zumbi dos Palmares realizada na cidade de Brasília no dia 20 de novembro de 1995, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, constituiu-se em um momento de articulação política ímpar do Movimento Negro, cujos resultados repercutiriam significativamente na formulação de políticas públicas no Brasil.

A LDBEN em 1996, já trazia a perspectiva de uma educação que considerasse a multiculturalidade dos povos que formam a nação brasileira, ao determinar no seu parágrafo 4º do artigo 26 que “o ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010, p. 23) porém, é válido salientar que a referida lei não trouxe avanços significativos, uma vez que a abordagem do tema é feita de forma bem genérica.

Nessa conjuntura de reivindicações históricas do movimento negro, instalou-se uma perspectiva mais real de mudanças com a promulgação da Lei nº. 10.639/03 que alterou a LDBEN estabelecendo 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” (BRASIL, 2003), Tratando especificamente do tema, essa legislação traz a possibilidade de efetivação de uma educação não eurocentrada, que leve em consideração a contribuição significativa de povos africanos, incluindo nos currículos a luta da sociedade negra organizada ao longo de séculos de movimentos de resistência e toda uma cultura e sabedoria que vem sendo negligenciados pela escola.

Desde então a LDBEN passa a vigorar estabelecendo em seus artigos 26-A que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Já o Artigo 79-B, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Doravante foram adotadas uma série de ações para implementação e efetivação da referida Lei, das quais destacamos aqui: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) visando a implementação de políticas públicas de combate às desigualdades, a qual constituiu importantes parcerias; elaboração de importantes documentos e ações: a Resolução CNE/CP nº 01/2004 por meio da qual foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora e conselheira a gaúcha Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; a ampliação e criação de ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso e permanência à educação superior; formação continuada presencial e a distância de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação e distribuição de material didático e de apoio ao professor; realização e fomento de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); instituição de Fóruns Estaduais e Municipais. Essas dentre outras ações, viabilizaram uma ampla divulgação da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. (Brasil 2013)

A despeito de se tratar de um direito garantido na Constituição da República, cujo art. 242, § 1º, se lê que “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena somente veio a ocorrer com a alteração no Art. 26-A da Lei nº 9.394, pela Lei nº 11.645/08, que passou a vigorar assim: “ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

As referidas leis são frutos da articulação dos movimentos sociais dos povos indígenas e negros em busca de uma educação que promova o reconhecimento do papel fundante das suas histórias e culturas na construção deste País. A alteração na LDBEN por elas trazidas é uma importante e necessária conquista, contudo não é suficiente para garantir que se reverta a lógica do embranquecimento cultural predominante na educação brasileira.

Vemos ainda uma grave lacuna nessa Lei ao deixar de fora da obrigatoriedade a EI e o Ensino Superior, desconsiderando a importância daquela para a formação de sujeitos sociais aptos a conviver com as diferenças e não compreendendo a necessidade de profundas mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura, a fim de formarem

professores reflexivos, atentos a superação de quaisquer formas de discriminações e qualificados para oferecerem uma educação antirracista, não eurocêntrica, que considere outras epistemologias para além da dominante, que se sustenta na negação do outro enquanto potência de conhecimentos.

Várias pesquisas têm demonstrado que a implementação efetiva destas leis esbarra em diversas questões. Júnia Sales Pereira (2011), sobre a docência e a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/03, demonstra que o encaminhamento dessa legislação ainda tem sido resultado de projetos mais pessoais que coletivos, geralmente elaborados por profissionais que já tem envolvimento político e afetivo em relação às questões da desigualdade étnico-racial. Nesse sentido, Carla Meinerz, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e pesquisadora da temática, alerta que enquanto a sociedade, em geral, e a escola, em específico, permanecerem negando o fato de que vivemos num cotidiano social marcado pelos privilégios concedidos aos brancos, os avanços serão poucos e estarão sob constante questionamento.

No plano macro, vivemos um momento de franco retrocesso. Deixando explícito o projeto de não garantir aos excluídos os direitos conquistados depois de séculos de reivindicações, uma das primeiras ações do atual Governo Federal foi a extinção da SECADI (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019); essa Secretaria tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade mediante políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social; somam-se a isto uma série de ataques às ações afirmativas e os recorrentes cortes de verbas para a Educação, ocasionando a descontinuidade das políticas públicas voltadas para a inclusão.

Diante deste cenário, e dada a tradição do não cumprimento de leis em nosso país, urge a continuidade e acirramento de pressão constante exercida por movimentos sociais, intelectuais e profissionais da educação engajados na luta antirracista junto aos governos municipais, estaduais e federal para que essa Lei seja efetivamente cumprida; posto que o pleno desenvolvimento da pessoa, prescrito na LDBEN como finalidade da Educação, no contexto de sociedades plurirraciais e multiculturais como a nossa, vincula-se umbilicalmente à capacidade dos sistemas de ensino dialogarem, valorizarem e protegerem os marcos culturais formadores da nacionalidade, sem o que se compromete não o interesse de um ou outro grupo particular, mas a própria qualidade da educação. (Silva Júnior, 2012)

1.2.3. Educação/reeducação das relações étnico-raciais na Educação Infantil

Ainda que a Leis 10.639 e 11.645 não explicitem a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da EI, os documentos que regulamentam essa etapa da educação trazem em seu bojo a necessidade de se trabalhar a questão da diversidade étnico racial como um dos meios para que se garanta o cumprimento dos objetivos desta etapa da educação básica. Bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana expressam essa necessidade, sobretudo levando-se em consideração a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, que ultrapassa os procedimentos de cuidados com o corpo físico ou o desenvolvimento de atividades cognitivas, envolvendo o aspecto relacional de construção de vínculo, de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Em vista disso, o educar-cuidar é entendido como ajudar a criança a crescer e se desenvolver de forma ampla, porém, sem se atentar para o respeito às diferenças, este objetivo está longe de ser atingido.

Temos claro que a EI não é um campo de atuação e vivências neutras, ela é permeada por todas as tensões advindas das relações de poder que constituem a sociedade, e reflete as concepções dos professores e demais profissionais da educação, resultantes das suas vivências e constituição das respectivas identidades. Trata-se, conforme preconizado em seus documentos norteadores, de uma etapa decisiva para o estabelecimento das bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização, tendo em vista que as primeiras experiências da vida marcam profundamente a pessoa e, quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade.

Nessa perspectiva, deve ser central nas propostas pedagógicas da EI a preocupação com a produção e disseminação de conhecimentos, com a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos os diferentes que a compõem, possam ter os seus direitos de fato garantidos e sua identidade valorizada de forma igualitária, visto que, conforme as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desde o início da educação ela se faz indispensável para a igualdade, pois:

(...)a expressão “educação igualitária” sintetiza um princípio fundamental da República, coaduna-se com as formulações prevalentes nos tratados internacionais e anuncia de forma direta, pronta e universalmente inteligível a diretriz que deve orientar a política educacional: valorizar a diversidade racial, dentre outras que caracterizam a sociedade brasileira e dispensar tratamento igualitário aos diversos marcos culturais formadores da nacionalidade, contribuindo assim para a erradicação do racismo e qualquer forma de discriminação ilícita ... (Silva Júnior, 2012, p. 79)

Tendo em vista a garantia da dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra quaisquer formas de violência – física ou simbólica – e negligência, e, considerando-se que a educação básica é inaugurada pela Educação Infantil, cujas DCNs trazem que sua proposta pedagógica deve assegurar, por intermédio da organização dos seus materiais, espaços e tempos, “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21), compreendemos que as instituições de EI podem desempenhar um importante papel na garantia de respeito às diferenças e combate ao preconceito.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras. O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...). Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (p. 48,49)

Segundo Cavalleiro (2010) é por meio da socialização que a criança tem a possibilidade de compreender o mundo. É na convivência com seus pares e com os adultos que ela vai aos poucos interiorizando as regras sociais e os papéis atribuídos a cada indivíduo dentro de determinado grupo social. A família e a escola se colocam, nesse contexto, enquanto mediadores deste contato, apresentando-lhes o mundo; propiciando-lhes novas interações e experiências, a partir das quais as crianças constroem suas próprias hipóteses, mantendo forte identificação com os padrões a ela apresentados por estes mediadores.

A experiência escolar amplifica e intensifica sobremaneira a socialização, por isso toda atenção deve ser dada aos conteúdos veiculados e situações de aprendizagem e convivência a ela propiciadas. Visto que:

Ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros – mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade (Gomes, 1990, p. 60)

Pereira (1987) complementa:

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissolivelmente ligada ao processo de socialização tout-court. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu locus espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade.

Nesse sentido, “a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vem”; trata-se do processo de constituição social do sujeito, resultante das interações e do reconhecimento de si, do seu corpo, num processo dinâmico e contínuo, dialógico e dialético entre o eu e o outro.

Por isso, a questão de como se construir uma identidade negra e fortalecê-la de forma a constituir uma auto estima positiva- em uma sociedade que vem constantemente lhe atribuindo tudo o que é ruim- bem como estabelecer relações de respeito e solidariedade entre as diferentes presenças que povoam a escola e o mundo, devem ter lugar de destaque no planejamento e efetivação das práticas educativas da EI, levando-se em consideração a importância das interações e brincadeiras enquanto eixos norteadores dessas propostas.

O processo de socialização começa bem antes de a criança chegar à escola, porém, é nela que o contato com os diferentes - adultos e crianças - torna-se muito mais intenso que no seio familiar. Por conseguinte, é de estrita relevância que o Projeto Político Pedagógico das instituições de EI e os planejamentos dos Professores levem em consideração estas diferenças no sentido de não estabelecer hierarquias entre elas; tendo em vista que na fase da EI as crianças já estabelecem classificações para as diferenças e são bastantes suscetíveis as influências externas, que podem deixar marcas indeléveis, com consequências nefastas para as suas vidas.

Superar o silêncio que permeia os conflitos étnicos e sociais, já denunciado por autoras como Cavaleiro (2010), tanto nas famílias como nas instituições de EI, é condição imprescindível para a consecução de um projeto de educação emancipatório, que supere as dicotomias de inferioridade e superioridade entre os grupos humanos e propicie a inserção das crianças negras na sociedade de maneira igualitária.

Partindo dos eixos norteadores das propostas curriculares da educação infantil (as interações e as brincadeiras), toda a atenção deve estar voltada para a qualidade das experiências propiciadas as crianças, destacando-se, conforme proposto por Bento (2012), que:

(...) o legado de nossos antepassados está sempre presente, em algum lugar de cada um de nós. E pode emergir e ser vivido no cotidiano. É o lugar da herança, tão diferente para cada um de nós, da consciência de que fazemos parte de diferentes grupos, com histórias diversas. No caso do grupo negro, que foi escravizado, parte da herança tem que ser reconstruída e reinventada no cotidiano.

Neste sentido, o professor precisa estar sempre atento aos materiais didáticos que utiliza; aos conteúdos veiculados; a organização dos espaços da sala de aula; bem como para aquelas situações de interação entre as crianças, conflituosas ou não, e as respectivas formas de intervenção, de maneira a não reproduzir discriminações, fortalecendo os estereótipos negativos vinculados aos negros, e a supervalorização, aos brancos.

Bento (2012), nos alerta acerca de como os processos de constituição dos adultos e suas percepções sobre as diferenças raciais impacta diretamente na constituição da identidade da criança por ele cuidada:

Assim, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança.

Nesse sentido, uma formação profissional que busque a superação do universalismo e leve em consideração a questão étnico racial e a afirmação positiva das diferenças, é ponto central para romper com esse ciclo, em que as bases para a estruturação das identidades, durante o processo de socialização, tem tido por alicerce a

precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros, levando a que muitas das crianças negras sintam a escola como um lugar que não é o seu, tendo que reprimir emoções, gestos, falas e as manifestações do próprio corpo na tentativa de ser bem vista e inserida neste espaço.

1.2.4. Formação de profissionais comprometidos com a construção de uma a educação igualitária

A crítica sobre a não obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo dos cursos de ensino superior, sobretudo nas Licenciaturas, é bem pertinente. A formação inicial dos professores tem negligenciado a existência das leis que alteraram a LDB, ou as tratado de forma pontual, conforme apontado por alguns pesquisadores. Na tese de doutorado “Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia”, Verônica Moraes Ferreira (2018), mostrou que algumas universidades possuem disciplina obrigatória sobre a temática; enquanto outras, abordam o assunto por meio de disciplinas optativas, deixando a cargo dos alunos decidirem a importância de se estudar ou não o tema. Segundo esta autora “o grande problema dentro das Universidades é viver ‘o mito da democracia racial’, pelo qual se acredita que ‘todos são iguais’, ignorando privilégios intrínsecos à cor da pele que pessoas brancas possuem e o racismo estrutural na sociedade brasileira”.

