

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

**Rogério Santos Souza**

**RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO:**

**DESCOLONIZANDO AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DE MARAGOGIPE-BA:** Contação de histórias como mecanismo de (re)significação da  
identidade étnico-racial.

**Rogério Santos Souza**

**DESCOLONIZANDO AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE MARAGOGIPE-BA:**

Contaçon de histórias como mecanismo de (re)significaçon da identidade étnico-racial.

Relatório de produção do material paradidático apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para titulação de Mestre.

Orientaçõ: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Co-orientaçõ: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Martha Rosa Figueira Queiroz

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB



Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

Dedico esta produção à Árvore de mim:

Vovó Rufina

Vovô Antônio “Cajú”

Vó Baia

Mainha (Terezinha Santos Souza)

Painho (Renato Souza)

E aos Avós Paternos (Maria José e Grigório)  
que não tive oportunidade de conhecer.

A todos(as): “Bênça!”

## AGRADECIMENTOS

*“[...] por isso vê lá onde pisa. Respeite a camisa que a gente suou. Respeite quem pode chegar onde a gente chegou. E quando pisar no terreiro. Procure primeiro saber quem eu sou. Respeite quem pode chegar onde a gente chegou”*

### **Agradecer e Abraçar**

Aos Espíritos do Bem e ao Universo: Obrigado pela possibilidade de minha existência e a constante proteção!

Realizar este trabalho, sem dúvida, não seria possível sem a solidariedade, a cumplicidade, o cuidado, a atenção, os acostamentos sentimental, moral, espiritual e material de tantas pessoas que vibraram positivamente em todo meu itinerário acadêmico. Desse modo, externo, mais uma vez, meus sinceros agradecimentos a todos(as) que plantaram flores em minha estrada pessoal/acadêmica, tornando-a mais aprazível.

Confesso que foram muitas flores e, por isso, espero não cometer o deslize de esquecer-me de abraçar a ninguém.

A quem me trouxe à luz do mundo: Painho (Renato Souza) e Mainha (Terezinha Santos Souza), meu mais terno, verdadeiro, grato e amoroso abraço!

Obrigado pelo amor que não cabe em palavras, pelas lutas diárias para cuidar, nutrir e educar a mim e meus oito irmãos! Obrigado pelas cocadas, o coco, o geladinho, a banana, o cavaco, o abacate (...) vendidos à porta de casa para garantir a comida na mesa e a possibilidade de comprar nossa farda e material escolar!

Todo aquele suor se transformou em “canetas” que agora redesenha a história de tantos outros “Rogérios”, filhos do mangue, filhos do trabalho, filhos da periferia, filhos da honestidade.

Sou grato pela generosidade de quem, não tendo alternativa, provou por décadas a frieza da lama do manguezal nas madrugadas e expostos ao sol escaldante nas idas e vindas ao rio da Ribeira com uma bacia de roupa de ganho na cabeça para nos sustentar. O mangue me deu mais do que comida na mesa, me permitiu a oportunidade de ter lápis e caderno em minhas mãos e uma enorme coragem de me tornar o melhor que posso ser, por vocês.

Por tudo, recebam meu enorme AMOR, ORGULHO e GRATIDÃO!

Aos amores mais amáveis: Rosedete, Robson, Rosana, Rosângela, Rosilene, Ronaldo e Rubem, quanto amor! Meus irmãos, parte mais forte de mim, esse trabalho traz muito de cada um de vocês. Meus maiores e melhores amigos! Os escolheria/escolherei sempre para

meus irmãos! Obrigado por cuidarem de mim e me amarem de tal forma que me faz acreditar no quão sou especial para merecer uma existência com vocês! Amo muito vocês!

Aos sobrinhos... Todos e muitos! Faço questão de listar: Mabel, Henrique, Felipe, Mateus, Bianca, Caíque, Beatriz, Edmário Júnior, Guilherme, Amanda, Gustavo, Pedro, Maria Alice (minha Lili), Maria Eduarda (minha Dudu), obrigado pela felicidade de existirem! Obrigado por serem, sempre, molas propulsoras quando penso em me acomodar. É por vocês que preciso continuar acreditando que será sempre possível. Obrigado a todos(as) os “Ispoticos(as)”!

Aos cunhados na figura de Chique (Mismária) e Klin (Franklin), meus sinceros e fraternos abraços. Obrigado e toda minha gratidão!

Minha Linda (Tia Nieta), muito obrigado! Seu amor é a melhor parte do povo de painho! Amo tu e tuas meninas, minha Linda!

Todos(as) os(as) AMIGOS(AS) na pessoa dos sempre presentes e amáveis: Marina Bonfim, Carla (prima), Ceça, Emily, Rogério Lima, Eline, meu Zin Ícaro, Alessandro (Pepeto), Thiago... Obrigado pela amizade, cuidado e, sobretudo, por me suportar! (risos)

Obrigado “rimãs” Nelsilene e Cristiane Assis! Obrigado por me receber em sua existência! Obrigado pela sincera e verdadeira amizade! Obrigado pelo carinho, respeito e os risos rasgados a cada encontro! Amo “Tus”!

Edson Azevedo, meu muito Obrigado por tudo! Axé!

Ao Ilê Axé Alá Ibi Aré por se tornar meu lugar de paz, fortalecimento, aprendizado e casa dos Orixás, minha gratidão.

Ao Babalorixá Alisson (Babazinho), eterna gratidão e respeito: Bênção!

Glailma Medina, Laurita (Laura Catarina), Eline, Ricardo Freitas, obrigado pelos olhos atentos e o cuidado dedicado à leitura dessa produção!

Cañete, obrigado por chegar. Não apenas fique, permaneça.

Aos companheiros de itinerário, Wilson, Sandro, Camila, Cristiano, Rodrigo, Fábio Barreto, Fábio Reis, Jadson, Vinícius, Bruno e Delmaci, sigamos! Obrigado pelas trocas e construções!

Um forte e fraterno abraço aos Professores Leandro Almeida, Cláudio Orlando, Ana Célia! Muito obrigado pela aceitação, cuidado e intervenções!

Não posso deixar de ABRAÇAR a toda Equipe da Escola Juvenil de Oliveira que tão solícita, atenciosa e cuidadosa aceitou a proposta do Projeto de Intervenção.

Abraço ainda a todos(as) aqueles(as) que me dedicam verdadeira amizade!

Um ABRAÇO a todos(as)! Muito Obrigado!

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Número de alunos(as) matriculados(as) e a opção “cor/raça” .....	51
<b>GRÁFICO 2:</b> Gênero das(os) Professoras(es) .....	53
<b>GRÁFICO 3:</b> Faixa Etária .....	54
<b>GRÁFICO 4:</b> Formação/Escolaridade .....	54
<b>GRÁFICO 5:</b> Área de Formação (Graduação) .....	55
<b>GRÁFICO 6:</b> Área de Especialização (Pós-Graduação) .....	55
<b>GRÁFICO 7:</b> Tempo de serviço em turmas de Educação Infantil .....	56
<b>GRÁFICO 8:</b> Participação em cursos de formação continuada para atendimento da Lei 10.639/03 .....	56
<b>GRÁFICO 9:</b> Frequência com que conta histórias para as crianças na escola .....	51
<b>GRÁFICO 10:</b> As crianças em sua turma gostam de ouvir histórias? .....	58
<b>GRÁFICO 11:</b> Presenciou situações de discriminação étnico-racial ou de racismo na sala de aula? .....	59
<b>GRÁFICO 12:</b> Identidade Étnico-Racial das(os) Professoras(es) .....	60

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES/DESENHOS

<b>IMAGEM 1</b> .....	75
<b>IMAGEM 2</b> .....	76
<b>IMAGEM 3</b> .....	77
<b>IMAGEM 4</b> .....	77
<b>IMAGEM 5</b> .....	77
<b>IMAGEM 6</b> .....	78
<b>IMAGEM 7</b> .....	78
<b>IMAGEM 8</b> .....	79
<b>IMAGEM 9</b> .....	79
<b>IMAGEM 10</b> .....	80
<b>IMAGEM 11</b> .....	80



## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

**BA** - Bahia

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**FNB** - Frente Negra Brasileira

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LEHRB** - Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia

**MEC** - Ministério de Educação

**MMN** - Movimento de Mulheres Negras

**MNU** - Movimento Negro Unificado

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**RCNs** - Referenciais Curriculares Nacionais

**TEN** - Teatro Experimental do Negro

**UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

*Todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas, na prática, ela acaba reforçando o racismo.*

(KABENGUELE MUNANGA)

*A descolonização do currículo 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.*

(NILMA LINO GOMES)