A autora coloca que o tratamento dado à questão étnico-racial pelas universidades investigadas tem potencial de capacitar o professor para atuar na luta antirracista, produzindo debates teóricos que podem fundamentar uma tomada de consciência acerca do racismo presente em nossa sociedade. Contudo, o tratamento de conteúdos que abordam as contribuições de negros e indígenas acaba se limitando a disciplinas específicas sobre a cultura e a história, sem que se aprofunde a discussão acerca do que ensinar – e como abordar esses conhecimentos – nas escolas de educação básica. A fim de aumentar as possibilidades de que o futuro docente possa refletir sobre a inserção desse debate no currículo da educação básica, seria preciso que o curso incluísse a inserção dessa temática nas várias disciplinas que integram o currículo dos cursos de pedagogia, não se restringindo a disciplinas específicas. Pois, conforme Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas

e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de novas propostas educacionais.

Além dessa formação inicial, a formação continuada do professor- tanto aquela ofertada pelos sistemas de ensino, como a sua autoformação- deverá estar direcionada para garantir que reflexões a respeito das relações étnico-raciais sejam elementos sempre presentes, com vistas a formação de professores reflexivos, capazes de repensar as relações nas quais suas identidades raciais foram forjadas; assumindo-se o compromisso de conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas; reconhecendo a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil; estudando os documentos oficiais e orientadores que tratam da igualdade racial na Educação Infantil, bem como partilhando com seus pares as experiências que vem desenvolvendo dentro deste campo, tendo em vista a consolidação dessas garantias legais.

Romão (2003), citado no documento nas Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, chama a atenção para a importância desta formação comprometida em direção à estruturação de uma educação antirracista:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação.

Segundo este mesmo documento (p. 32) é necessário questionar-se a respeito da imagem que a educadora traz de crianças e de infâncias, pois tais imagens traduzem a relação adulto – criança, refletindo na organização das diversas atividades e nas formas de avaliação implementadas. Somente a partir desta reflexão é que ela poderá compreender as potencialidades e singularidade de cada uma delas, entender e reconhecer estas diferenças é crucial para promover condições de igualdade. “Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de ‘leitura’ (...) pela educadora”, que deverá estar atenta para combater práticas discriminatórias no âmbito de todas as relações que a criança estabelece no espaço escolar.

Vale destacar que a consolidação de uma educação igualitária não é papel exclusivo do professor, pelo contrário, deve ser um compromisso de todos os profissionais da educação, bem como da sociedade através da gestão participativa, e deve estar explícito nos currículos e PPPs das instituições de ensino.

1.2.5. O Currículo da educação Infantil e o enfrentamento de desigualdades

Muito além de um conjunto de conhecimentos, o currículo se constitui como um produto social e cultural que tem a intenção de produzir inclusões e exclusões. Instrumento de regulação, organiza-se dentro de um confronto de interesses e tem sido historicamente centralizado na perspectiva cultural eurocêntrica, onde se busca a conformação dentro de um único modelo de ser e existir, perpetuando-se a colonialidade como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, ... da existência social cotidiana e da escala societal (...). ” (Quinjano,2009. p.73).

Neste sentido Ferreira (2018), traz que:

A ordenação do currículo compete ao Estado, como um dos elementos da estruturação da vida social. Organizar o conhecimento por meio do sistema educacional é um meio de não apenas influenciar na definição do que se considera a cultura legítima a ser enfatizada, como também de produzir efeitos em toda a estrutura econômica e social. Em todas as sociedades existem ajustes do currículo, com graus e modelos distintos de intervenção, conforme períodos históricos e sistemas políticos, que possuem diversos resultados acerca do desempenho do sistema como um todo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresenta a seguinte definição de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010)

Tais práticas se efetivam nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e por isso afetam diretamente a construção de suas identidades. Dentro dessa perspectiva, o currículo da EI deve romper com a referência direta a pré-seleção de conteúdos baseada no currículo proposto para o ensino fundamental; a concepção

estabelecida pelas diretrizes coloca que a centralidade do currículo deve ser as crianças e suas interações. Sistematizando as diversas aprendizagens vivenciadas por elas dentro e fora da escola, essas práticas devem levar em consideração a questão racial como um dos elementos estruturantes da identidade pessoal e social.

Conforme preconizado nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, a EI deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Neste sentido, os projetos pedagógicos devem estar atentos à esta dimensão do currículo, levando ao desenvolvimento de práticas e processos pedagógicos que considerem as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma única e privilegiada de conhecer e experienciar o mundo:

Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. A criança, sob esse ponto de vista, é o centro do planejamento curricular. Não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, com os diferentes aspectos de suas vidas – e que as fazem ser diferentes entre si – que define e organiza as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a educação infantil. (TRINIDAD,2012)

Com a intenção de que este tipo de currículo seja implementado, derivando em práticas pedagógicas significativas, a concepção de criança deverá ser aquela defendida por Krammer (1999):

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Bem como,

(...) a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnico-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos. (TRINIDAD, 2012)

Dessarte, o currículo prescrito da EI (e os atos dele derivados), deve ser aquele que sabe e quer saber destas crianças; institui-se a partir das realidades vividas por elas dentro da comunidade em que se inserem, reconhecendo e respeitando as alteridades, buscando-se o rompimento com práticas homogeneizantes que têm sido legitimadas por currículos hierarquizados e pelos saberes hegemônicos, gerando ainda mais desigualdades:

A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si. A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Quando os vínculos sociais se quebram, devido a processos autoritários, ao uso da força e à colonização, o poder se exacerba, a ponto de um grupo (país, nação, etnia etc.) excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças. Nesse processo, as diferenças são transformadas em desigualdades (BRASIL, 2010, p. 128).

Entre o currículo anunciado e a realidade das práticas escolares pode haver grandes distâncias, cabe verificar como o currículo tem se manifestado nas Propostas Pedagógicas ou Projeto Político Pedagógico das escolas de EI, pois ele “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (DCNEIs); esse Projeto deverá ser elaborado num processo coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar. É por intermédio dele que deve ser garantido o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica da Educação infantil garantindo às crianças, além dos cuidados, condições e recursos favoráveis ao seu pleno desenvolvimento; a convivência sadia com seus pares e com os adultos dentro do espaço escolar e a ampliação de saberes e conhecimento, com a garantia de igualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais.

As DCNEIs trazem a necessidade de construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Para a efetivação destas novas práticas faz-se condição indeclinável a descolonização do currículo, um processo que

(...) implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva

eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES,2012).

A construção de novas consciências só é possível a partir da assunção de novas epistemologias. Na busca pela efetivação plena dos direitos historicamente reivindicados pela população negra e indígena, e de uma educação igualitária que garanta a valorização dos seus papéis no processo de constituição da sociedade brasileira, o aprendizado dos saberes e experiências desenvolvidos por eles faz-se imprescindível.

Observa-se na aplicação dessas Leis (10.639 e 11.645) um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro, por isso, na busca por uma prática pedagógica que seja pertinente para o desenvolvimento pleno das crianças, tem que se evidenciar a importância do debate intercultural; da parceria com os movimentos negros e das experiências de escolas comunitárias que tem desenvolvido currículos pautados nas suas respectivas necessidades, estabelecendo interações entre as diversidades de saberes que compõem o mundo, num diálogo horizontal entre eles, conforme preconizado por Santos (2009):

Uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e limites externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. Por definição, as formas de conhecimento hegemônico só conhecem os limites internos, portanto, o uso contra- hegemônico da ciência moderna só é possível através da exploração paralela dos seus limites internos e externos como parte de uma concepção contra hegemônica de ciência. É por isso que o uso contra- hegemônico da ciência não pode limitar-se à ciência. Só faz sentido no âmbito de uma ecologia de saberes. (p.48-49)

Desta maneira, as propostas da EI que buscam a efetivação de uma educação igualitária e emancipatória precisam ser efetivadas mediante de práticas que rompam com as epistemologias dominantes e tenham novos paradigmas para a construção dos seus currículos, colocando como ponto central as diferenças no cotidiano da escola, de forma a viabilizar que o espaço e as práticas educacionais sejam permeados pelo reconhecimento e valorização das mesmas:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal

processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012)

Conforme salienta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), o problema não está na falta de políticas públicas ou de orientações para implementá-las, mas em um projeto de sociedade que ainda se faz dominante. Projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não são as de raízes europeias, se fazendo urgente a tomada de consciência desta problemática e o compromisso com atitudes efetivas e intencionais visando a concretização dos direitos legalmente garantidos.

1.3. Literatura Infantil e educação/reeducação das relações étnico-raciais

Um caso contestável
 Direito questionável
 Necessidade de ocupar
 Invadir as vitrines, lojas principais
 Referências acessíveis é poder pra imaginar
 Mídias virtuais, anúncios constantes, revistas, jornais
 Trocam estética opressora
 Por identificação transformadora
 Procuram-se bonecas pretas
 Procura-se representação!
 Larissa Luz

De acordo com Zilberman (2012) a literatura infanto-juvenil surge ancorada pelas grandes transformações sociais ocorridas no pós revolução industrial, onde a nova configuração de organização social e de família nuclear- na qual a criança passa a ter formas de tratamento específicas e diferenciadas dos momentos anteriores- demandaram recursos que auxiliassem no estabelecimento de valores propícios à consolidação da burguesia em ascensão. Nesse sentido, a visão da criança como um ser separado do adulto, com necessidades específicas para sua conformação à vida social, justificou a literatura infantil com um caráter pedagógico e controlador, cujas primeiras obras consistiam em traduções das adaptações europeias de contos para adultos.

Essa nova concepção de criança, no entanto, resultou de uma forma desfavorável à criança “pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência” (ZILBERMAN, 2012). Paradoxalmente, a criança teve ganhos ao ser

encarada como um ser distinto do adulto, mas é expropriada de sua liberdade no contexto familiar pois, para se enquadrar na sociedade que a vê como elemento produtivo economicamente no futuro, é preciso que haja uma preparação e formação (no sentido conotativo da palavra) para a vida cidadã. Em decorrência deste novo panorama uma série de produtos (brinquedos, ciências e livros) é pensada para atender a necessidade de formação deste futuro cidadão.

Desta maneira, a literatura infanto-juvenil surge com fins estritamente didatizantes, responsável por impor regras morais e de convívio “adequado” em sociedade. A produção para (e não entre) crianças, conforme Fúlvia Rosemberg (1985), é feita sob a perspectiva do que o adulto deseja que a criança veja.

Segundo Araújo (2018) a literatura infantil e juvenil estaria, desde seus primórdios, comprometida com a perpetuação de relações de dominação racial, tendo a população negra como coadjuvante da história desse gênero literário. Inicialmente as obras estavam voltadas para o público específico dos meninos, brancos e burgueses ricos, retratando-os majoritariamente - tradição que permanece por um longo período. De acordo com a bibliografia consultada, inicialmente os negros eram inexistentes e mais tarde foram visibilizados em condições de inferioridade e sob estereótipos negativos, fortalecendo antigos estigmas e criando outros.

Oliveira (2010), ao comentar o trabalho de Gôuvea (2001), que toma como base para análise a produção literária de Monteiro Lobato (obra que fez parte da construção identitária de várias gerações de crianças, mesmo daquelas que não tinham acesso aos livros por ter sido adaptada para a TV), evidencia seu caráter racista em que o negro aparece com um corpo animalizado, simbolizando o povo num sentido depreciativo; os negros velhos, cujas tradições são retratadas pejorativamente como feitiçaria, tem o seu nível de desenvolvimento cognitivo comparado ao das crianças brancas pequenas, e o seu conhecimento, caso o detenham, resulta do contato com o branco, esclarecendo que: “as suas presenças nesta produção literária infanto juvenil é, portanto, depreciativa, inferiorizada e estigmatizada, assevera Gouvêa”.

Alguns autores como Coelho (apud Oliveira, 2010) compreendem que a literatura infantil refletiu ‘uma situação social concreta’, a respeito da escravização, por exemplo. Porém, como nos alerta Oliveira (2010), cabe frisar que tal literatura priorizou o ponto de vista do grupo hegemônico, cristalizando um olhar sobre os escravizados, sobretudo, colocando-os como seres suscetíveis à comiseração e passivos, sem esboçar reações contra o sistema opressor.

Os textos, na verdade, reproduziam uma representação que, historicamente, fez-se presente no campo científico ao final do século XIX, que situava o negro, no interior da cadeia evolutiva, num patamar entre o homem branco e as demais espécies, conforme Gouvêa (2005).