## **RESUMO**

O presente estudo apresenta o resultado final da pesquisa intitulada “Descolonizando o Currículo e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: contação de histórias como mecanismo de (re)construção da identidade étnico-racial”, desenvolvida no Programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A construção do material educativo é fruto de uma experiência pedagógica realizada entre 15 de setembro de 2016 e 31 de março de 2017, na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, que atende a modalidade da Educação Infantil, no município de Maragogipe/BA. O objetivo geral é sensibilizar a equipe pedagógica da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, especialmente as professoras, quanto à necessidade de discutir as questões relacionadas à identidade étnico-racial, por meio da contação de histórias, mas, principalmente, despertar uma reflexão nas crianças no que tange à diversidade existente na turma, na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Quanto à metodologia, foi adotada a metodologia composta de vivências, observações e perguntas objetivas e subjetivas, que possibilita às docentes entrevistadas flexibilidades na dinâmica de respostas das questões por meio de questionários e grupo focal. Nas observações durante a execução do projeto na escola, percebi que as histórias contadas, do ponto de vista da fábula infantil, não permitem reflexões acerca do preconceito, dos atos de discriminação, bem como sobre as práticas educativas racistas encontradas no universo da sala de aula, pois são, quase sempre, retratos dos típicos contos eurocêntricos com princesas e príncipes fenotipicamente brancos. Os resultados apontam para a influência do racismo, historicamente disseminado no Brasil, implícito na formação das crianças de 4 e 5 anos da escola, sendo sua maior incidência sobre a população negra. Sujeitas a esta realidade, as crianças negras estão vulneráveis a um processo de construção de uma autoimagem negativa, pois não encontravam naqueles espaços, referências positivas da história de seus “semelhantes”. Portanto, apresenta-se como necessário, importante e urgente a produção de materiais pedagógicos que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade existente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas; cabendo aos profissionais de educação a escolha de produtos pedagógicos que viabilize a pluralidade étnico-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; identidade étnico-racial; diversidade; racismo

## **ABSTRACT**

The present study presents the final result of the research entitled "Decolonizing Curriculum and Pedagogical Practices in Early Childhood Education: Storytelling as a Mechanism for (Rethinking) Ethnic-Racial Identity", developed in the Master's Program in African History, Diaspora and the Indigenous Peoples, of the Federal University of the Recôncavo of Bahia. The construction of the educational material is the result of a pedagogical experience held between September 15, 2016 and March 31, 2017, at the Municipal School of Juvenil de Oliveira, which attends the modality of Early Childhood Education, in the municipality of Maragogipe / BA. The general objective is to sensitize the pedagogical team of the Municipal School of Juvenil de Oliveira, especially the teachers, about the need to discuss issues related to ethnic-racial identity, through storytelling, but mainly to raise a reflection on children in the which concerns the diversity of the class, school and, consequently, society. As for the methodology, a methodology was adopted, composed of experiences, observations and objective and subjective questions, which allows teachers interviewed flexibilities in the dynamics of question answers through questionnaires and focus group. In the observations during the execution of the project at school, I realized that the stories told, from the point of view of the children's fable, do not allow reflections on the prejudice, the acts of discrimination, as well as on the racist educational practices found in the universe of the classroom, since they are almost always portraits of the typical Eurocentric tales with princesses and princes phenotypically white. The results point to the influence of racism, historically widespread in Brazil, implicit in the education of 4 and 5 year-old schoolchildren, and its higher incidence on the black population. Subject to this reality, black children are vulnerable to a process of constructing a negative self-image because they did not find in those spaces positive references to the history of their "peers." Therefore, it is necessary, important and urgent to produce pedagogical materials that value, respect and recognize the diversity that exists in Brazilian society and, consequently, in schools; It is up to the education professionals to choose pedagogical products that enable ethical-racial plurality.

**KEYWORDS:** Childhood Education; ethnic-racial identity; diversity; racism

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. IMPLICAÇÕES E EXPERIÊNCIA DOCENTE</b> .....	15
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
<b>2.1. Trajetória da Educação Infantil: do assistencialismo à construção do saber e das identidades</b> .....	22
2.1.2 A realidade da Educação Infantil no Brasil.....	24
2.1.3 A legislação brasileira para a Educação Infantil.....	27
<b>2.2. História das Áfricas e educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil</b> .....	30
2.2.1 História das Áfricas e seus silêncios.....	31
2.2.2 Leis 10.639/03 e 11.645/08: Políticas de Reparação, Ações Afirmativas e Combate ao Racismo e à Discriminação.....	36
2.2.3 Educação Infantil e Relações Étnico-raciais.....	42
2.3 O papel pedagógico da Contação de Histórias.....	45
<b>3. CENÁRIO, SUJEITOS DA PESQUISA, DADOS PRELIMINARES E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS</b> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta os resultados parciais da pesquisa “Descolonizando as Narrativas Históricas na Educação Infantil de Maragogipe/BA: contação de histórias como mecanismo de ressignificação da identidade étnico-racial” e as etapas de construção do material pedagógico, produto do Programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, na Linha de Pesquisa: Ensino de História, Educação Inter-Étnica e Movimentos Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

A construção do material educativo – livro de história infantil e caderno de instrução docente – é fruto de uma experiência pedagógica realizada, entre 15 de setembro de 2016 e 31 de março de 2017, na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira<sup>1</sup>, que atende a modalidade da Educação Infantil, na rede pública de ensino do município de Maragogipe - BA<sup>2</sup>.

A Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, por não possuir prédio próprio, encontra-se funcionando, provisoriamente, em um imóvel residencial situado à Rua Maurício Rebouças,<sup>3</sup> popularmente conhecida por Rua do Simões Filho ou Ladeira da Cadeia, nº 28. A referida escola teve seu processo de municipalização efetivado entre os anos de 2002 e 2003, pois, até então, estava sob a administração do Governo do Estado. Por ausência de informações suficientemente fiáveis do *corpus* documental da escola, não foi possível precisar seu ano de fundação.

No ano letivo de 2016, a escola contava com 189 crianças matriculadas, sendo 177 frequentantes e 12 desistências<sup>4</sup>, atendendo a nove turmas, distribuídas em dois grupos: Pré I

<sup>1</sup> Utilizo o termo “Municipalizada”, uma vez que, mesmo após o processo de municipalização, quando a escola se torna Escola Municipal, essa é a forma que aparece na documentação utilizada, bem como em todas as informações referentes à escola junto ao Ministério da Educação – MEC.

<sup>2</sup> Maragogipe, cidade situada no Recôncavo Sul Baiano, a aproximadamente 140 km de Salvador, teve seu processo de povoamento iniciado em meados do século XVI com a chegada de um grupo indígena denominado Marag-gyp. Por volta de 1520, os colonizadores portugueses fixaram-se na região, atraídos pelas riquezas naturais e pelas boas condições de acesso pelo mar para embarcações de grande porte. Ainda no final do século XVI, torna-se a principal localidade da “Capitania do Paraguaçu”. Em 1640, o povoado foi elevado à categoria de freguesia de “São Bartolomeu”, passando ao posto de Vila de São Bartolomeu de Maragogipe, em 1724. Já em 8 de maio de 1850, por força da Lei Provincial nº 389, assinada por Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima, vice-presidente da Província da Bahia, a Vila de Maragogipe é elevada à categoria de cidade e tem reconhecida sua emancipação político-administrativa, quando conquistou o título de “Patriótica Cidade de Maragogipe”.

<sup>3</sup> No ano letivo de 2017, a escola foi transferida para o prédio onde funcionava a Creche Casa da Criança, na Praça Getúlio Vargas, s/n, Saboeiro.

<sup>4</sup> No ano letivo de 2016, das 12 crianças desistentes, 10 são negras e duas declaradas brancas. Essa realidade, já atestada em outras etapas da educação brasileira, mostra um sistema educacional que, se não é excludente, também não apresenta possibilidades de assegurar a permanência de crianças negras no espaço escolar. Acerca desta discussão indico, além dos dados presentes no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o artigo da professora Paula Louzano, Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental, que aponta para o fracasso escolar que afeta os grupos étnico-raciais de maneira diferente. No estudo, a professora, mostra que os alunos que se autodeclararam pretos no questionário socioeconômico da Prova Brasil, 43% já haviam tido

(crianças de 4 anos) e Pré II (crianças de 5 anos), nos turnos matutino e vespertino. Como única escola pública, no âmbito infantil, situada na sede do município, seu público é composto por crianças oriundas de diversas áreas do município, com maior parcela de crianças residentes na periferia, cujos pais e responsáveis, em sua maioria, são pescadores e/ou marisqueiras.

A instituição não possui Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno disponível na unidade escolar data de 1994, sendo anterior à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Na condição de professor, nesta escola, durante 8 anos, percebi a escassez de discussões e a falta de interesse da equipe pedagógica em um trabalho que colocasse em pauta, no espaço da sala de aula, entre outras questões, as questões relacionadas à diversidade étnico-racial<sup>5</sup>.

Presenciando, cotidianamente, comportamentos discriminatórios, entre as crianças, quanto à diferença étnica, percebi a necessidade de estudar aquela realidade, buscando caminhos de esclarecimento que pudessem promover a erradicação de tais comportamentos, inadequados, principalmente entre crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Para tanto, em 2014, foi desenvolvido um projeto de extensão, dirigido à (re)significação da identidade negra, na Educação Infantil, que se utilizou da contação de histórias.

O projeto do mestrado está articulado ao projeto de extensão “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”<sup>6</sup>, que realizo, paralelamente, junto ao Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A proposta do projeto foi apresentada à equipe diretiva e a professoras da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, em Maragogipe – BA, com o objetivo de sensibilizar a equipe pedagógica, especialmente as professoras, para a necessidade de discutir as questões relacionadas à identidade étnico-racial, e, principalmente, despertar uma reflexão nas crianças sobre a diversidade existente na turma, na escola e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, destacando a importância do respeito às diferenças individuais.

---

alguma experiência de fracasso escolar, enquanto 27% dos alunos autodeclarados brancos passaram pela mesma situação.

<sup>5</sup> Enfatizo que, ao longo do texto, a expressão “diversidade/identidade étnico-racial”, de forma singular ou plural, refere-se às questões relacionadas à história, à cultura e às trajetórias das populações negras no Brasil.

<sup>6</sup> O projeto de Extensão “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”, registrado junto ao Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia – UFRB teve como objetivo: a produção de um livro de contos infantis e de material de apoio para professoras e professores da Educação Infantil, com vistas ao fortalecimento da técnica de contação de histórias, enquanto ferramenta de construção do saber, da consciência histórica e da identidade étnica, validando, então, as Leis 10639/03 e 11645/08.

Além disso, o projeto de extensão buscou produzir, a partir da contação de histórias para crianças, livros de contos infantis, resultantes das oficinas realizadas com professores da educação básica do Recôncavo, e um caderno de diálogos pedagógicos, material de uso docente, com subsídios sobre a metodologia da contação de histórias.

Nas observações, durante a execução do projeto na escola, percebi que as histórias contadas, do ponto de vista da fábula infantil, não permitem reflexões acerca do preconceito, dos atos de discriminação, bem como das práticas educativas racistas encontradas no universo da sala de aula, pois são, quase sempre, retratos dos típicos contos eurocêntricos com princesas e príncipes fenotipicamente brancos.

Para encontrar as respostas que norteiam este estudo, desenvolvi o caminho metodológico, descrito a seguir:

1. revisão bibliográfica, a partir de diferentes estudiosos que se debruçam sobre as temáticas da técnica de contação de histórias, da identidade e da educação para as relações étnico-raciais;
2. análise das representações artísticas e das narrativas realizadas pelos(as) alunos(as);
3. grupo focal com professoras, diretora escolar e coordenadora pedagógica;
4. análise dos questionários respondidos pelas professoras, avaliando os resultados do projeto de intervenção em suas turmas e, principalmente, o comportamento dos(as) alunos(as) antes e depois da oficina de contação de histórias.

Penso, portanto, no exercício de uma prática educativa eficaz e comprometida com a produção de sentidos emancipatórios, tendo em vista a valorização e a construção positiva do pertencimento étnico-racial aos diferentes grupos (descendentes de africanos, dos povos indígenas, europeus, asiáticos etc.), para que, de fato, possamos construir, reconstruir e viver numa “nação democrática, em que todos, igualmente (a partir de suas diferenças), tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 10).

O projeto de extensão “Ilê de Memórias” constituiu-se dos seguintes passos:

1. Realização de oficinas do Projeto de Extensão “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”, atividade vinculada ao Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia – LEHRB para a construção de contos;
2. Seleção e adequação dos textos (contos) a uma linguagem apropriada ao entendimento de crianças de 4 e 5 anos;
3. Autorização dos autores para a utilização dos contos na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira;
4. Autorização da equipe diretiva e das professoras para a execução da intervenção;



5. Grupo focal e conversa com as professoras acerca da existência de comportamentos discriminatórios e/ou racistas e a prática de contar histórias em turmas da Educação Infantil;
6. Escolha dos dias mais oportunos para viabilizar as rodas de leitura;
7. Aplicação de um questionário junto às professoras, que buscava mapear sua identidade profissional e sua relação com situações de racismo e discriminação, no espaço escolar, bem como questões relacionadas ao uso da contação de histórias;
8. Rodas de contação de histórias com os textos: “O cabelo que dava volta ao mundo”, autoria: Janete Marques, Laura Catarina Pereira, Keity Anne Ferreira e Rogério Souza; “As aventuras de Ana, a perguntadeira”, autoria: Joilson Fiúza, Márcia Schlopp e Rogério Souza; “Estrela Azul”, autoria: Adriana Araújo, Luciene Evangelista, Lucilene Muniz e Rogério Souza; “Itacaré e o baobá”, autoria: Antonia Marina Calheiros, Iracema Marques, Jôsy Barcellos, Renilda Costa dos Santos Ferreira e Rogério Souza; “Mãe, por quê? – ah, Pedro...”, autoria: Fabiana Gelard, Aislan Casais, Acely Araújo e Rogério Souza; “O achado de Maria”, autoria: Rosiane O. dos Santos, Valdineia Rodrigues B. Sacramento e Rogério Souza; e “Rana”, autoria: Evelise de Alencar Freitas, Virgílica Elisa Alencar Nascimento e Rogério Souza.
9. Construção, por meio de representação artística (desenho e pintura), das ilustrações dos contos pelas crianças;
10. Aplicação de um segundo questionário às educadoras a fim de avaliar a atividade (rodas de contação, construção das ilustrações e percepções das crianças).

A Metodologia adotada, composta de vivências, observações e perguntas objetivas e subjetivas, possibilitou às docentes entrevistadas flexibilidade na dinâmica de respostas às questões (MINAYO, 2010).

## 1. IMPLICAÇÕES E EXPERIÊNCIA DOCENTE

A construção do saber, a instituição do currículo e suas implicações para a formação docente sempre foram elementos que me interessaram na complexa trama da educação básica pública. Considero as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, especialmente no universo da Educação Infantil, as ideologias norteadoras da concepção de determinado currículo, o sentimento de pertencimento e as responsabilidades do indivíduo, aspectos também importantes da prática docente.

Acrescento, ainda, a esse conjunto de características, a ação do professor, mediador do conhecimento e potencializador das discussões e/ou escolhas pedagógicas e de conteúdos, que estabelecem o espaço da sala de aula enquanto um lugar de construção e reconstrução pessoal e do saber, onde desenvolvi as propostas de estudo que mais me interessavam como estudante do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Enquanto estudante da graduação, assim como ocorreu e ocorre com outros indivíduos que estudam História, estava certo de que a condição do historiador ainda se enraizava na possibilidade de pesquisar temas relacionados às ações do sujeito em determinada conjuntura e estrutura sociocultural. A escola, até então, era um apêndice da sociedade e sua existência baseava-se em receber indivíduos, formá-los e apresentá-los à sociedade, já intelectualmente mais preparados para as interações no meio social e para assumir o seu espaço no mercado de trabalho.

Confesso a angústia e a constante sensação de pisar em terreno movediço, pois, grande parte de minha formação na universidade, no curso de licenciatura, constantemente me levava a pensar na insignificância da escola para a academia. Tornar-se historiador, e não professor de História, transformou-se em um fardo.

Imerso nesta realidade, produzi boa parte de uma pesquisa relacionada ao cotidiano e imaginário de mulheres trabalhadoras no manguezal e na arte ceramista; uma outra, relacionada à família escrava; outra, à inquisição; outra, à economia fumageira no Recôncavo; até que me deparei com um descompasso em minha ação como professor da educação básica.

Em uma experiência com alunos(as) do 5º ano, na Escola Municipalizada Dr. Odilardo Uzêda Rodrigues, no distrito de Nagé, percebendo o não pertencimento à identidade étnico-racial por parte dos(as) aluno(as) e os constantes casos de preconceito e racismo<sup>7</sup>

<sup>7</sup> O racismo apresenta-se como o preconceito e/ou discriminação, estando ambos associados à identidade racial (características fenotípicas) do outro, a partir do dualismo superior x inferior, bonito x feio, bom x ruim, branco x preto, entre outros. Era recorrente, nessa turma, os alunos impedirem um colega de participar das equipes e/ou

presentes no espaço escolar, escrevi um projeto de reconhecimento e valorização da contribuição africana e afro-brasileira na formação de nossa sociedade.

Tratava-se de uma ação que me parecia necessária (e era), ao mesmo tempo que viável, e, que me fez perceber, a partir do compartilhamento da primeira atividade do projeto, com a minha turma, na universidade, e o professor de História da África, que a questão da identidade é algo muito mais complexo do que eu pensava ser e que, como estudante em formação, eu precisava rever a minha prática docente e repensar o currículo cristalizado da educação pública de Maragogipe, descolonizando minha condição como indivíduo ali inserido. A rotina didática a que aqueles(as) alunos(as) foram e continuavam submetidos, a presença do racismo na sociedade brasileira e o quão negativo era para tais alunos(as) afirmarem-se negros, naquele contexto social perverso, foram aspectos que não levei em consideração, num primeiro momento.

Pensar minha ação docente desvelou a possibilidade de refletir sobre a educação como elemento da sociedade. Mais que isso: pensar a formação, o currículo, a rotina didática e toda a dinâmica educacional como passível de análise e, portanto, como problema e tema de estudo.

Iniciei a atividade profissional na Educação Infantil, em 2005, mas, somente ao regressar a este segmento de ensino, depois da experiência com os(as) alunos(as) do 5º ano, na Escola Municipalizada Dr. Odilardo Uzêda Rodrigues, pude perceber que minha tentativa de auxiliar na construção de uma imagem negra positiva seria vã, se não levasse em consideração a realidade das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que, na faixa etária entre 4 e 5 anos, já são perceptíveis alguns comportamentos discriminatórios.

Tão positivas foram as respostas à intervenção realizada na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira que, como se tratava de uma temática muito próxima de meu interesse, tanto como sujeito quanto como profissional da educação, assumi o compromisso de validar a publicação desta ação, via projeto monográfico.

Percebi que a vulnerabilidade da identidade das crianças de 4 e 5 anos nas turmas do grupo infantil e as lacunas notórias na formação das professoras contribuía para o fortalecimento, a permanência e/ou o silenciamento da prática do preconceito e da discriminação racial no chão da sala de aula.