Ao demonstrar o caráter ideológico imbricado nas produções didáticas Ana Célia da Silva (2004) no diz que:

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes (SILVA, 2004, p. 51).

Essa mesma lógica aplica-se às obras literárias, que durante muito tempo veicularam a normatividade branca como modelo para conformação das identidades de todos.

Na trajetória da literatura infantil brasileira prevaleceu a "tradição" de expressar um olhar preconceituoso e inferiorizado face ao segmento negro, recortando-se e privilegiando a ideia de "vencidos" pelo segmento branco, preterindo-se as resistências, as lutas, conquistas. Essa literatura, portanto, não só denunciou, mas, sobretudo, demarcou e perpetuou funções e ações desempenhadas pelos segmentos considerados "superiores", de ascendência branca e os demais, vistos como inferiores: negros e índios. Se através da Literatura Infantil se denunciou a "aviltante injustiça" social praticada com o segmento étnico racial negro, também se reforçou a supremacia do segmento branco em suas histórias recontadas, recriadas. São estas imagens que chegam as crianças negras e brancas, massivamente. Salvo raras exceções, não se tem priorizado as conquistas, memórias, resistências, enfim, o patrimônio cultural amplo dos negros da África e diásporas. (OLIVEIRA, 2010 p.53)

Por conseguinte, por meio dessas representações feitas sob a ótica exclusiva do grupo tido como dominante, o papel da literatura não é o de denunciar e combater esta lógica, mas o de ideologicamente naturalizá-la, mantendo as relações opressoras, pois "nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como a sociedade deseja ser vista e pode observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações (...)" (COLOMER, 2003., apud Oliveira, 2010 p.72).

A partir de 1978, conforme a bibliografia consultada, pouco a pouco surge uma literatura de cunho antirracista, impulsionada pelos movimentos negros. Contudo, mesmo essa "inovação", ao trazer a presença de alguns negros protagonistas, o faz na

prevalência da perspectiva de interiorização e manutenção de estereótipos negativos. Essa Literatura revista trazia obras de perspectiva “realista na criação dos textos, ao mostrar a vida ‘tal qual é’ ao leitor mirim”, mas o fato de tratar de assuntos “polêmicos” não fez desta vertente uma inovação no que se refere ao combate de estereótipos, reforçando-os, muitas vezes, conforme Oliveira (2010), o fazia sob a ótica de manter as situações tal como eram.

A autora ainda alerta para a necessidade de análise cuidadosa, mesmo nas produções contemporâneas, com textos que buscam a afirmação identitária dos negros, “sem perder de vista que vivemos em uma sociedade racista” e que a produção de livros literários se insere no contexto de jogos de interesse de escritores, editoras e as respectivas demandas temáticas.

A indagação de Zilberman (2012) a respeito do lugar da literatura infantil na vida da criança e os efeitos que esta pode produzir sobre o pequeno receptor são extremamente importantes para se pensar o uso deste instrumento nas aulas de EI.

Partindo do já abordado a respeito da identidade como um processo que se constitui ao longo da existência do sujeito, da importância das interações e experiências vivenciadas pela criança e do papel importante das atividades desenvolvidas na EI, onde a contação de história é um instrumento privilegiado, cabe estar atento a qualidade da representação de mundo apresentada às crianças, sobretudo as crianças negras pois, durante um longo tempo elas estiveram ausentes deste universo ou apareciam de maneira negativa, inferiorizada e estereotipada, e, como nos diz a música “referências acessíveis é poder pra imaginar”.

Nesse sentido, os livros tanto reproduzem os modelos societários vigentes, porém sob determinados pontos de vista, quanto criam outros, por isso são importantes instrumentos na construção identitária, lidando com o simbólico e o imaginário das crianças, oferecendo-lhes muitas vezes uma noção de mundo real ideal, “e qual é a criança que questionará um mundo pintado por um adulto? ”

Impulsionada pela obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena trazida pelas leis 10639/03 e 11645/08, bem como pelo maior acesso de pessoas negras e indígenas ao mundo acadêmico, a recente produção de literatura infanto juvenil tem trazido importantes inovações.

Abrangendo muitas produções literárias independentes, as obras têm alargado o repertório de visibilidade das pessoas negras, retratando personagens importantes na História de lutas e resistências da população negra diaspórica; a mitologia dos orixás; o

universo da criança negra nos enlances familiares com vistas à afirmação identitária delas, trazendo novos paradigmas para a representação do Negro na literatura ao trazê-los como protagonistas, que se inter-relacionam em ambientes diferentes com diversos personagens, com traços descritivos não estereotipados, tampouco inferiorizados, conforme afirma Maria Anória de Jesus Oliveira, na sua tese de doutorado, defendida pela Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2010, que analisou os personagens negros na literatura infanto juvenil entre os anos de 2000 a 2007.

Araújo(2018), analisando as relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil traz um panorama apontado por pesquisas recentes revelando que:

De modo geral, os resultados sobre a literatura (excetuando-se os textos e autores de época) apontam para mudanças, ainda que diminutas, na representação de personagens negras, com menos tendência a estereótipos raciais (VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2010) e valorização da estética negra (FIGUEIREDO, 2010). No entanto, no universo geral dos acervos, ainda se pode categorizar as personagens negras em condições de sub-representação, além de uma reiteração da branquidade normativa (VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, V.C., 2010) operando tanto na melhor elaboração de personagens brancas, como na pressuposição de leitoras e leitores brancos. Também foi possível observar, pelos resultados das pesquisas, que quanto mais antiga seja a obra, maiores são as chances de conter estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito. Tal resultado foi demonstrado especialmente por Oliveira (2003) ao identificar que, embora em obras publicadas entre 1979-1989 tenha havido inovação ao se atribuir o papel principal a personagens negras, tal procedimento incorreu por outro lado na reificação de representações estereotipadas por meio da associação de protagonistas à miséria, à violência, a contextos de humilhação ou exotizados por seus atributos físicos.

A referida autora ainda alerta para a “ artificialidade no encaminhamento de práticas de leitura de obras com temática afro-brasileira e africana, reiterando uma dificuldade em transposição do discurso da legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais para as práticas pedagógicas”. Por isso, destaca-se a necessidade de que o trabalho com a literatura seja precedido de formação adequada de mediadoras/es de leitura, em especial professoras e professores, pois o acúmulo de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento do racismo no discurso pedagógico possibilitará um campo mais propício de recepção da literatura para além do cânone estabelecido.

Partindo da contação de histórias e das atividades orais e registros decorrentes dela, a literatura infantil utilizada nas salas de aulas de EI adquire um papel muito importante. A leitura para as crianças pequenas, que ainda não dominam o código escrito, dá-se por intermédio das ilustrações; ao manusear o livro sozinhas, o papel das imagens é central, partindo delas as crianças constroem seus próprios textos, mesmo antes de ter

conhecimento do que está ali escrito através da leitura realizada por um mediador, sendo, desta maneira, um veículo importante para reforçar as ideias que se quer passar pelo texto escrito.

Nesse sentido, Zilberman (2012) esclarece que os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária da criança, usando-os para inculcar sua ideologia.

Posto que “ (...) a ilustração tem servido de veículo para o reforço de estereótipos e preconceitos ” (Saraiva 2001, apud Oliveira (2010), o olhar crítico daquele que apresenta a obra a criança é crucial, na medida em que ela absorverá uma representação do mundo a partir das imagens ali contidas e poderá tomá-la como real e ideal; essa representação pode estar a negar a sua existência ou a representá-la de maneira falseada, sugerindo um visão de mundo que preencherá “as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 2012).

A literatura, assim como outras manifestações culturais, serve como um suporte para a construção das identidades individuais e coletivas. Assim, o compromisso de ressignificar os conceitos e concepções a respeito de grupos humanos historicamente rejeitados e discriminados, desvelando os preconceitos explícitos ou implícitos, é tarefa imprescindível dos profissionais de educação comprometidos com a construção e efetivação de uma educação antirracista, tendo em vista o estabelecimento da democracia racial, a qual “busca um maior equilíbrio de poder e riqueza entre etnias e culturas, aí incluindo o direito e o respeito à diversidade cultural dos grupos humanos em busca de cidadania”, sem a qual não será possível viver a democracia constitucionalmente prevista.

Nos alerta Araújo (2010) que os diversos gêneros literários

...presentes na escola e que são responsáveis pela manutenção de ideologias, terão muito mais implicações negativas se, independentemente da intencionalidade, forem utilizadas por educadoras e educadores de forma a não questioná-las. É o não questionamento de textos escritos, assim como é o silenciamento diante de discursos, que fazem com que ideologias atinjam seu objetivo principal que é estabelecer uma relação assimétrica de poder (THOMPSON, 2002). Sobre isso é importante levar em conta que “a decisão por mudança de rumo implica algumas opções por parte do professor, delimitadas essas, de um lado pela escolha do texto e, de outro, pela adequação desse último ao leitor(...)

Decorre deste cenário a necessidade de incentivar os professores para que construam, junto as crianças, suas próprias histórias, dando a elas vez e voz para que aflorem suas experiências, valorizando o percurso, a construção e fortalecendo a sua autoestima neste momento em que começam a se entender no mundo, bem como a perceber o outro, intensificando o processo de construção de suas identidades, por meio da ampliação das vivências propiciadas pela educação escolar, que deve buscar minar e romper com as perspectivas “centristas” das obras que chegam as suas mãos.

A BNCC, ao definir os campos de experiências, baseados nas DCNEI, em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências traz “O eu, o outro e o nós” destacando que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Tendo em vista o papel relevante das atividades decorrentes da contação de histórias, também para o trabalho com este campo de experiências, e considerando que ela faz parte do cotidiano de toda criança, muitas vezes antes mesmo da chegada à escola, seja por meio dos “causos” contados pelos avós e bisavós ou da leitura de livros infantis, nos quais (em sua maioria) as crianças negras não estão representadas, reitera-se o essencial cuidado com a seleção das obras e a necessidade de um olhar crítico sobre elas, pois como afirma Evaristo (2007): “Colocada a questão das identidades no interior da linguagem, isto é, como ato de criação linguística, a literatura, como espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentido, torna-se um lócus propício para a enunciação ou apagamento das identidades”, a literatura constitui-se historicamente enquanto instrumento cultural de dominação, os educadores precisam se munir de elementos que os capacitem para reverter esta lógica.

A minha experiência de contar histórias para as crianças pequenas sempre foi muito prazerosa, para ambas as partes. Nesse contato, pude perceber a importância

desse ato lúdico para o desenvolvimento das crianças, sendo o conto e reconto e histórias um meio privilegiado para o aprimoramento da língua oral, da imaginação, da escrita e da interpretação de mundo, podendo-se constituir enquanto uma atividade de estimado valor para a efetivação de uma educação antirracista e igualitária, na medida em que os materiais utilizados se preocupem com a valorização das diferenças e com a inclusão.

1.3.1. Programas nacionais do Livro e a educação/reeducação das relações étnico raciais

Segundo o RCNEI (1998, v.3) “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”, a partir desta atividade pode-se possibilitar às crianças a ampliação dos referenciais de mundo. Contudo, as obras que tem chegado às suas mãos, em grande parte, adotam o padrão eurocêntrico como modelo universal para conformação das identidades, trazendo uma visão distorcida da diversidade existente no mundo.

Por isso é preciso estar atento a questões a respeito de quais crianças protagonizam as obras literárias destinadas a elas e ao modo como essas leem e interpretam essas obras que tem chegado as escolas por intermédio de políticas públicas de distribuição de livros, pois o livro didático e o literário, constituem-se enquanto artefatos de currículo, que “tanto em seu conteúdo quanto em seu processo de produção e distribuição, são perpassados por relações de poder e podem ter papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade” (Silva, 2015).

Os Programas Nacionais do Livro baseiam-se no artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal que preconiza o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 2009, p.114).

Desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), vinha promovendo o “acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. O atendimento era feito de forma alternada, ora contemplando as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ora as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio, atendendo de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica. O PNBE Literário,

avaliava e distribuía obras com acervos compostos por textos em prosa, em verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, segundo consta no portal do MEC.

No entanto, a Educação Infantil só passou a ser contemplada pelo Programa em 2008, atendendo somente a pré-escolas, pois as políticas ainda mantem o caráter dicotômico na EI, fragmentando-a entre creches e pré-escolas.