Neste aspecto, observa-se uma dificuldade por parte dos docentes em lançar mão de uma proposta pedagógica que contribuiria para a superação do quadro desfavorável de ações preconceituosas. Para Kabengele Munanga, essa resistência pode ser explicada em função de 

---

brincadeiras, por conta de ser negro.

muitos(as) professores(as) não terem recebido “na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que é a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas” (2005, p. 15). Esse fato, de algum modo, contribui para a passividade frente a situações de preconceito, discriminação e racismo, nos espaços escolares e na sala de aula.

Com efeito, observa-se na prática docente a opção por representações fenotípicas (cor da pele) apresentadas na literatura infantil, bem como, em outros recursos didáticos, que não corroboram com a formação dos processos identitários por oferecerem uma realidade dissociada do contexto dos sujeitos atendidos por esta escola. Trata-se de uma situação preocupante, visto que o livro didático ou paradidático, por vezes, é o único instrumento pedagógico utilizado pelos(as) alunos(as), retratando os negros em posições sociais inferiores, em relação aos brancos, nas diversas obras, e não oportunizando às crianças negras e não negras a possibilidade de uma reflexão acerca da importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção de nossa cultura e em outros tantos aspectos da sociedade brasileira.

Como aponta Ana Célia da Silva:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA *apud* SILVA, 2017, p. 107).

Portanto, é fundamental investir na produção de materiais pedagógicos que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade existente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas. Cabe, assim, aos profissionais de educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), escolher e, até mesmo, produzir, materiais pedagógicos que viabilizem a pluralidade étnico-racial.

No âmbito da Educação Infantil, conforme adverte Maria Aparecida da Silva Bento (2011), as situações vivenciadas na infância, independentemente de positivas ou negativas, marcam sobremaneira a existência dos indivíduos. Assim, esta autora aponta para a necessidade de uma reflexão acerca dos primeiros anos de socialização da criança, cabendo à família, bem como às escolas (instituições educacionais) uma participação, preocupando-se com o processo de formação identitária, que tem início já nos primeiros anos, e que, apesar de fundamental, tem sido negligenciado ou construído a partir de elementos pejorativos, de inferiorização e negação das origens raciais.

Entendo que é a partir da relação que estabelecemos com o outro que elegemos elementos para a construção de nossa identidade, como afirma Petronilha Silva:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Desse modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que apreendemos (SILVA. 2007, p. 14).

O auxílio na construção da identidade étnico-racial de crianças, não de forma sistemática ou simplificada, como se pensava nos primeiros séculos de colonização no Brasil em que se percebia as crianças como sujeitos comparados a uma “folha de papel em branco”; tão pouco como aparece nos estudos de Priore, que relata a mentalidade coletiva entre a Colônia e o Império, quando “a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança” (2015, p. 84).

Contrário a tais perspectivas, entendo a infância como um momento propício para “semear” elementos que podem auxiliar na construção das identidades. Respeitando as singularidades e a construção já existente desses sujeitos, parece válido reconhecer que é neste terreno fértil que devemos possibilitar a formação de uma identidade negra positiva, para que não haja a recorrente preocupação em desconstruir os traços negativos, tendo em vista que já houve um início constitutivo da identidade positiva.

Por outro lado, considera-se a falta de uma base estrutural (meios de acompanhamento e manutenção da efetividade das leis 10.639/03 e 11.645/08) que esteja, de fato, preocupada em lidar com a diversidade e sua problemática no contexto escolar infantil, tendo em vista que as referidas leis não incluem o segmento infantil na obrigatoriedade de sua aplicação. No entanto, entende-se que apenas a existência de um dispositivo legal não dará conta da necessária transformação curricular e pedagógica de que necessita a educação brasileira.

Para que a Lei 10.639/03, que estabelece o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, público e privado, seja, de fato, efetivada, é necessário, entre outros aspectos, aprimorar e acompanhar, além de sua existência, sua aplicabilidade nos cursos de graduação e formação de professores, para que esses futuros profissionais estejam preparados e atentos às novas dinâmicas pedagógicas, culturais e sociais, com vistas ao trato das diferenças. Assim, conforme salienta Petronilha Silva:

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de

ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem (2011, p. 43).

E continua:

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos de vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (2011, p. 43)

Ainda que já existam importantes avanços nesse sentido, entendo que a sua efetivação não ocorre de forma tão objetiva e eficaz, na prática, pois, nesta complexa realidade, há diversos entraves enraizados na cultura das universidades que, de maneira geral, dificultam (quando não inviabilizam) a implementação, com qualidade, deste dispositivo legal. Assim, como sinaliza Silva, “a concepção e a organização da universidade brasileira tem seguido características que [...] são próprias da educação promovida na perspectiva da ideologia do liberalismo” (2003, p. 46).

Por outro lado, a disposição de enfrentar tal realidade perpassa, também, pela responsabilidade das universidades públicas e privadas, como instituições dedicadas à formação inicial de professores, em efetivar o compromisso de buscar meios de cooperação e de troca com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, com a finalidade de auxiliar na construção e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, na reformulação do currículo e na promoção de ações docentes pautadas pelos princípios de equidade, respeito e tolerância, em práticas educativas direcionadas para a valorização do direito à diferença e a igualdade de direitos.

Diante deste importante e difícil momento histórico, no qual os direitos, arduamente construídos pelos movimentos sociais, estão ameaçados, não há dúvida de que, se não nos posicionarmos tanto na condição de cidadãos como de profissionais da educação, as conquistas via leis reparatórias (leis 10.639/03 e 11.645/08) serão ceifadas, nos colocando, outra vez e ainda mais, no lugar social da desigualdade, da exclusão e da discriminação.

Para tanto, é preciso que nós, negros e negras, estejamos presentes nos espaços de poder (universidades, currículos, entre outros), contrapondo os marcadores sociais oriundos resultantes do processo colonial que sempre marginalizaram as populações afro-descendentes brasileiras, sendo muitas vezes reforçadas pelo Estado e seu aparelho ideológico.

A tentativa de homogeneização dos indivíduos, por parte dos professores (através dos discursos de que somos todos iguais), desfavorece, diretamente, o desenvolvimento da subjetividade e a percepção da necessidade de compreender a diversidade, visto que, desde os

primórdios da humanidade, a pluralidade dos indivíduos está posta como uma complexa realidade social e cultural. É importante atentar para o indicativo de tradução, apresentado por Boaventura de Souza Santos, ao apontar a necessidade de que “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (2007, p. 39).

Desse modo, a escola, entendida como instituição socioeducacional, deve refletir a diversidade existente na sociedade (indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, culturais, políticos, étnico-raciais, econômicos, religiosos, com diversa identidade sexual etc.), ainda que a mesma apresente dificuldade no atendimento da diversidade humana, uma vez que mantém, em muitos casos, práticas pedagógicas reguladas por concepções de um processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, assim, as diferenças.

Para tanto, Carvalho salienta que as instituições educacionais precisam recusar o “modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais” (2002, p. 70).

Admitir a importância da diversidade de indivíduos no espaço escolar perpassa, entre outros aspectos, pela ação pedagógica do(a) professor(a) em refletir e entender que vivemos em uma sociedade diversa, onde a individualidade humana deve ser respeitada, preservada, reconhecida e aceita, tendo em vista que somos todos diferentes. Nesta conjuntura, a prática docente deve assumir, como responsabilidade, o reconhecimento do seu papel de mediadora da aprendizagem e da formação cidadã, oferecendo educação para todos os(as) alunos(as), a partir de uma mediação desprovida de preconceito, discriminação, hierarquização, intolerância e exclusão. Somente assim poderá assegurar, como enfatiza Boaventura Santos, que nós “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (2003, p. 56).

A partir das observações decorrentes da execução do projeto de intervenção realizado em 2014, percebi que a formação da maioria das professoras é incompatível com o grupo de ensino onde atuam, mas também que a ação docente – a minha própria atuação, de forma inconsciente, junto aos meus/minhas alunos(as), na turma de 5º ano – tem contribuído para a permanência das práticas de racismo e preconceito no cotidiano escolar, especialmente devido à ausência de uma concepção curricular atenta às diversidades, o que tem imposto uma educação racista. Diante desta realidade, propus, no projeto de mestrado, pensar a formação

continuada de professores para uma educação das relações étnico-raciais, em prol das ações afirmativas no âmbito da Educação Infantil.

Por conseguinte, por meio deste projeto foram produzidas as seguintes questões de pesquisa:

- É possível contribuir para a formação da identidade étnico-racial de crianças negras nos espaços escolares do seguimento infantil?

- As(Os) professoras(es) podem auxiliar no processo de formação de uma identidade positiva de crianças negras por meio da contação de histórias?

As questões elencadas correspondem aos seguintes objetivos:

- Rever a minha prática docente e repensar o currículo cristalizado da educação pública de Maragogipe, descolonizando minha condição como indivíduo e profissional;

- Investir na produção de materiais pedagógicos que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade existente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas;

- Auxiliar na construção da identidade étnico-racial de crianças da Educação Infantil;

- Pensar a formação continuada de professores para uma educação das relações étnico-raciais, em prol das ações afirmativas no âmbito da Educação Infantil.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



## **2.1. Trajetória da Educação Infantil: do assistencialismo à construção do saber e das identidades**

Inúmeras mudanças na Educação Infantil vêm ocorrendo nos últimos anos. Para que possamos entender a realidade do ensino infantil na contemporaneidade, considero importante apresentar a trajetória deste seguimento de ensino tanto no que tange à esfera mundial, como em relação à realidade brasileira.