A resolução 01/03 e do Parecer CNE/CP 03/2004, que versam sobre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecem o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias e de manifestarem autonomia individual e coletiva, como meta a ser atingida pelas políticas públicas implementadas, todavia, às crianças negras ainda não tem sido possível visualizarem-se dentro destas obras destinadas a elas de forma equânime e proporcional, conforme demonstram os estudos consultados.

Nesse sentido, mesmo as pesquisas mais recentes, tem mostrado permanências no tratamento desigual dispensado a negros e brancos na literatura infanto-juvenil, ainda que tenha havido algumas mudanças e avanços, propiciadas pelo contexto histórico de lutas da população negra organizada, conforme discutido anteriormente.

Dentro desse panorama, Silva e Oliveira (2015), analisando os editais do PNBE, nos anos de 2003 a 2012, vislumbraram algumas mudanças importantes nos certames, que podem ter impulsionado alterações nas obras submetidas, relativas a abordagem das relações étnicos raciais.

Os referidos autores apontam que nos editais de 2003 e 2004 não haviam quaisquer restrições, nem menções pertinentes à qualidade das obras, sem nenhum aspecto relacionando à presença da diversidade; já o edital de 2005 apontava apenas como “desaconselháveis a reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação” (BRASIL/MEC, 2005). Houve um detalhamento considerável nos textos dos editais a partir de 2005. Observaram-se alguns acréscimos feitos aos textos no decorrer dos anos, e a repetição de partes do texto em todos os editais analisados. O edital de 2008 expressava “que os textos deviam ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos e estereótipos (...)”. Essa formulação de caráter genérico sobre a não presença de preconceito e estereótipo repetiu-se nos diversos editais. Ainda segundo Silva e Oliveira (2015):

A análise dos editais do PNBE e do edital específico de 2008 apontou para melhora gradativa nas formulações e detalhamento, mas que ainda apontavam para a efetividade do objetivo de valorização dos grupos racializados no Brasil, em especial a valorização de negros (as) e indígenas. Como estratégias ideológicas observou-se no texto dos editais o silêncio sobre as particularidades culturais da população negra brasileira e formulações que podiam operar para dissimular as desigualdades no tratamento dos grupos étnico-raciais, bem a moda do “racismo à brasileira”. Ou seja, num contexto em que as formas generalizantes e indiretas foram constituintes do discurso racista, não ser explícito não foi suficiente. Ainda corríamos o risco de que o implícito operasse socialmente para manter as coisas do jeito que eram.

Já no que se refere aos livros didáticos, segundo Silva, Teixeira, Pacífico (2013), operou-se mudanças concretas nos editais:

(...) observa-se uma atualização constante nos editais, que passaram dos genéricos critérios de eliminação para uma redação *positiva*, que induz à valorização via promoção da diversidade, incorpora as normativas legais e explicita aos atores sociais participantes do programa (avaliadores e produtores dos livros, editores, editores de textos, editores gráficos, ilustradores, autores, copidesques etc.) critérios explícitos de valorização de grupos étnico-raciais minoritários.

Já para o PNBE, no período em análise, não houveram muitos avanços nos editais, pois continuaram a tratar o tema de forma genérica, não considerando as formas implícitas de manifestação do “racismo à brasileira”, conforme salientado por Silva (2005) “ o critério genérico de exclusão que era utilizado nos editais tinha pouca efetividade ou era inócuo), em razão de as formas de discurso racista presentes nos livros serem, via de regra, implícitas”.

Silvae Praxedes (2013), nos traz o desafio de:

Nesse contexto, impõe-se a construção de novas reflexões e posturas teórico-metodológicas sobre a África, o negro brasileiro e suas histórias. Trata-se de desafios teóricos, práticos e epistemológicos no campo da educação escolar; sobretudo, na orientação e produção do material didático distribuído nas escolas de Educação Básica do País.

Em análise ao edital de 02/2018 do PNLD Literário², que selecionou obras para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e Ensino Médio, constata-se que

² Os Programas do Livro foram unificados, com do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, assim, ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. O Programa passou a abranger às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendam a educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos. (Brasil, 2017).

ele é bastante significativo, pois pela primeira vez as escolas escolheriam diretamente as obras literárias para trabalhar em suas salas de aulas, podendo optar pelas opções mais adequadas à sua realidade.

Além disso, ao compará-lo com os editais analisados anteriormente por Silva e Oliveira (2015), podemos ver que esta publicação foi bem específica no critério de exclusão de obras que contenham posições racistas, preconceituosas e discriminatórias ao estabelecer como critério de avaliação, relativo a qualidade do texto que:

Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações. (BRASIL, MEC, 2018)

O edital é asseverativo, ao colocar, sob o mesmo critério exposto acima, em consonância com artigo 26 A da LDB (em sua atual redação dada pela 11.645/2008) que as obras contemplem elementos relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena:

Dessa forma devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc. (BRASIL, MEC, 2018)

O edital é explícito para a diversidade relativa a autoria e contexto de produção para a etapa do ensino médio, propondo-se o aumento da representatividade das variedades da língua portuguesa e de diversidade no que tange à autoria- com expressiva quantidade de autoras mulheres- e no que tange ao contexto de produção- sugerindo a apresentação de obras de autores/as africanos/as- não trazendo as mesmas preocupações para a EI e para o Ensino Fundamental, onde são comuns as adaptações e tradução, dever-se-ia incentivar a tradução e/ou adaptação de obras de autores africanos.

Num contexto amplo de retrocessos, o Edital de convocação 02/2022, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD 2022, exclusivo para a educação infantil, apresenta retrocessos relativos a própria concepções de EI, preconizada pelos RCNEIs e pela BNCC, ao trazê-la explicitamente como uma fase preparatória para a alfabetização formal, estabelecendo que os materiais devem referenciar-se na Política Nacional de Alfabetização - PNA:

A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis. (BRASIL, MEC, 2020)

Na questão da Educação das Relações Étnico-raciais, o edital volta ao caráter genérico dos editais do PNBE, criticado anteriormente, não trazendo nenhum compromisso com a construção de um educação antirracista.

2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: IMPORTANTE FERRAMENTA QUE PODE LEVAR A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES VOLTADOS À CONSOLIDAÇÃO DE IDENTIDADES RACIAIS POSITIVAS DE CRIANÇAS NEGRAS.

Embora tenha existido uma série de conquistas que vem possibilitando maiores discussões a respeito das relações étnico-raciais assimétricas existentes em nosso país, das quais são exemplos o acesso de um maior número de pessoas negras ao Ensino Superior e aos cursos de Pós-Graduação; a proliferação nas redes sociais de páginas dedicadas a construção de um novo olhar sobre a Beleza Negra, com ênfase significativa na valorização do cabelo crespo, dentre outras; muitas crianças ainda sofrem no processo de construção de suas identidades, inclusive com os adultos de sua família encucando nelas a necessidade de domar os fios crespos. Neste sentido o Professor nos esclarece que:

(...) Por uma pressão psicológica visando à manutenção e à reprodução dessa ideologia que, sabe-se, subentende-se a dominação e a hegemonia "racial" de um grupo sobre os outros, os negros introjetaram e internalizaram a feiura do seu corpo forjada contra eles, enquanto os brancos internalizaram a beleza do seu corpo forjada em seu favor. (Munanga, In Gomes 2020, p.23)

Assim, o processo de construção da identidade negra é vivenciado de maneira tensa, conflituosa e ambígua, uma vez que a referida ideologia, a saber, do racismo e da branquitude, leva a um processo de alienação do corpo negro, no qual o alisamento de cabelos crespos é um dos meios de sua concretização.

O conflito rejeição/aceitação da raça apontada por Gomes (2020), Souza (1983), dentre outros, permeia grande parte da vida das pessoas negras. No caso das mulheres negras, algumas passam recorrentemente por processos de transição capilar - chegando a cortar todo o cabelo com alisamento – no entanto, mais tarde, voltam a alisar seus fios.

Esse processo conflitivo é construído socialmente, vivido e aprendido na família, e em outros grupos sociais. Por isso, mesmo quando se nasce em uma família que afirma e valoriza a cultura Negra, esse aprendizado pode ser confrontado socialmente pela

imagem do negro veiculada na mídia ou pela maneira como lideranças e artistas negros, quando em evidência, comportam-se diante da questão racial ou expressam a negritude através de seu corpo, conforme argumenta Gomes (2020, p.138).

De acordo com a bibliografia consultada as experiências dos primeiros anos de vida desempenham papel relevante na fase adulta dos indivíduos. A atividade de contação de histórias para as crianças pequenas, pode representar um elemento privilegiado para propiciar construções positivas nas relações entre as diferentes presenças que permeiam as salas de aula, contribuindo para a consolidação de identidades raciais positivas das crianças negras, por se constituir enquanto um meio privilegiado para conhecer a si e para construir representações de um mundo amplo que por meio delas lhes é apresentado, conforme preconizado nas s RCNs, contribuindo para o processo de constituição de suas identidades, através das interações, crianças – livro- adulto leitor- e demais crianças, que são estimuladas durante esta atividade,.

Dentro desse contexto, o Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (MPHADPI), da Universidade Federal do Recôncavo, tem contribuído no sentido de entregar, aos professores e professoras da Educação Básica, produtos que visam romper com a lógica da colonialidade do saber, produzindo e divulgando materiais didáticos voltados para alunos e professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As produções do MPHADPI inserem-se em uma conjuntura de:

(...) mais do que narrar histórias ficcionais de personagens negros, apresentam um compromisso político com a difusão da cultura e da história africana. Ou seja, situam-se no contexto de uma literatura contemporânea que, conforme TURCHI (2006, p. 26), tem sido capaz de trazer “os discursos dos excluídos e esquecidos [...] de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria.” (SILVA, s.d.)

Deste modo, mediante a ludicidade que permeia a contação e leitura de histórias, buscamos trabalhar a questão da construção da autoestima positiva das crianças negras pois, é nesse período que a relação criança/corpo; negro/cabelo começa a se intensificar. Além disso, compreendemos a importância de contar histórias sobretudo na EI, pois, conforme salientado por Rodrigues:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Nesse sentido, afirma Busato que é necessário:

(...)pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas (BUSATTO, 2007, p.58).

Para tanto precisamos tomar como ponto de partida o entendimento da criança enquanto um ser atuante, capaz de desenvolver ativamente na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, então, um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta, pelo contrário é uma fase rica em construção de conhecimentos por das interações ativas com os adultos e com as outras crianças e com o mundo, sendo parte central na consolidação dos papéis que assume e de suas relações, conforme nos esclarece Conh (2005).

Apesar de que as obras literárias infantis, muitas vezes, não levam em conta esse caráter da criança, conforme apontado por autores como Rosemberg que criticaram o adulcentrismo característico das obras destinadas as crianças, ela nos esclarece que:

O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público

infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

É importante salientar que neste trabalho a concepção de criança adotada é àquela defendida por Conh (2005), a criança não é um receptáculo do mundo adulto, para assimilá-lo enquanto cresce e se prepara para a fase posterior da sua vida, ela desempenha papel ativo nas construção das relações sociais nas quais se insere, ao interagir ativamente com os adultos , com as outras crianças e com o mundo ao redor, sendo dotada de capacidade e conhecimento, pois “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa”, sabe de outra forma, por meio de suas peculiaridades.

Assim, um livro literário (que é cercado pelo adulcentrismo desde a sua concepção até ser adquirido) ao chegar às mãos de uma criança lhe é atribuído por ela novos significados, pois ao se apropriar dele lendo e relendo repetidas vezes (ainda que não seja letrada), cria e conta outras histórias e interage ativamente nas leituras feitas pelos adultos, ou ainda o rejeita, não manifestando maior por aquele livro que lhe foi oferecido, portanto não se resume a mero receptor cativo, pois tem sua autonomia, ainda que relativa, ao estabelecer interações com o mundo por meio do objeto livro.

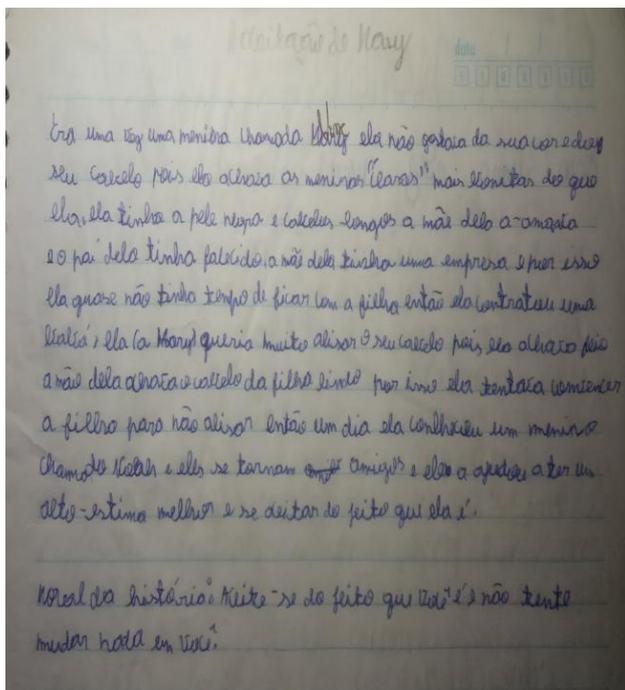
O conto “Luéji”

Buscando reverter a referida lógica, partimos da produção inicial de uma criança, desta forma o livro infantil (enredo e ilustração da protagonista), produto desta pesquisa, deriva dela. O produto aqui elaborado surgiu ao longo do segundo semestre de 2019 como trabalho final da disciplina Metodologia da Pesquisa e da Produção de Material Didático. O texto inicial derivou de uma roda de conversa com cinco crianças, com idades entre 7 e 11 anos, negras e pardas, a respeito de como se viam enquanto crianças negras e como estas eram representadas nos livros de histórias. Após o bate-papo, solicitamos que elas escrevessem algum texto/história abordando o que havíamos conversado.

O texto abaixo (Imagem 1), escrita por uma menina que aos 10 anos já fez algumas transformações químicas no cabelo- e está passando, pela segunda vez, por um processo conhecido como transição capilar- foi escolhido por tratar um dilema comum na existência de pessoas não brancas, principalmente as meninas e mulheres negras, de qualquer idade. A imagem 2 mostra o desenho feito por ela representando sua personagem:

IMAGEM 1: Texto “A aceitação de Mary”

IMAGEM 2: Ilustração da personagem.



Clara, 2019



Clara, 2019

Transcrição do texto contido na imagem 2:

“Era uma vez uma menina chamada Mary. Ela não gostava da sua cor e do seu cabelo o pois ela achava as meninas “claras” mais bonitas do que ela, ela tinha a pele negra e os cabelos longos. A mãe dela a amava e o pai dela tinha falecido, a mãe dela tinha uma empresa e por isso ela quase não tinha tempo de ficar com a filha então ela contratou uma babá. Ela (a Mary) queria muito alisar o seu cabelo pois ela achava feio. A mãe dela achava o cabelo da filha lindo por isso ela tentava convencer a filha para não alisar, então um dia ela conheceu um menino chamado Nicolas e eles se tornam amigos e ele a ajudou a ter um alto estima melhor e se aceitar do jeito que ela é.

Moral da história: Aceite-se do jeito que você é e não tente mudar nada em você”.

Na transcrição acima inserimos apenas pontuação para facilitar o entendimento; não fizemos correções ortográficas ou estruturais no texto escrito pela criança.

Por adaptação do texto “Mary”, criei a história “Beleza para toda gente! ”, para apresentação na disciplina de Produção de Materiais Didáticos.

Pela visão da criança apresentada no texto acima, como num passe de mágica a menina, a partir do contato com um agente externo, transforma o jeito de enxergar a si mesmo; busquei, no entanto, em “ Beleza para toda gente!”, transmitir a ideia de um processo de construção dessa identidade negra, que tem como centralidade a relação familiar e o fortalecimento com os traços culturais e físicos dos povos dos quais a família descende; também inseri a descrição dos detalhes físicos da meninas, além de diálogos:

Beleza para toda gente!

Nina é uma menina negra de cabelos longos e pretos, brilhantes como um céu estrelado.

Nina não gostava da sua cor, nem do seu cabelo, pois ela achava as meninas “claras” mais bonitas. A mãe dela a amava muito, ela tinha uma empresa que cuidava de cabelos e trabalhava muito, por isso Nina passava muito tempo na casa da sua avó, Maiara.

Nina vivia pedindo:

-Alisa o meu cabelo, mainha, não gosto dele assim!

- Filha, seu cabelo é lindo, como você, e combina perfeitamente com toda sua beleza!

-Mas, mãe...

Retrucava a menina

A avó de Nina era filha de um índio e por isso tinha cabelos lisos, o desejo da menina era ter cabelos como o da sua avó.

-Vó, você é tão linda! Os seus cabelos lisos são meu sonho. Vou alisar os meus para que fiquem iguais aos teus.

- Não minha menina, seu cabelo é único como você. Ele, a cor da sua pele, cada detalhe do seu rosto e do seu corpo, seu jeito de ser é o que tornam especial.

- Sabe, minha vó, eu queria ser que nem a Júlia da minha escola, ela tem a pele clara e os cabelos lisos e compridos que nem o seu, acho ela tão linda! -É? Hum... e na sua escola só tem gente como a Júlia? Só ela é bonita?

-Ah, vovó... - Vem cá Nina, deixe eu te mostrar...

Tem gente de todo tipo

Cabelo de toda forma

Beleza para toda gente

Carinho que transforma

Minha menina você é tão linda!

O seu cabelo que te enfeita, te ajeita é raiz e galho em voltas de liberdade!

Trançado, enlaçado, Livre, leve e solto

De qualquer jeito é macio e gostoso!

-Que lindo vovó, não quero mais alisar meu cabelo! Descobri que ele é tão bonito, tão macio. Com o meu cabelo eu sou poderosa como uma rainha.

Ao longo do processo de pesquisa para fundamentação teórica, percebemos que estávamos enaltecendo a branquitude ao reafirmar sua posição de norma ideal, como um padrão de beleza ao qual toda pessoa negra deseja alcançar. Ainda que, neste ponto, reconheçamos este desejo como uma das consequências psicológicas do racismo,

conforme demonstrado por autores como Santos (1983), Gomes (2020), levando a que, muitas vezes, as pessoas negras desejem, até de forma inconsciente, tornarem-se mais brancas, onde o alisamento dos cabelos conforma-se em uma dessas tentativas de negar a presença negra e africana, da qual o cabelo crespo é um dos símbolos diacríticos mais significativos.

Por isso, reafirmamos além dos caráteres físicos, as características psíquicas e comportamentais da protagonista, e colocamos a questão da não aceitação da cor da pele e do cabelo crespo, antes posta como determinada e estabelecida: “Nina é uma menina negra de cabelos longos e pretos, brilhantes como um céu estrelado. **Nina não gostava da sua cor, nem do seu cabelo, pois ela achava as meninas “claras” mais bonitas**”, como uma situação transitória, comum durante o processo de construção das identidades, sobretudo das crianças negras que vivem intensamente os conflitos já abordados anteriormente:

AYA

Aya é uma menina linda, linda! Seus cabelos longos e pretos lembram as ondinhas que brincam na beira do mar e são brilhantes como um céu estrelado.

Ela é uma criança encantadora, esperta e muito inteligente, que enche os dias de sua mãe e de sua vó com muita alegria, e também algumas chateações pelas suas peraltices!

Mas Aya não estava gostando muito dos seus cabelos. Ela achava que eles deveriam ser bem longos e lisos.

Aya vivia pedindo:

-Alisa o meu cabelo, mainha, não gosto dele assim!

-Filha, seu cabelo é lindo, como você, e combina perfeitamente com toda sua beleza!

- Mas, mãe... retrucava a menina.

Ada, sua mãe, a amava profundamente. Ela tinha uma empresa que cuidava de cabelos e trabalhava bastante, por isso, Aya passava muito tempo na casa da sua avó.

O desejo de Aya era ter cabelos como o da sua avó, D. Maiara, que era filha de uma índia, a bisa Amana...

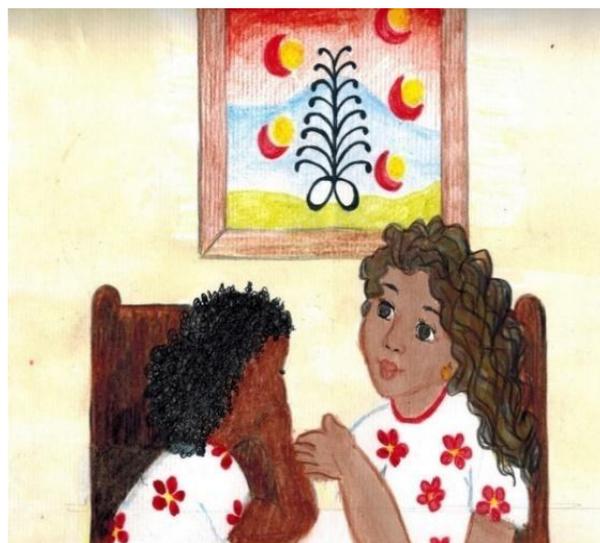
Para versão apresentada durante o exame de qualificação, sentimos a necessidade de mudar o nome da protagonista e da história para AYA. Esse nome, advindo da simbologia Adinkra, teve o objetivo de proporcionar um ponto de partida para se trabalhar a História de uma parte da África com as crianças da EI, por meio dos ideogramas que foram incluídas nas ilustrações do livro (imagens 3 e 4), a partir da versão para qualificação. Também demos um nome à Mãe da criança, “Ada”, e incluímos a bisa “Amana” na história, fortalecendo a ideia da força feminina desta família e dos seus laços ancestrais indígenas.

IMAGEM 3: Símbolos Adinkras – Mate Masie e Sankofa, ilustrados na capa e contracapa do livro lido.



Tayane (2021)

IMAGEM 4: Símbolo Adinkra “Aya” ilustrado no quadro decorativo.



Tayane (2021)

Também foi alterado a questão em torno do tamanho do cabelo da menina, pois é incomum que crianças pequenas de cabelos crespos os tenham muito compridos, já que este tipo de cabelo está em constante processo de crescimento - assim como o liso- em contramão, o fator encolhimento não se deixa perceber; assim optamos por uma abordagem mais realista ao ilustrá-la com um cabelo menor, nutrindo o desejo de possuir cabelos longos, já que é um desejo comum a muitas meninas que em suas brincadeiras o simulam com toalhas e outros acessórios.

IMAGEM 5: Ilustração de Aya a época da qualificação.



Tayane (2020)

IMAGEM 6: Ilustração atual da protagonista



Tayane (2021)

Dentro desta perspectiva, alguns livros infantis serviram de inspiração para a produção do livro infantil, dentre eles destacaremos aqui “Sulwe”, escrito por Lupita Nyong’o, ilustrado por Vashti Harrison e traduzido por Rane Souza, conta a história de

uma menina negra, a qual “entristecida por ter a pele escura feito noite, que não se parecia com ninguém da sua família e as outras crianças zombavam dela apelidando-a de nomes que a aprisionavam em sua pequena redoma de insatisfação” . As ilustrações do livro me encantaram bastante e acabaram influenciando algumas ilustrações de “Luéji”, como a cor de fundo da capa e primeiras páginas do livro, que era como na imagem 5 e foram alteradas conforme mostrado na imagem 6.

O livro *Azizi, o presente precioso*, que é uma história de do acolhimento e afeto imbuído em uma adoção inter-racial em que “um menino negro, adotado por uma família branca, encontra em suas diferenças a unidade da família, da vida, do abraço, do amor” escrito pela professora Lucimar Rosa Dias e ilustrado por Ana Luisa Maisonnave, em que traz elementos voltados para a valorização da História Afro Brasileira, influenciou sobretudo para a inserção da história do nome da Luéji no livro infantil.

Dentre as produções do MPHADPI destaco “O Cabelo que dava volta ao mundo” livro que busca “auxiliar na (re) construção da identidade de crianças negras por meio da contação de histórias. Narra como a menina Sol encontra uma antepassada, que lhe incentiva a mostrar ao mundo seus lindos cabelos crespos”, escrito por Janete Marques, Laura Catarina Pereira, Keity Anne Ferreira e Rogério Santos Souza que também é o organizador, e ilustrado por Daniela *Barbosa*, aborda a mesma temática que Luéji, porém por caminhos distintos e também é direcionado para as crianças pequenas.

Conforme as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o ensino deve ser conduzido pelos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os princípios se desdobram em diversas ações e posturas a serem tomadas pelos sistemas, estabelecimentos de ensino e respectivos profissionais da educação.

Visando propiciar o encontro das crianças com a sua própria história, o ensino deverá dar visibilidade a História dos povos indígenas e dos negros, que muitas vezes figuram na história oficial como seres a históricos, desmistificando a história da Europa e os estereotípicos a ela associados, por meio da inclusão consistente da história afro-brasileira, africana e indígena nos currículos.