### 2.1.1 Educação de crianças no âmbito mundial: algumas considerações

A partir do impacto da Revolução Industrial, iniciada na Europa no final do século XVIII, um número exacerbado de indivíduos da classe operária teve que se submeter ao regime fabril. Nesse contexto, a industrialização permitiu a entrada de mulheres no mercado de trabalho, o que modificou o modo das famílias educarem e cuidarem de seus filhos.

O crescente número de mulheres nas fábricas pode ser explicado, entre outras razões, pelo fado da indústria eleger um perfil de trabalhador com pouca força muscular e com flexibilidade nos membros para a melhor produção, momento que caracteriza a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares (MARX, 1986). Incluía-se, entre os trabalhadores, todos os membros da família, independente de sexo ou idade.

Essa acelerada transformação no setor produtivo industrial transformou profundamente a estrutura social vigente, acelerando o sistema capitalista e incidindo também sobre as mudanças de hábito e costume das famílias. As mulheres, agora operárias, deixavam seus filhos com outras mulheres que, por alguma razão, escolhiam não trabalhar nas fábricas; estas cuidadoras eram conhecidas como “mães mercenárias”. Originam-se, assim, as comunidades que se dedicavam às atividades relacionadas ao cuidado de crianças, constituindo-se o objetivo de ensinar bons hábitos e novas regras morais. Rizzo (2003) reconhece esta nova oferta de trabalho para as mulheres, mas ressalta que cresceram, também, as possibilidades de maus-tratos para com as crianças. Ainda nesse contexto, é possível perceber que a pouca higiene, nos espaços em que cuidavam delas, “gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar os pequenos mais sossegados e passivos. Mais violência e mortalidade infantil”. Dessa forma, os maus-tratos tornaram-se aceitos.

A Europa e os Estados Unidos tinham suas primeiras instituições de assistência à criança firmadas com o propósito de cuidar e proteger a infância, enquanto as mães trabalhavam nas fábricas. Inegavelmente, a existência dessas instituições contribuiu para a configuração das novas formações familiares. Segundo Didonet (2001), a institucionalização do cuidado com as crianças, nas sociedades ocidentais modernas, funda-se no contexto mulher-trabalho-criança.

As instituições que dedicavam atenção e cuidado às crianças, de início, segundo Santana, podem ser percebidas como um “mal necessário”, pois

[...] na ausência da mãe (trabalhadora, inexistente, incompetente, moral e/ou economicamente), as creches cumpriam o papel de cuidar das crianças, desconsiderando as variadas formas de as famílias criarem seus filhos. As preocupações de caráter pedagógico e cognitivo estavam distantes dos objetivos dessas instituições que abrigavam crianças pequenas. Prevalencia igualmente a quase exclusiva preocupação com os cuidados: higiene, alimentação, sono, com rotinas rígidas (2006, p. 33).

Mesmo tendo, em seu início, ações voltadas para as questões assistenciais, Kuhlmann Jr. (2001) observa que tais instituições se preocupam também com os aspectos educacionais, ainda que nos moldes estreitos daquele período e sociedade.

A literatura consultada informa que as primeiras instituições direcionadas às crianças restringiam-se aos cuidados físico e educativo, como é possível verificar em Kuhlmann Jr.:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais (2001, p. 26).

Na segunda metade do século XIX, o conjunto das instituições que se dedicavam ao cuidado da infância correspondia à creche e ao jardim da infância, estruturas educacionais que se modificaram com o tempo e serviram de exemplo a outras realidades.

No Brasil, por exemplo, a creche foi criada a partir do movimento de mulheres trabalhadoras, na década de 1970. Seu modelo, exclusivamente assistencialista, afasta-se dos princípios das instituições existentes nos países europeus e norte-americanos, que prezavam, também, pelo caráter pedagógico. Tais diferenças determinam que analisemos as especificidades brasileiras, para que possamos entender a trajetória dos cuidados à criança, no contexto educacional de nosso país.

### 2.1.2 A realidade da Educação Infantil no Brasil

Na trajetória da educação para as crianças no Brasil, é possível constatar que, desde o período colonial, a educação foi desenvolvida de forma diferenciada, refletindo as desigualdades socioeconômicas e étnicas. A colonização ocorrida no início do século XVI apresentava-se de forma diferenciada para cada grupo de crianças, pois:

[...] com um modo de produção escravista, a infância caracterizava-se de forma diferente para as crianças brancas e negras, como ainda o é para crianças da elite e crianças pobres. Enquanto eram crianças, brincavam e estavam em atividade conjunta. Entretanto, a criança branca aprendia desde cedo que, ao crescer, ela estaria dominando aqueles com quem agora brincava (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Estabelece-se, desta forma, que as crianças negras (filhos de escravos), desde muito cedo, seriam submetidas ao trabalho, com o intuito de “adestrar” esses futuros trabalhadores, (FLORENTINO; GÓES, 2000). Tais diferenciações podem ser percebidas a partir dos estudos de Pardal (2005), que destaca: a) a criança “escrava” crescia exercendo funções e atividades que lhes eram destinadas e, aos doze, já era vista como um adulto, no que se refere ao trabalho e à sexualidade; b) as crianças brancas, principalmente as ricas, eram entregues às amas de leite, logo após o nascimento e, após os seis anos, no caso dos meninos, iniciavam o aprendizado do latim e de boas maneiras, nos colégios religiosos, em uma preparação para o ingresso no mundo adulto (p.56).

Ana Palmira Casimiro nos apresenta, ainda, outros elementos que compõem o formato educativo daquele período. Segundo ela, a “diversidade de aspectos” relacionados a esta temática, em uma primeira instância, apresenta o viés cronológico, que tem início com a “chegada e instalação das primeiras ordens religiosas, no século XVI” (2002, p. 86). Outro aspecto, este que mais me interessa, traz o enfoque da educação, no período colonial, com referência aos indivíduos que habitam a colônia. A autora nos apresenta o seguinte quadro:

a) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânones e da teologia. Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; b) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; c) os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos. Ao lado disso, encetaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a evangelização dos escravos negros, como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos patrões (CASIMIRO, 2002, p. 87).

Casimiro afirma ainda:

Ao lado do ensino formal, instituído pela Igreja e/ou pelo Estado, a Colônia comportava um número significativo de pessoas que não se enquadravam em nenhuma das categorias acima descritas, ou seja, indivíduos que eram “desclassificados”. Faziam parte de uma realidade composta de filhos de escravos domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres), mestiços, negros alforriados etc., para os quais havia formas de educação distantes do padrão vigente (2002, p. 87).

Torna-se imprescindível observar que, por décadas, várias alternativas de inferiorização da criança negra foram se constituindo. Quanto às alternativas de cuidado para as crianças mais vulneráveis socioeconomicamente, no Brasil, as primeiras instituições de assistência à infância foram as rodas dos expostos ou dos excluídos<sup>8</sup> e as Santas Casas de Misericórdias.

Por mais de um século, a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, era, também, na roda dos expostos que as mulheres escravizadas colocavam seus filhos, como uma forma de resistir ao sistema escravista e evitar que eles também tivessem que viver em cativeiro<sup>9</sup>. Apenas no século XX, a roda dos enjeitados foi extinta no Brasil.

No fim do século XIX, com o início da República, algumas ações de amparo à infância, ainda que tímidas, tentavam minimizar os altos indicadores de mortalidade infantil. Com o advento do século XX, as instituições que dedicavam atenção e cuidado às crianças, o faziam como uma medida de saúde pública, por estas mesmas razões.

Os direitos das crianças ganharam força, principalmente entre os anos de 1970 e 1990. Nesse período, vários movimentos de mulheres, impulsionados pelo Movimento Negro, que criticava o sistema educacional e sua prática educativa dissociada dos aspectos culturais da população negra, reivindicaram melhores condições de trabalho, meios de vida mais dignos, bem como a criação de creches, requerendo do Estado o estabelecimento de redes públicas para a Educação Infantil.

Datando de 1980, por força e articulação desses movimentos, o debate, na Assembleia Nacional Constituinte, coloca a infância em pauta, entendendo, assim, “a criança como sujeito de direitos, reforçando a concepção da criança cidadã, da infância como tempo de vivência plena de direitos” (SANTANA, 2006, p. 34).

---

<sup>8</sup> A criança era depositada num tabuleiro e a mãe ou familiar que o colocava na roda, girava esta roda, para que a criança fosse colocada na parte de dentro da instituição e, em seguida, sinalizava, puxando uma corda ou tocando um sino, para que alguém pudesse acolher a criança.

<sup>9</sup> MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 31, p. 56-66, 1979.

Na literatura relacionada às concepções de infância, é possível perceber que esta foi historicamente concebida, a partir das percepções dos adultos, que se modificavam em diferentes períodos. Tais concepções alteravam-se de acordo com a cultura e as convicções sociais de cada conjuntura, e portanto:

[...] a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrario, ela aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 2001, p. 19).

Priore contribui com outra perspectiva, ao salientar que:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (1991, p. 3).

O descuido com a infância é algo que há muito preocupa os estudiosos. As concepções de infância e o universo em que as crianças estavam inseridas eram marcados por uma realidade perversa, pois, como sinaliza Ariès:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (1981, p. 156).

Esta configuração social pode ser percebida, de alguma forma, na Educação Infantil pública brasileira que, historicamente, atendeu, especialmente, a um perfil de criança: negra, pobre e residente em áreas periféricas (ROSEMBERG, 2012), o que me permite pensar que o retrato da infância no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino formal, foi e ainda é pautado por uma perspectiva de desigualdade.