Buscando atender a estes princípios, bem como a demanda suscitada durante o exame de qualificação a respeito da falta de referências à Mitologia Africana para as crianças pequenas, decidi, após reflexões, que a melhor forma seria introduzir o tema a partir do nome da protagonista. Após pesquisar por vários nomes cheguei a Luéji, e inseri no conto a história do nome da menina que faz alusão ao nome de uma rainha, governante de um dos reinos pré-coloniais do continente Africano.

IMAGEM 7: Ilustração da Rainha e da menina Luéji



Tayane (2021)

A Banca também sugeriu que fosse aprofundada a questão indígena, atribuindo história e identidade a avó e bisavó. Desta maneira, buscamos introduzi-las atribuindo o pertencimento delas na etnia Pataxó Hãhãhãe; pensada pela sonoridade do nome que tende a despertar a curiosidade das crianças e pode levar a interessantes intervenções pedagógicas a partir da contação do conto Luéji:

LUÉJI



Buscamos apresentar a menina a partir de suas características físicas enaltecendo a beleza dela; com características comportamentais correspondentes a de uma criança física e emocionalmente saudável, que convive num ambiente familiar propício ao seu pleno desenvolvimento.





A escolha e as mudanças dos nomes das personagens foram feitas levando-se em consideração a origem dos nomes africanos e indígenas para comporem a história. O nome da personagem principal foi escolhido porque nos permitiria introduzir o tema de mitologia africana tão escasso nas referências didáticas das escolas brasileiras.

Já o nome da mãe da menina, Aya, traz o tema dos símbolos Adinkras, traço cultural importante dos povos Akãs, ilustrado no livro, e está relacionado a resistência e superação. A sua avó, Maya e a bisavó Yara, carregam a simbologia de nomes de origem indígena.

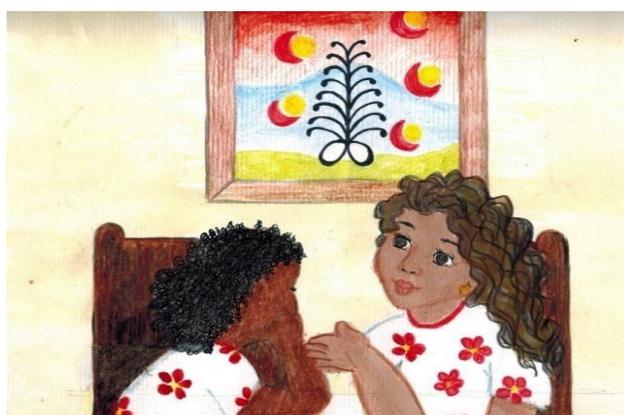
A partir deste gatilho o professor da Educação Infantil poderá iniciar o trabalho com a História da África buscando desconstruir e confrontar imagens tão arraigadas no imaginário brasileiro, combatendo desde cedo e ainda prevenindo os “preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África. Estas informações de caráter racista, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso brutalmente erradas, extremamente alienantes e fortemente restritivas” (CUNHA, 1999), que historicamente vem caracterizando o modo de representar e entender o Continente Africano.

Cunha (1999) aponta ainda cinco pontos importantes a serem desconstruídos na imaginação dos brasileiros sobre a África: “ 1. A África não é uma selva tropical. 2. A África não é mais distante que os outros continentes. 3. As populações Africanas não são isoladas e perdidos na selva. 4. O europeu não chegou um dia na África trazendo civilização. 5. A África tem história e também tinha escrita”.

Uma educação comprometida com os ideais de igualdade, deverá estar a tenta a importância de introduzir esse ensino desde a etapa da EI, buscando-se a efetivação de uma desconstruir e confrontar estas imagens tão arraigadas no imaginário brasileiro, reconhecendo as raízes fundamentais de nosso processo histórico de formação social e a importância de inúmeros legados culturais deixados por povos oriundos da África desde o surgimento da humanidade.



Aqui instala-se o dilema vivido pela menina: sua baixa autoestima ocasionada pela não aceitação do seu cabelo crespo, apesar das tentativas constantes da mãe e sobretudo da avó de mudar essa percepção, sempre enaltecendo a beleza contida nos seus traços físicos.



A escolha de tratar sobre a relação de uma criança negra com o seu corpo, a partir do cabelo, se deu por este ser um forte ícone identitário que ultrapassa a esfera biológica e marca a ascendência negra mesmo nas pessoas de pele clara, sendo um dado

pensado e valorado culturalmente. A esse respeito, Gomes (2020, p.28) nos diz que “cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra.

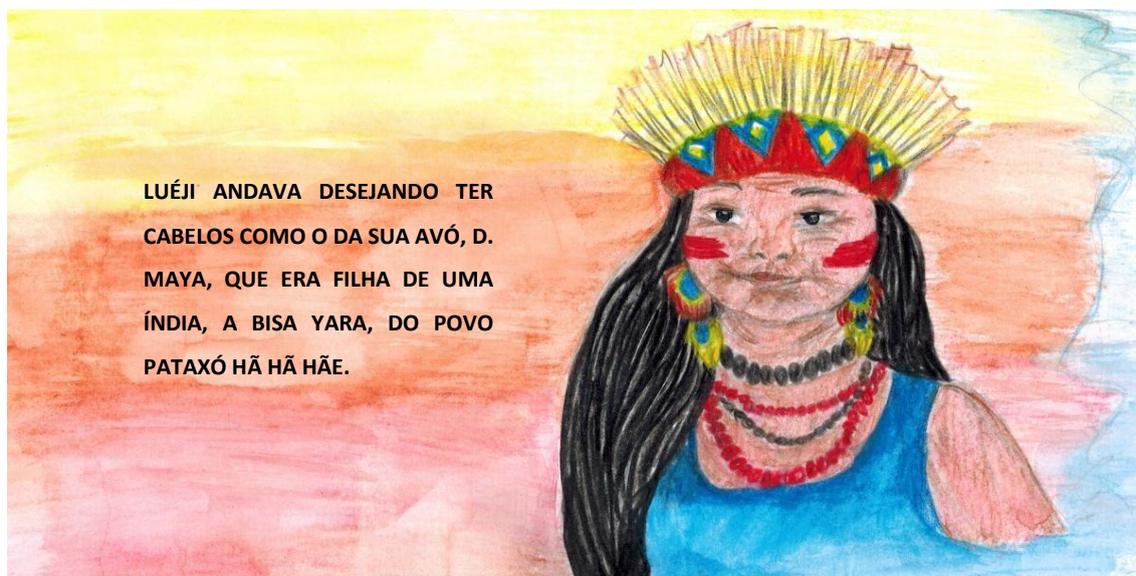
Segundo a autora, (idem) o cabelo enquanto marca de pertencimento racial não é um elemento neutro no conjunto corporal. A identidade Negra, enquanto construto social, é materializada a partir dele.

Devemos enfatizar ainda que, na Educação Infantil o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão, conforme expresso na BNCC:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço 41 EDUCAÇÃO INFANTIL e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade... Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (p. 41)

No conto retratamos uma família matriarcal, bem estruturada, formada por pessoas negras, com ascendência indígena. Dessa forma, a menina cresce num ambiente cercado de afeto, respeito, valorização e afirmação cultural negra e indígena.

Característica comum na família de muitas crianças, a ausência de uma figura masculina, pode servir de pano de fundo para a abordagem do tema da família contemporânea e suas diferentes configurações.



Apesar de conviver em uma família que valoriza suas ascendências indígena e negra, valorizando os seus traços diacríticos, a menina tem sua autoestima abalada e aspira a ter cabelos lisos e bem longos, fato comum em muitas crianças com cabelos crespos, um processo conflitivo é construído socialmente, vivido e aprendido na família, e em outros grupos sociais, conforme já salientado.

Mesmo diante desta valoração dos seus traços físicos e da herança cultural, a criança pode, vez por outra, vê-se atraída pelo ideal imposto pelas ideologias antes referidas, vivendo o conflito apontado por Gomes (202), pois essa imagem positiva

reforçada pela sua família é todo tempo confrontada com a falta de referenciais positivos abundantes para as crianças negras.

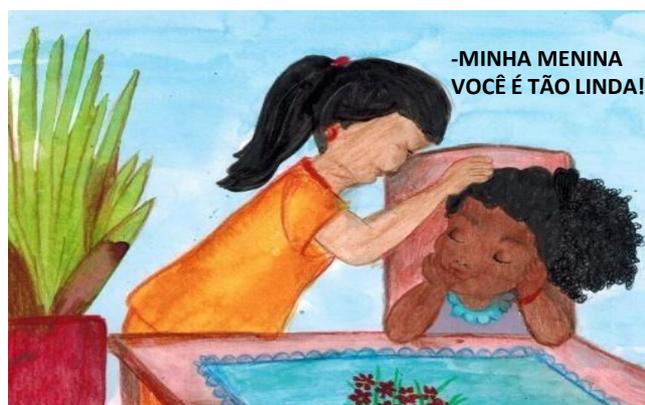
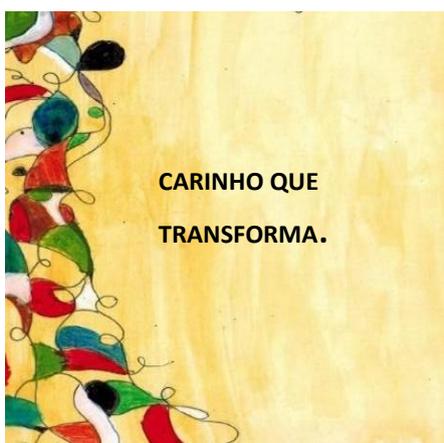
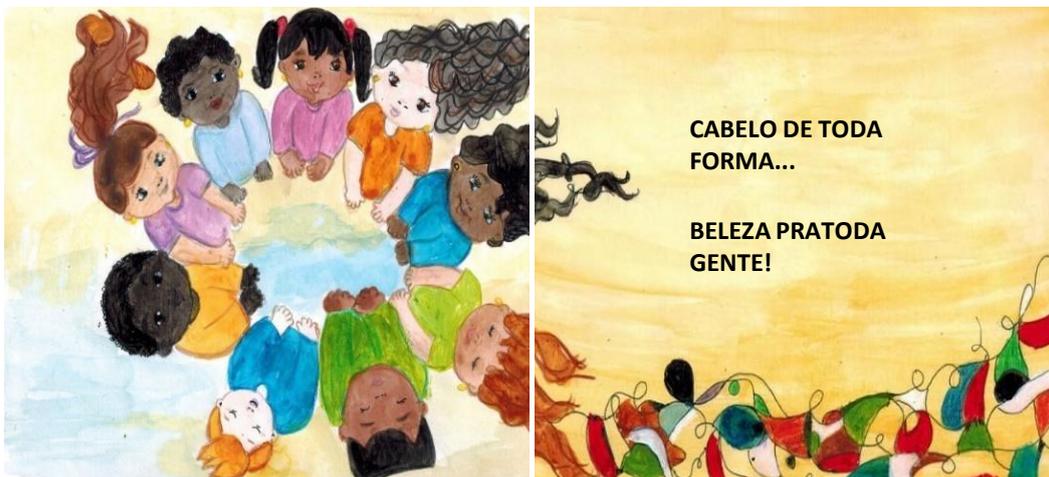
Gomes (2020, p.19) nos diz que o racismo e a branquitude, juntos, buscam minar a construção da identidade Negra e limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e as mulheres que, ao se olharem no espelho, veem o que o racismo coloca à sua frente, ou seja, sua desvalorização, não só esteticamente, mas também como seres humanos.



É dentro desse contexto que a protagonista Luéji, assim como tantas crianças negras, busca se encaixar nesse padrão considerado ideal, e nesse sentido faz-se imprescindível que a escola disponha de estratégias para discutir esses assuntos e formas de valorizar e enaltecer a beleza negra.

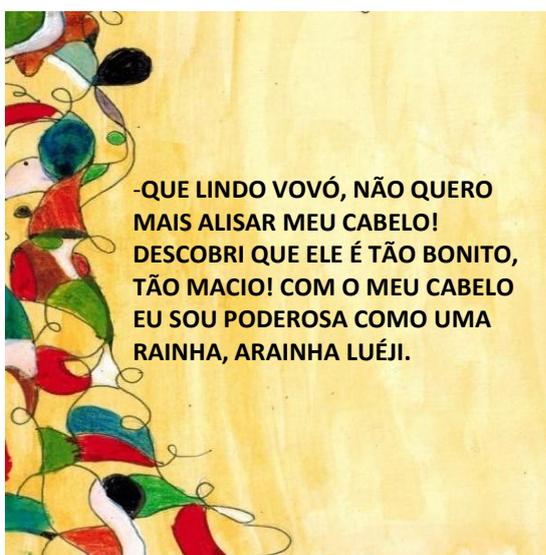
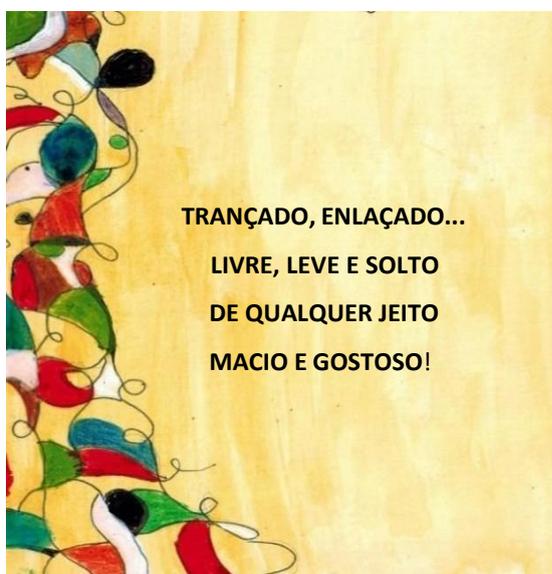


Buscamos retratar a importância da convivência e aprendizado com os mais velhos, traço característico dos povos negros e também dos indígenas; o processo de sabedoria de aprender com o passado, em conformidade com a simbologia Adinkra ilustrada na capa e contracapa do livro que a avó lê para a menina Luéji.



Vale a pena ressaltar que muitas vezes as pessoas de cabelos crespos não o entendem e não sabem cuidar deles, isso se estende as pessoas que cuidam do cabelo das crianças; achamos que eles não crescem (quando na verdade é o fator do encolhimento que imprime esta percepção) e o agredimos constantemente com tratamentos químicos.

Por conseguinte, trabalhar o tema com as crianças pequenas o cuidado com o seu corpo inclui essa parte tão carregada de simbologias e importantíssima para a construção de sua autoestima positiva.



À vista disso, buscamos exaltar essa beleza para as crianças negras e não negras, coadunando com Gomes (2020 p. 245) quando diz que a beleza negra coloca os negros no mesmo território do branco: o da existência humana.

Diante do compromisso com a elaboração de materiais que busquem “caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira”, buscando a superação das classificações subalternizadoras, todo cuidado é necessário para que, mesmo diante da preocupação em se construir um material que sirva ao ideal antirracista, não se acabe, ainda que sutilmente, reforçando o racismo.

Perante o importante papel desempenhado pelas ilustrações na literatura destinada às crianças pequenas o processo de criar as ilustrações para o livro foi um desafio, envolvendo uma grande preocupação para que as imagens veiculadas neles possam servir como base para aprendizagens relacionadas a cultura negra e indígena, exaltando a beleza desses povos e de suas culturas, passando referências positivas, longe dos estereótipos negativos que tantas vezes caracterizou a presença dos negros na literatura infantil.

À vista do compromisso com a elaboração de materiais que busquem “caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira”, buscando a superação das classificações subalternizadoras, todo cuidado é necessário para que, mesmo ante o cuidado em se construir um material que sirva ao ideal antirracista, não se acabe, ainda que sutilmente, reforçando o racismo; visando ao fortalecimento de identidades e de direitos, enquanto um princípio norteador Educação das Relações Étnico-Raciais e do o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que busca-se o desenvolvimento de ações voltadas para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

O processo de elaboração foi marcado por constantes reestruturações desde a primeira apresentação, incluindo-se alguns elementos e retirando outros. Na primeira versão, o colorido foi feito com lápis de cor e caneta esferográfica preta, já na segunda, foi utilizada tinta acrílica aguada, os detalhes feitos com lápis de cor aquarelável e os contornos dos olhos e nariz com caneta hidrográfica 4mm preta, sobre o papel opaline, 180g/m², branco.

Buscamos retratar alguns elementos que fazem alusão a cultura indígena e negra, trazendo alguns elementos da cultura afro como os símbolos *Adinkra*, e da cultura indígena, como o uso de penas na decoração e no cocar que simbolizam ligação do homem com a natureza tão forte para os indígenas e também os vasos de cerâmica, sendo que o material direcionado ao professor aprofunda estas questões, ao trazer proposições para o trabalho com a história afro-brasileira e indígena desencadeado com conto e as referências nele trazidas, não buscamos esse aprofundamento no livro da criança para que ele não se torne um material estritamente didatizante, correndo risco de perder o aspecto da fruição e ludicidade características da obra literária, no entanto, nosso objetivo político antirracista e exaltador da cultura negra são características intrínsecas a obra.

Livro de apoio ao professor

Conforme abordado anteriormente a formação do professor é imprescindível para instrumentalizá-lo para a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, dando-lhes informações e subsídios que lhes permitam formular concepções e práticas pedagógicas não baseadas em preconceitos, corrobora com este entendimento o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”, ao destacar que:

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente. (BRASIL, 2006, p. 128).

Para além dessa formação inicial, a formação continuada e consistente, dentro desta perspectiva, é condição *sine qua nom* para a efetivação de uma educação antirracista. Nesse sentido, a elaboração de materiais didáticos voltados para a educação básica, que visem possibilitar à alunos e professores o contato com os debates acadêmicos da questão das relações étnico-racial e a respeito do Continente Africano, bem como estimular aos professores da educação básica à sua auto formação e à aprofundarem seus conhecimentos, desenvolvendo pesquisas sobre estes temas em cursos de pós graduação e ampliando a oferta de materiais didáticos, quanti e qualitativamente, que contemplem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é tarefa inadiável.

Nessa direção, buscamos elaborar um material de apoio ao professor se distanciasse do caráter mecânico dos manuais e guias, sendo atrativo e relevante para o fazer pedagógico, pois entendemos que as especificidades e a dinâmica de cada sala de aula são únicas. Dessarte o material configura-se como um apoio inicial para a pesquisa, buscando suscitar reflexões como forma de subsidiar o professor para uma atuação comprometida com práticas pedagógicas que promovam a igualdade.

Considerando que a escolha dos materiais didáticos, nos diversos suportes e formatos, depende de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que queremos lhe proporcionar, onde, segundo Bittencourt (2008), o método para utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios, neste caso deverá estar ancorado no caráter inclusivo das relações étnico-raciais no âmbito da educação básica.

Serviram de referências para elaboração do referido material as fontes bibliográficas consultadas no decorrer da pesquisa, buscando-se atender à legislação pertinente e respectivas orientações normativas, bem como, os questionários aplicados pela plataforma digital Google Formulários, que visou perceber a concepção de professores de EI e suas experiências na Educação/reeducação das relações étnicos raciais, além de conversas informais com alguns professores via WhatsApp.

Desde o planejamento inicial deste trabalho, intencionei realizar o livro destinado ao professor com a participação ativa deles, por meio da realização de oficinas visando propiciar reflexões sobre o tema e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os pares; no entanto, a pandemia do COVID inviabilizou este plano. Tivemos que pensar a alternativa de realizá-las remotamente, no entanto a coordenação de educação infantil do município no qual a pesquisa iria se desenvolver não nos passou os contatos dos professores, pois segundo ela, eles não autorizaram; recorri então a alguns professores que eu tinha o contato e solicitei a eles que me passassem outros, diante da relutância de participar de pesquisas o número de professores que aceitaram colaborar foi muito pequeno, ainda assim trouxeram contribuições valiosas ao nosso trabalho.

Todos os docentes atuantes na EI, que aceitaram colaborar com este trabalho, são do sexo feminino, a maioria delas (66.7%) se autodeclararam negras, possuindo larga experiência de atuação na Educação Infantil (entre 8 e 15 anos), afirmaram já ter participado de formação voltada a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais 67% das entrevistadas.

Assim a maioria delas já possui certo conhecimento sobre as leis nº 10 639/03 e nº11 645/08 e as consequentes alterações trazidas por elas na LDB, concernentes a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ao serem questionadas sobre a aplicabilidade destas leis na educação Infantil, em suas salas de aula, a maioria das respostas foram na seguinte direção:

Apesar da obrigatoriedade do tema, não recebemos orientação da coordenação pedagógica para o trabalho prático em sala de aula. Mesmo assim não deixamos de abordar a cultura afro-brasileira e indígena em nossas aulas. Para a aplicabilidade da lei os livros de literatura infantil são fundamentais no trabalho com o tema.

(Ivonete, professora da rede pública, atuante na EI há 15 anos)

Na educação infantil não se tem uma disciplina específica nessa área, mas adicionamos ela no conteúdo de história e também em leitura de texto referente a temática. Mas não vejo uma preocupação da escola em relação à essa temática.

(Juliana, professora da rede pública, atuante na EI há 10 anos)

Nesse sentido, as assertivas confirmaram o apontado anteriormente, onde as pesquisas demonstraram que o trabalho com a questão étnico-racial, ainda se constitui, em muitos casos, como iniciativas individuais de profissionais engajados ou pessoalmente afetados com os problemas do racismo e da discriminação, carecendo de um trabalho mais sistemático no âmbito do planejamento dos sistemas de ensino e das escolas.

Corroborando com esta afirmação as professoras afirmaram que já trabalham a temática em suas salas de aula, no entanto os PPPs das escolas em que lecionam, quando existentes, não a contemplam.

Na perspectiva das docentes, houveram avanços na literatura infantil e nos livros que são apresentados a criança na escola referentes a abordagem e representação da diversidade étnico-racial, no entanto reconhecem que eles foram pequenos, e há necessidade de avanços em quantidade e em qualidade da abordagem, de forma a abarcar a história e a diversidade cultural dos povos antes totalmente invisibilizados, conforme relata a professora Ana, atuante na EI há 13 anos, em sua fala:

Embora ainda de forma tímida, os livros e literatura já apresentam uma narrativa com maior representatividade e diversidade. É preciso pensar sempre em possibilidades de leituras que ressaltem e reconheçam as diferenças e singularidades.

Com a qual corrobora o depoimento de Juciene, professora da rede pública, atuante na EI há 10 anos:

Podemos dizer que já avançamos, pois já temos crianças negras e indígenas representadas em livros didáticos e em livros infantis, porém há muito o que avançar no que diz respeito a diversidade do povo africano e indígena, muitas vezes esses povos são representados como algo único, no entanto sabemos o quanto são plurais. Falta abordagem na diversidade dos povos tanto nos livros didáticos quanto nos livros infantis.
(Juciene,2021)

A atividade de contar histórias, e as rodas de conversas dela derivadas, foi apontada pela maior parte das professoras como uma ferramenta privilegiada para a efetivação da Educação das Relações Étnico Racial na Educação Infantil:

“A literatura infantil é uma excelente ferramenta para abordados a diversidade étnico-racial na educação infantil. Muitas vezes ela é a única ferramenta que temos. Muitos dos trabalhos que desenvolvi em sala de aula sobre o tema foi a partir de um livro infantil”. (Ivonete, 2021)

Nesse sentido, grande parte dos depoimentos acerca das experiências pedagógicas com a temática giraram em torno da contação de histórias e atividades dela derivadas:

O desenvolvimento de sequência didática a partir da literatura infantil negra com atividade coordenadas e planejadas a partir do conto literário, confecção das personagens e objetos da história com sucata, desenvolvimento de oficina de beleza negra com penteados afro e pintura infantil no rosto, brincadeiras de origem africana e indígena, dentre várias outras estratégias.(Danusia, 2021, professora da rede pública, atuante na EI há 08 anos)

Trabalhei com o Projeto Ler na educação infantil a partir do livro "Tóim, cadê você?" (Tamires Lima), foi possível abordar a temática étnico-racial. A narrativa dava visibilidade e protagonismo a personagens negras, perpassava por temas como representatividade, estética, com o intuito de levar a criança reconhecer e assimilar a sua própria identidade. (Ivonete,2021)

Desta forma, a primeira parte do material, do capítulo um ao seis, aborda as questões teóricas referentes a História Geral da EI no Brasil e seus marcos legais; alguns dos conceitos que entendemos importantes para o entendimento da questão étnico – racial; as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 enquanto marcos institucionais significativos para a promoção de uma educação antirracista; a implementação da Educação/reeducação das relações étnico-raciais na EI, abordando a importância da formação de profissionais comprometidos com a construção de uma educação igualitária e de um currículo da educação infantil implicado com o enfrentamento das desigualdades, pois entendemos a importância do lastro teórico para o estabelecimento práticas pedagógicas consistentes, bem como para reflexões a partir delas, contribuindo

para o processo de formação continuada e para a tomada de decisões dentro do planejamento e sua execução, voltadas para a construção positivas das relações étnico-raciais.