A Educação Infantil no Brasil, segmento que corresponde à primeira etapa da Educação Básica, assegurado como direito da criança, mas que, no entanto, segundo publicação do Ministério da Educação (MEC), só se tornou obrigatória a partir de 2016, é um resultado de várias discussões e embates que se configuraram a partir dos seguintes fatores:

Em primeiro lugar observa-se um avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, aliado ao reconhecimento da sociedade acerca do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida. Em segundo lugar, a participação crescente da mulher na força de trabalho, notadamente por meio do movimento sindical e de mulheres, passou a exigir que instituições de Educação Infantil fossem ampliadas para dar conta dessa nova condição social feminina. Em terceiro lugar, e

como consequência dos itens anteriores, o processo de democratização da sociedade e da educação no Brasil tornou possíveis o acesso e a permanência de considerável número de crianças de zero a seis anos de idade em diversas instituições educativas, das públicas às privadas, sendo contempladas nessas últimas as instituições filantrópico-assistenciais, comunitárias e totalmente privadas (SANTANA, 2006, p. 31).

Ainda que se reconheça esta perspectiva como positiva, indiscutivelmente, a educação brasileira está distante de sua plenitude, no que se refere ao atendimento da maioria das crianças de 4 e 5 anos. Tal situação pode ser explicada, entre outras razões, pela, até então, não obrigatoriedade do ensino das crianças de 4 e 5 anos, sendo, portanto, opção da família matricular a criança até 5 anos.

### 2.1.3 A legislação brasileira para a Educação Infantil

Um importante aspecto acerca da legislação brasileira para educação das crianças é o surgimento, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1988, da expressão Educação Infantil, que põe em voga a criação de creches e pré-escolas, atribuindo ao Estado o dever de promover o acesso de crianças até 5 (cinco) anos aos espaços educativos formais (BRASIL, 1988, Artigo 208, inciso IV).

Diante de todos esses embates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, valida e estende este direito às crianças, quando reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Neste novo contexto da Educação Infantil, saliento a necessidade de atenção a três princípios que devem nortear este âmbito educacional:

- Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política;
- Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança;
- Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros (DIDONET, 2001, p. 45).

Reconheço e destaco, portanto, a importância da Constituição como marco legal, que apresenta, pela primeira vez, a Educação Infantil na perspectiva educacional, como um elemento de validação da cidadania. A Constituição de 1988, em seu Art. 208, inciso IV, atribui ao Estado, a responsabilidade de garantir o Ensino Infantil (em creches e pré-escolas) às crianças até 5 anos.

Percebo esta Lei como o primeiro dispositivo a se preocupar em assegurar à criança seus direitos educacionais, uma vez que obriga o Estado a oferecer alternativas que superem

um modelo de cuidados dedicados às crianças, configurados, até então, por um mecanismo assistencialista. Avanço reconhecido, também, pelos RCNs para a Educação Infantil:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

Tal mudança de perspectiva viabilizou um novo entendimento da Educação Infantil, que é fortalecido enquanto direito da criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que, em seu Artigo 3º, estabelece que as crianças e adolescentes devem usufruir dos direitos fundamentais da pessoa humana, envolvendo o “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994). Posteriormente, em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, ocasionando sua inserção na LDB.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes para a Educação Nacional, determina:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 29).

A Educação Infantil, intrinsecamente relacionada às demandas que envolvem a família e a comunidade, às quais a criança pertence, observa que, nesta perspectiva, a escola, entre seus princípios, deve articular sua prática educativa de modo a contemplar o contínuo diálogo entre escola-criança-família-comunidade, permitindo que estas crianças, enquanto sujeitos históricos, se percebam como integrantes de diversos grupos, bem como responsáveis pelos processos de transformação social, da cultura e da natureza, por meio da convivência em sociedade.

Outros avanços no universo do ensino infantil podem ser citados. O MEC, por intermédio da Política Nacional de Educação Infantil, estabeleceu diretrizes pedagógicas norteadoras da efetivação de uma educação pública de qualidade, também no segmento infantil, a saber: a) Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 1995; b) Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, 1994; c) Educação Infantil: Bibliografia Anotada, 1998; e d) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, 1996.

Com a publicação dos documentos para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, dois anos após a aprovação da LDB, tudo isso confluiu para a construção de diretrizes e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os RCNs, volume 1, estabelecem as orientações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, objetivam que estas possam:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Entendo que a efetivação desses objetivos pode, entre outras metodologias, ocorrer através da contação de histórias, pois este instrumento pedagógico oferece possibilidades de reflexão sobre nós e também acerca dos desdobramentos sociais, culturais e econômicos, nos quais somos os agentes primordiais. Os RCNs também sugerem que as atividades desta modalidade de ensino sejam realizadas de forma lúdica e dinâmica, elementos pedagógicos presentes na contação de histórias.

Os anos de 1998 e 1999 foram marcados pela construção do Conselho Nacional de Educação e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ações que, em muito, contribuíram para a valorização, o reconhecimento e a qualidade do Ensino Infantil. Aponto, ainda, a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas para todos os níveis de ensino, como um importante mecanismo de acompanhamento e suporte para a educação. Tais iniciativas levam-me a reconhecer que houve importantes avanços relacionados à importância e à efetivação da formação das crianças, ainda que, muitas vezes, estejam restritos à construção de dispositivos legais de acompanhamento da Educação Infantil.

## **2.2. História das Áfricas e educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil**



A emancipação cidadã negra, fruto de exaustivo trabalho de combate e resistência ao processo escravista, que ainda hoje personifica, no corpo negro, marcas de inferioridade e marginalidade, continua sendo uma construção coletiva necessária e extremamente importante, tendo em vista que nossa história ainda permanece refletida, unicamente, pelo violento sequestro de indivíduos em terras africanas, pela travessia forçosa do Atlântico e pela exploração da força física, cultural e intelectual negra africana, em solo brasileiro.

A educação, enquanto mecanismo e elemento de poder, foi (e em alguma medida ainda é) o meio mais eficiente e potencializador do “heroísmo” e da civilização dos povos colonizadores europeus, tendo em vista acentuar a “sina de inferioridade” atribuída aos africanos e seus descendentes.

O livro didático e as histórias que ainda insistem em nos contar emolduram o lugar dos grupos étnico-raciais, na história do Brasil: os brancos como heróis, inteligentes, saudáveis e civilizados, enquanto aos negros restou, no currículo escolar, o lugar de criminosos, pouco inteligentes, responsáveis pelas mazelas sociais, além de incivilizados. Estas foram orientações que se orquestraram, a exemplo da existência do plano de desaffricanizar<sup>10</sup> o Brasil, para a edificação daquilo que se pensava ser a nação brasileira.

A inexistência da participação negra na formação e manutenção de nossa nação, bem como a simplificação de sua participação, reforçadas no contexto educacional, ambas contribuíram de modo exacerbado e cotidiano para que indivíduos brancos e negros aprendessem que há uma hierarquia entre os diferentes grupos raciais.

## 2.2.1 História das Áfricas e seus silêncios

---

<sup>10</sup> Parecia prudente retirar os negros de circulação e, conseqüentemente, “desaffricanizar” as ruas, para atender a construção do projeto de uma nação baseada nos princípios da *Belle Époque*, “período de cultura cosmopolita na história da Europa que começou no fim do século XIX e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar e viver o cotidiano”. No caso do Brasil, para implantar os moldes da *Belle Époque*, retirar os(as) negros(as) de circulação era extremamente necessário, tendo em vista que os(as) negros(as) sempre foram sinônimos de elementos culturais e sociais opostos aos da elite branca. Para melhor entendimento desta realidade, indico, entre outras obras: *A greve negra de 1857 na Bahia*, de João José Reis; *Desaffricanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937)*, de Alberto Heráclito Ferreira Filho, e de Rachel Soihet: *Condição feminina e formas de violência – mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)*.

Em contato com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004), quando da sua introdução, a relatora Petronilha Silva aponta, como objetivo, oferecer respostas às demandas das populações afrodescendentes, por intermédio de “políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2004, p. 10), tratando-se, portanto, de uma política atenta às dimensões históricas, culturais e sociais, provenientes das reais necessidades da sociedade brasileira. Tal política procura combater todas as formas de discriminação e racismo que incidem, principalmente, sobre os negros.<sup>11</sup>

Ainda que sejam perceptíveis os significativos avanços já apontados, resultantes do processo de implementação da Lei 10.639/03, a reformulação da Lei de Diretrizes de Bases de 1996, que aponta para uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, enfatiza a necessidade de discutir, romper e enfrentar, na sala de aula, as questões relacionadas aos preconceitos e ideologias racistas, instituídas na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar, enquanto alguns estudos apontam as lacunas presentes no ensino de História das Áfricas<sup>12</sup> e das populações originárias do continente africano, chegadas ao Brasil por meio do tráfico.

Entre as lacunas apresentadas nestes estudos, podem-se destacar, entre outros aspectos, a necessidade de incentivos a novas pesquisas, com traduções de publicações acerca desta temática; a oferta de mais cursos de pós-graduação/mestrado; reformulação do livro didático por parte do Estado; bem como e, principalmente, formação continuada para professores(as) em exercício docente/educacional para que reflita e reformule acerca sua prática e esteja habilitado(a) a corrigir os problemas encontrados no material pedagógico. Isso, segundo Zamparoni (1995), por se verificar, nos programas escolares de diversos segmentos, que não encontramos a “presença negra, senão restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura” (p. 515).