Tendo em vista o apontamento da relevância do trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da temática na EI, e considerando que “A literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”, conforme Coelho (2009), trabalhamos nos capítulos 8 e 9 como a contação de histórias pode contribuir para a construção de saberes e fazeres voltados à educação/reeducação para as relações étnico-raciais, além de sugestões metodológicas para o uso pedagógico desta atividade.

Mediante a ludicidade que permeia a contação e leitura de histórias, entendemos que ela tem um potencial significativo para contribuir na construção da autoestima positiva das crianças negras pois, é nesse período que relação criança/corpo; negro/cabelo começa a se intensificar, bem como a construção de suas identidades por meio da ampliação de suas interações.

A partir do capítulo 10 abordamos especificamente o conto “Luéji”, discutindo o seu potencial para o trabalho pedagógico com a educação da relações étnico-raciais, abordando o seu processo de produção, e os referenciais teóricos que referendaram algumas escolhas para a desenrolar da história, buscando subsidiar o professor para um trabalho consciente dentro das reflexões propostas.

No tópico, “ O conto Luéji enquanto ponto de partida para o ensino de história na Educação Infantil”, buscamos consolidar as perspectivas do trabalho com a História Afro-Brasileira, Africana e Indígena, por meio do trabalho com o conto, elucidando as referências históricas e culturais trazidas no livro infantil, seja por meio do texto ou das ilustrações; tendo em vista que o ensino de história para crianças deverá ser introduzido por meio do lúdico, propiciando, através das brincadeiras e interações, o desenvolvimento de um amplo repertório de experiências que propiciarão a elas a construção de conhecimentos e reconstrução das suas experiências. Contribuindo para se atingir alguns dos objetivos gerais para a Educação Infantil, conforme proposto no Referencial curricular nacional:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente...

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Inserida neste capítulo, a seção “Fala Professor” evidencia essa importância da literatura como ponto de partida para se trabalhar a temática, ao trazer algumas experiências dos professores de EI na educação das relações étnico-raciais, que foram compartilhadas conosco por meio do questionário a eles aplicado.

Dentro do tópico “ Outras histórias para serem contadas a partir do trabalho com Luéji” , ao abordamos brevemente a história do Povo Pataxó Hãhãhãe, ao qual pertence a bisavó de Luéji; a História da África por meio dos povo Akan e de um dos seus legados, os ideogramas Adinkras e da Rainha Luéji e do Reino Lunda, trazemos possibilidades para que o professor avance com o ensino de história para os pequenos a partir das referências trazidas em LUÉJI, consoante Coelho (1999): “Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. (1999, p.21), assim intentamos incentivar o professor a aprofundar-se em suas pesquisas e reflexões sobre o tema, trazendo ainda outras sugestões de pesquisas com materiais de estudo, livros literários e material audiovisual para ser usado em sala de aula.

Faz-se necessário salientar que somente o compromisso de cada profissional da educação poderá garantir a eficácia no estabelecimento de uma educação antirracista, voltada para o respeito e apreço pelas alteridades; neste sentido, o papel do professor enquanto um pesquisador reflexivo que se autoforma, faz-se um elemento crucial para este objetivo.

Aqui trazemos algumas breves sugestões para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena na educação infantil, compreendendo que nesta etapa da vida das crianças ocorre sua construção enquanto sujeito no processo de fortalecimento da identidade e a constituição e ampliação das diferentes linguagens, estabelecendo maiores aproximações com os objetos de conhecimento.

Portanto, as interações e atividades oferecidas no âmbito da EI, devem levar em consideração esse cuidado em não “difundir estereótipos culturais e favorecer pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade realidades sociais, culturais, geográficas e históricas”.

Destacamos que essas contribuições não possuem a pretensão de esgotar as reflexões a respeito das contribuições culturais de origens africanas e indígenas para a sociedade brasileira, ou as inúmeras possibilidades de intervenções pedagógicas sobre a temática na EI; apenas contribuir no desafio permanente de combate aos efeitos do processo histórico excludente de nossa educação escolar e consolidação de uma educação que busque a igualdade. As possibilidades para o trabalho são inúmeras, bem como são amplos os materiais para estudo da temática, sendo necessário que o professor se constitua enquanto um pesquisador, ampliando sua gama de conhecimento e possibilidades de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa percebemos o quanto persiste na educação e na literatura infantil traços do perverso racismo e preconceito, negando a riqueza contida na história e cultura dos povos negro e índio e suas contribuições para a formação da nação brasileira. Apesar de indiscutíveis avanços, propulsionados com a edição das leis 10639/03 e 11645/08 e consequentes normatizações, ainda há certa ineficácia em sua aplicabilidade e o silenciamento sobre essas questões ainda impera em muitas escolas, não sendo levado em consideração nos seus PPPs.

A existência da lei e a formação de um número expressivo de professores ocasionada por sua implementação não tem garantido práticas sistemáticas no âmbito do planejamento escolar e acompanhamento efetivo da aplicabilidade desta lei; podemos perceber, que ainda fica muito a cargo do compromisso individual de cada professor, não havendo por parte das instâncias superiores um maior engajamento por fazer cumprir estas leis e normatizações levando a cabo mudanças consistentes nos paradigmas epistemológicos.

Na educação infantil este compromisso é fundamental, tendo em vista a importância das interações nos primeiros anos de vida para a formação da identidade e de sujeitos saudáveis, aptos a respeitar as diferenças, que tenham a sua autoestima elevada por meio da valorização das características físicas e culturais dos diferentes grupos étnicos raciais aos quais pertencem.

Ressaltamos que a formação continuada dos profissionais de educação, especialmente a do professor, bem como o acompanhamento da aplicabilidade das referidas leis, por meio dos órgãos competentes, é essencial.

Reconhecemos que a construção de uma educação nestes termos não é responsabilidade exclusiva do professor; a garantia da qualidade da EI, que envolve, obrigatoriamente, a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, não se consegue sem políticas públicas envolvendo múltiplas variáveis; contudo, pelo seu contato direto com aluno, é o professor quem na prática decide aquilo que ocorrerá em sua sala de aula.

Assim é de suma importância que eles conheçam amplamente os documentos balizadores da Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais; os discutam com seus pares e se apropriem deles utilizando-os de acordo com as suas

necessidades específicas. Instrumentalizando-se para o uso crítico dos materiais didáticos que chegam às suas mãos por meio dos PNLDs, e também para a produção de materiais que viabilizem a história dos alunos e das comunidades nas quais eles estão inseridos.

Podemos perceber a importância da EI para construção da identidade da criança negra, uma vez que as práticas nela desenvolvidas podem favorecer sobremaneira o desenvolvimento da auto estima positiva das crianças, desde que estejam pautadas no respeito as diferenças e na legitimação das vivências dos diferentes grupos ético-raciais os quais as crianças pertencem; potencializando o papel da educação escolar no enfrentamento de desigualdades, preconceitos e discriminações de qualquer forma , instrumentalizando as crianças pra este fim, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno, conforme preconizado enquanto finalidade da EI.

Neste contexto o papel da contação de histórias, mostra-se imperioso; por meio delas tanto é possível reconhecer a si mesmo, como ampliar o repertório de conhecimento de mundo, sendo o conto e reconto de histórias um meio privilegiado para o aprimoramento da linguagem oral, da imaginação, da escrita e da interpretação de mundo.

As possibilidades de intervenções pedagógicas decorrentes deste ato lúdico são inúmeras, e podem ter papel crucial para a constituição da identidade das crianças, podendo- se constituir enquanto uma atividade de estimado valor para a efetivação de uma educação antirracista e igualitária, na medida em que tragam no seu bojo práticas pautadas no respeito às diferenças e reconhecimento e visibilidade daquelas culturas relegadas dentro do projeto dominante que perdura na educação; dito isto, entendemos que pesquisas como estas podem contribuir para alargar estas possibilidades.

Não pretendemos esgotar o tema, ou generalizar os resultados encontrados, referentes a uma realidade específica, mas trazer algumas contribuições efetivas ao estudo do tema e aplicabilidade, sobretudo para os professores atuantes na Educação Básica, na etapa da EI.

Compreendemos que trabalhos como este devem manter forte vínculo com o ambiente escolar, de maneira a fomentar estas discussões dentro dele, estimulando a criação por parte de alunos e professores de materiais didáticos que atendam às suas especificidades; todavia, diante do cenário ocasionado pela pandemia mundial da COVID 19 e o consequente fechamento das escolas, não conseguimos realizar as oficinas com

os professores e a contação da história “Luéji” para os alunos, além do reencontro com os professores para apresentação do material finalizado, etapas que enriqueceriam sobremaneira nossa pesquisa, bem como propiciariam relevantes vivências para a comunidade escolar.

O aprofundamento de pesquisas como estas e sua alta divulgação nas escolas torna-se fundamental, na medida em que as bibliografias consultadas demonstram que historicamente as representações sociais veiculadas pela literatura infantil atrelavam às personagens negras estereótipos inferiorizantes, entendemos que a superação deste quadro só será possível através do fomento à produção e disseminação ampla de obras que revertam esta tradição. Diante deste compromisso, pretendemos dar prosseguimento a este trabalho, por meio da sua divulgação nas escolas de EI da cidade de Muritiba e municípios circunvizinhos, coadunando com o preceito legal da Educação das Relações Étnico-Raciais de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004b, p. 31).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: na trilha do direito**. In: Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. <http://books.scielo.org/>

ARAUJO, D. C. de. **As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação, Universidade Federal do Paraná, Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva. 2010

BHABHA, Homi K. **Interrogando a identidade**. Tradução: Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104. Comentário: Sabine Mabordi (UBC - University of British Columbia). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 98-117.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Lei no 10.639**: 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. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Departamento De Política Da Educação Fundamental Coordenação Geral De Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacional Para A Educação Infantil**. Vol. I. Brasília. 1998.

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 de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECADI, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: A Etapa da Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. IBGE: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 21 abr. 2020.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CARVALHO, Silvia Pereira de. **Os primeiros anos são para sempre**. In Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 81-97.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Augusto de Sá da Costa, LTDA, 1978. 1º ed.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

COHN, CLarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

CUNHA, JR. Henrique. **O ensino da História Africana**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-ensino-da-historia-africana/> Acesso em: 24 jul. 2021.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Eliana Maria; Sarat, Magda. “**Criança (s) e infância (s) ”: perspectivas da história da educação**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n.27. Jul/dez. 2013. p. 234 - 252

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico –racial no currículo de cursos de Pedagogia. 2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. *doi: 10.11606/T.48.2018.tde-19042018-134436*. Acesso em: 10 set. 2020.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. **História da África**. Parte integrante do Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

GOMES, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma L. **Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas Na Alteridade**. Cadernos Pagu (6-7) 1996: pp.67-82. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 25/07/2019

GOMES, Nilma L. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf.

GOUVÊA. Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, Jan. /abr. 2005

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipollola. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 09-63

JÚNIOR, Hélio Silva. **Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial**. In Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais /Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 65-80.

KRAMMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. In Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2020.

KUHLMANN, Moysés Jr. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX**. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação**. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 05 jun. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. Sa, 2009. p. 73-117

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens Negros na Literatura Infanto Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. João Pessoa: (s.n.), 2010

PRIORE, Mary Del. **A criança negra no Brasil**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-crianca-negra-no-brasil/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ROSEMBERG, F. **Literatura infanto-juvenil e ideologia**. Fúlvia Rosemberg – São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. Sa, 2009.

Santos, Hélio. **Discriminação Racial no Brasil**. In: SABOIA, G. V. Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001. p. 81-102.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. Sa, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Milton. **Do cidadão imperfeito ao consumidor mais-que-perfeito**. In: O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998, pp. 33-42.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas**. In: GERNER, Júlio (org.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, pp. 133-144.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. **Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53047/57097>> Acesso em: 12 out. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza de. **Relações Étnico-Raciais no PNBE 2008 para a Educação Infantil**. Dossiê: As Leis e suas práticas: a diversidade em exercício. História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, P. B. G. E. **Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância**. In: SABOIA, G. V. Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001. p. 103-122.

SILVA, Santuza Amorim da Silva. **A Presença Da Literatura Nas Escolas E A Abordagem Das Questões Étnico-Raciais**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2>. Acesso em 10/09/2020

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. DE. **CURRÍCULO: um artefato sócio-histórico-cultural**. Revista Espaço do Currículo, v. 1, n. 11, 26 abr. 2018.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 118-137

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Curitiba, 2009. 228 f. Orientador: Prof^o. Dr^o. Paulo Vinicius Baptista da Silva Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 1ª Edição digital. São Paulo: Global, 2012.