Os estudos deste historiador levam-me a perceber os silenciamentos acerca da temática de História das Áfricas, nos espaços escolares, em virtude de uma percepção eurocêntrica e parcial da trajetória histórica das populações africanas.

<sup>11</sup> No que se refere a esta questão, indico a leitura do artigo de Martha Abreu e Hebe Mattos: *Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”*: uma conversa com historiadores, na publicação *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008, que apresenta uma discussão em relação à compreensão das características das Diretrizes.

<sup>12</sup> Faço a escolha de escrever “História das Áfricas”, no plural, para apresentar uma perspectiva oposta à forma singular, simplista e pouco diversa com que o território africano (o continente Africano) e suas múltiplas dimensões (sociais, econômicas, culturais, religiosas e étnico-raciais) foram e ainda são representadas.

A ausência do ensino de História das Áfricas e seus silêncios nos dizem muito, como, por exemplo, que a história do continente africano é, frequentemente, percebida a partir do processo escravista. Trata-se de um histórico provocado pela colonização europeia, ainda predominante em nosso país, e que se apresenta como necessidade de reformulação desta realidade por meio do ensino da História das Áfricas e as diferentes abordagens da cultura dos negros africanos (PANTOJA, 2004, p. 22-23).

Nessa perspectiva, a ideia referente ao continente africano, de forma simplista e equivocada, remete a um território marcado pela escravidão e pelo tráfico negro, predominando uma ideia de sujeitos condenados à condição de escravos.

Estudos mais recentes apresentam ideias preconceituosas que perpetuam uma África singular, pobre e incivilizada. Juvenal de Carvalho, em sua produção, que analisa a obra cinematográfica “Madagascar”, nos revela uma animação com percepções de um território desabitado por seres humanos. Entre os equívocos e intenções da trama, podemos perceber a ideia de um continente atrelado ao desconhecimento, ao atraso, à omissão, à selvageria, à ausência de cultura e de seres humanos (2008). Outro estudo de Carvalho apresenta a tentativa dos colonizadores de formar a nação brasileira, a partir de uma perspectiva de branqueamento, por meio da anulação da herança africana e pelo “extermínio de seus descendentes, da imigração ou da miscigenação” (2012, p. 1-2). A partir desta prerrogativa, é possível perceber as razões que explicam o projeto colonialista que, até o século XX, buscava apagar a relação entre Brasil e África (CARVALHO, 2012, p. 345-348).

Vale salientar que as ideias discutidas por estes historiadores são e estão demarcadas em seu tempo e espaço específicos. Alguns estudos, antes da elaboração da Lei 10.639/03, atentam para a obrigatoriedade da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena, enquanto outros, aqui apresentados, foram realizados após a promulgação da referida legislação. De qualquer modo, evidencia-se, ainda, a existência de estereótipos e muito desconhecimento quanto ao continente africano e suas Áfricas, entrave este que é fortalecido pelas dificuldades encontradas, muitas vezes, por parte dos educadores, em não programar e executar ações relacionadas a esta temática.

Indico a necessidade de um olhar mais amplo acerca dos currículos escolares, observando a diversidade cultural, social, étnica e econômica, que configura a sociedade afro-brasileira (BRASIL, 2004, p. 17), como ressalta Mattos, quando nos apresenta a necessidade de preocupação com as “assimetrias entre o conhecimento das sociedades europeias, ameríndias e africanas” (2003, p. 131).

Mostra-se pertinente, portanto, uma atenção aos conteúdos e suas formas de aplicação, pois estes implicam um conjunto de questões que precisam ser pensadas e problematizadas, como sugerem as Diretrizes, ao nos oferecerem uma perspectiva positiva em relação ao ensino da História das Áfricas, uma História não apenas de:

[...] denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; [...] – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – as lutas pela independência política dos países africanos; [...] – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21-22).

É importante dizer que os estudos da História das Áfricas e de seus descendentes devem ser reescritos, a partir de um olhar de dentro para fora, e não como ocorreu, a partir de um olhar externo, desprovido de preocupações com a trajetória dos sujeitos do território africano, pois assim salienta Abreu e Mattos, quando ressalta que se trata “de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira” (2008, p. 16).

Faz-se necessária e urgente, portanto, uma mudança de comportamento, para que não recaiamos no erro de pensar e perceber as Áfricas como algo singular, fruto de percepções limitadas. O continente africano é plural e de múltiplas configurações. Se pensarmos, por exemplo, acerca deste continente e de suas múltiplas identidades, no período até o século XIX, perceberemos que seria pormenorizar uma diversidade de “estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes”, além de marginalizá-lo (APPIAH, 1997, p. 243).

Para além dos argumentos até então apresentados, considero a necessidade e a importância de estudar a História das Áfricas e sua relação com o Brasil, para buscar reflexões acerca do racismo presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, nos espaços educativos, estabelecendo mecanismos para superá-lo.

Constantemente nos deparamos com situações de preconceito e discriminação, no espaço escolar também da Educação Infantil. É no espaço da sala de aula que, muitas vezes, a criança enfrenta embates violentos, quando pensamos a diversidade e a anulação das singularidades. Assim, ao iniciar seu processo de entrada no universo escolar, o(a) aluno(a) negro(a), além de deparar-se com sua história retratada de “maneira folclorizada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação de sua origem racial” (GOMES, 1995, p. 89).

A negação ou omissão, por parte da escola, diante do preconceito e da exclusão da diversidade, no processo educacional, resulta na supervalorização de um grupo em detrimento de outros. Nesse caso, o resultado pode vir a ser a negação do diferente, podendo ocorrer um choque na formação da identidade do sujeito que é discriminado e que discrimina. Este é um dos principais elementos construídos sobre a ótica da supervalorização e da inferiorização, no currículo das escolas, instituído no Projeto Político Pedagógico, que precisa validar um comportamento oposto a este.

Para tanto, aponta-se a contribuição do livro didático, esse que se apresenta como um elemento disseminador do preconceito que, conforme Rangel:

Deveria contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tal como se vê definido em documentos oficiais, como é o caso dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, esses são obrigados a abster-se de preconceitos discriminatórios. São também, impelidos a combater a discriminação sempre que aparece (2001, p. 13).

Sendo assim, este projeto reforça que o livro didático, bem como os de literatura infantil, que têm um princípio formador, devem atender à necessidade de estimular a cidadania e o respeito ao próximo, no processo de formação histórica e educacional das crianças, banindo qualquer tipo de preconceito ou discriminação. No entanto, encontramos relatos de que tais publicações têm atuado em sentido contrário à proposta de redução do preconceito.

Os livros didáticos, sejam dos segmentos de ensino Fundamental ou Médio, como principalmente os de Educação Infantil, em sua maioria, quando não omitem, tratam a história e a cultura dos negros de forma marginalizada ou estereotipada, o que fragmenta a identidade e a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as) que se veem representados de forma inferiorizada nesses livros (SILVA, 2005, p. 23).

Tal realidade, em muito me inquieta, pois, em relação ao livro didático do grupo infantil, quando a maioria das crianças não tem domínio pleno do processo de leitura e escrita, as ilustrações assumem uma importância preponderante, no processo de aprendizagem, de aceitação ou de exclusão dos valores que elas atribuem à realidade ilustrada. Reforço, portanto, a necessidade da figura do(a) educador(a) e mediador(a) que apresente reflexões e problematize as figuras presentes na literatura, para que as crianças não se identifiquem apenas com os seus semelhantes, mas que, também, tenham a oportunidade de elaborar questionamentos acerca do lugar e da forma que os negros ocupam e assumem nessas obras.

Essa perspectiva toca num dos pressupostos norteadores deste projeto, que questiona o porquê de não existirem princesas negras nos contos de fadas ou, ainda, por que o herói

precisa ser branco e “belo”, segundo o padrão de beleza europeu. Essa problemática convoca os estudiosos, as instituições responsáveis pela educação, bem como os projetos sociais, a repensarem o modelo pedagógico que vem sendo usado, tendo em vista a necessidade verificar se, de fato, as exigências das novas perspectivas propostas pela legislação educacional têm sido executadas.

Ora, a presença de práticas discriminatórias para com uma criança ainda em formação pode trazer diversas consequências: afastamento/evasão ou desistência escolar, falta de ideais, sendo possível que esta criança se sinta incapaz e, principalmente, se torne um adulto com problemas de identidade.

Acerca do processo de afastamento ou desistência escolar, por parte dos estudantes negros, ao recorrer ao Relatório de Pesquisa: “Educação e População Afrodescendente no Brasil: avanços e, desafios e perspectivas”, construído em 2012, e que avalia a educação para estudantes brasileiros, a partir de dados coletados entre 2004 e 2009, o que é possível observar é que:

O trajeto dos estudantes brasileiros pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Mas o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes negros. É sobre eles que recai o peso dos grandes números da exclusão. (GENTILI et al. 2012, p. 15).

Importante destacar, como ressalta Maria Nazaré Mota de Lima que não cabe unicamente aos professores o peso e a culpa do racismo na educação. Indica a autora que “O Estado brasileiro é, em última estância, o responsável direto e indireto pela exclusão e pelas desigualdades raciais relativas ao direito à educação no país” (LIMA, 2015, p. 31).

No entanto, é necessário que as(as) educadoras(es) devem assumir suas responsabilidades frente a esta realidade desfavorável, especialmente na análise, escolha e uso do livro didático, pois:

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o despenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32-33).

Essa diferenciação é um reflexo da herança histórica de inferiorização que sempre apresentou como alternativa de lugar, ao negro, aquele do mais “fraco”, do “feio” e “inferior”. Tais representações encontram-se personificadas nos livros de literatura, didáticos, paradidáticos, revistas, no cinema e nas tramas das telenovelas, bem como em outras formas de representação nas quais o negro aparece sempre em uma posição desvalorizada e de desprestígio.

Para que situações como estas sejam minimizadas, é importante que os(as) professores(as) não resistam ao disposto na Lei 10.639/03, e que estes revisem constantemente os conceitos sobre a importância do papel do negro no contexto histórico e sua influência na cultura do Brasil. É possível perceber certa resistência, por parte de alguns docentes, em relação ao dinamismo e à aceitação das novas formas de pensar e fazer a história, especialmente relacionadas às populações negras.

Frente às demandas inerentes à educação, na contemporaneidade, bem como aos indícios e relatos da existência do preconceito étnico-racial dentro das salas de aula, será apresentada, aqui, uma proposta de inserção de um novo modelo didático, como ferramenta útil no processo de aprendizagem para a superação do preconceito racial. Esta proposta se refere à contação de histórias como um recurso facilitador na construção da identidade da criança.

### 2.2.2 Leis 10.639/03 e 11.645/08: Políticas de Reparação, Ações Afirmativas e Combate ao Racismo e à Discriminação

A educação formal possui, entre outros aspectos, a vantagem de ser um dos mecanismos que viabiliza a interação social e o encontro dos diferentes sujeitos, culturas<sup>13</sup>, símbolos, rituais, crenças, bem como a possibilidade de agregar diversos valores num mesmo espaço: a sala de aula.

Entendendo a originalidade de cada cultura e sua maneira particular, percebo a forma como os indivíduos ou grupos sociais aproximam-se de valores que são comuns a todos os homens e mulheres, mas que, ainda assim, não nos tornam idênticos, pois temos uma maneira própria de nos agrupar e excluir diferentes elementos culturais (GOMES, 2005, p. 34-35).

É partindo desse pressuposto, e pensando à luz da Lei de nº 10.639/03, que se refere à promoção do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas, com obrigatoriedade, no segmento Fundamental e Médio, que identifique os avanços ocorridos no universo da educação brasileira.

Saliento, no entanto, que a busca por políticas afirmativas de valorização, reconhecimento e visibilidade da história dos africanos e afro-brasileiros não é uma

---

<sup>13</sup> Utilizaremos o conceito de Cultura apresentado por Walter Fraga e Wlamyra R. de Albuquerque, na obra *Uma história da cultura afro-brasileira* (São Paulo: Moderna, 2009), que a compreendem como: “maneira que pela qual compreendemos e agimos na sociedade em que vivemos. É dentro de determinada cultura que aprendemos padrões de comportamento, formas de se vestir e de se divertir, hábitos alimentares, relacionamento, educação de criança, como lidar com a morte, ou mesmo explicações e sentido da vida” (2009, p. 6).

reivindicação contemporânea. Para melhor entender o caminho que desembocou na elaboração da referida lei, apresento um breve histórico dos “gritos” que exigiram do Poder Público a viabilização de um aparato legal, atento e preocupado em minimizar uma dívida histórica com a população afro-brasileira e seus descendentes, estes que ajudaram a construir esta nação, não apenas com braços fortes, mas, sobretudo, com uma riqueza cultural plural, que trouxeram quando atravessaram, forçosamente, o Atlântico.

Não me empenharei em discutir os levantes em prol de políticas de promoção da cidadania negra (extinção do período escravista no território brasileiro), mas sinalizo para aquilo que entendo como “gritos” ressonantes, inclusive para as conquistas atuais e todas as formas de resistência engendradas pelos afro-brasileiros.

Sinalizo como colaboradoras para a realidade atual, as ações empenhadas em minimizar as desigualdades e os traços racistas presentes na sociedade brasileira, tais como a Lei Afonso Arinos (1951), quando a discriminação racial foi entendida como contravenção penal. Destaco, ainda, no âmbito acadêmico, a importância da produção intelectual de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzales, entre outros autores, quanto à realidade do cotidiano da população negra no Brasil, que tinha como premissa desvincular as ideias negativas do negro presentes nos estudos de José Veríssimo, Nina Rodrigues, e Gilberto Freire, por exemplo (CAVALLEIRO, 2006).

Outras vozes que fortaleceram o coro em defesa de uma política<sup>14</sup> equânime foram: a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 e a Constituição Federal brasileira, em 1988. Assim, por força das reivindicações do movimento negro brasileiro, uma série de ações, em prol do reconhecimento e da validação da história dos africanos e afro-brasileiros, ganhou amplitude. É importante salientar que tais progressos resultam da articulação e da reivindicação do referido movimento que se constituiu com a finalidade de tornar a sociedade brasileira mais justa e igualitária.

Encontro, impressas na Lei 10.639/03, as vozes que, historicamente, os movimentos<sup>15</sup> negros constituíram como instrumentos indispensáveis ao embate em favor do

<sup>14</sup> Outros avanços das políticas para minimizar o racismo e a discriminação étnico-racial podem ser verificados em: CAVALLEIRO, Eliane. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

<sup>15</sup> Apresentamos aqui, como movimentos negros, todas as ações, em vários segmentos, em prol do fortalecimento das políticas afirmativas para a população afro-brasileira, tais como a imprensa e a produção de periódicos (O Baluarte, 1903; O Menelik, 1915; O Alfinete, 1918; A Liberdade, 1919; A Sentinela, 1920; O Getulino, 1923 e o Clarim d’Alvorada, 1918, segundo Cavalleiro (2006), que divulgavam as campanhas do movimento negro; e os movimentos organizados: a articulação de Frente Negra Brasileira (FNB); o Teatro Experimental do Negro (TEN); o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento de Mulheres Negras, dentre outros.



respeito, do reconhecimento e da valorização da sua trajetória. História esta que as instituições escolares também contribuíram para formar, pela disseminação de uma prática cruel e de preconceitos e estereótipos negativos, sempre associados a esses grupos, ainda que somente por omissão.

Após toda a trajetória em busca de mecanismos legais para a validação da necessidade de reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, eis que temos a reconstrução dos princípios da educação brasileira. A partir de então, as instituições de ensino, públicas e particulares, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, são obrigadas a promover uma educação que tenha como premissa o respeito às diferentes formas culturais, a igualdade nas condições de acesso, permanência e pós-permanência, e a valorização da trajetória dos povos afro-brasileiros.

O Projeto de Lei nº 259, apresentado ao Congresso Nacional em 11 de março de 1999, após tramitar por quatro anos, promove, em 9 de janeiro de 2003, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, quando há o acréscimo dos artigos 26-A, 79-A (vetado) e 79-B, que resultou na Lei 10.639/03, estabelecendo a inserção da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino.

O artigo 26-A apresenta a seguinte redação:

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 à História do Brasil.

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

Enquanto, no Artigo 79-B, observa-se que:

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

É possível perceber que, nos artigos acima apresentados, há a ausência de dois importantes grupos: a história dos povos indígenas e sua obrigatoriedade na Educação Infantil. Não encontramos traços da história das populações indígenas, mas, a partir de insistentes discussões e reivindicações, em 10 de março de 2008 foram incluídos à Lei 10.639/03 elementos da cultura e da história indígena, e promulgada, portanto, a Lei de nº 11.645/08, cujo texto altera o Artigo 26-A, determinando:

Art. 26-A. 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.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Já em relação ao segmento infantil, este está isento dessa obrigatoriedade, o que contribui para a ausência das discussões étnico-raciais nessa etapa de ensino. Reconheço como importante, urgente e necessária, a obrigatoriedade dessa lei nas escolas da Educação Infantil, pois estou certo de que é nesse contexto que a construção das identidades se inicia, para além das influências do espaço familiar.

Apresenta-se como necessário salientar a existência dos vários instrumentos de fiscalização que assegurem o cumprimento da legislação vigente. Nesta perspectiva, com o intuito de garantir o cumprimento da Lei 10.639/03, outras formas legais foram estabelecidas, entre as quais: I. o Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, visando atender aos propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), pela Lei 10.639/03; II. as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; III. o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documentos que visam orientar e/ou auxiliar as instituições educacionais para a implementação da Lei 10.639/03.

É indispensável apontar, ainda, que, quando publicados esses documentos, a história indígena ainda não havia sido incluída nas diretrizes e, portanto, não aparecia nas referidas publicações. Após a aprovação da Lei 11.645, em 2008, o Plano Nacional de Educação sofreu breves alterações, em seu texto original, para a inclusão da temática indígena.

Abdias Nascimento reconhece que, apesar dos esforços engendrados pelos militantes e estudiosos que buscaram tornar possível a efetivação desta Lei:

O grande avanço que significa a Lei 10 639/2003, que visa fazer o resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo

cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país (NASCIMENTO, 2012, p. 75).

Os estudos contemporâneos sobre a efetivação da lei levam-me a concordar com Abdias Nascimento e questionar quanto às razões desta não estar, de fato, sendo aplicada em grande parte das escolas brasileiras. Em contrapartida, já é notório o aparecimento da temática étnico-racial em alguns projetos político pedagógicos, na realidade de Maragogipe - BA, por exemplo. Esse fato me permite acreditar na possibilidade de lentas, mas importantes transformações nos princípios formadores presentes no espaço escolar e, por conseguinte, na sociedade.

Considero precipitado pensar em uma inércia quanto à ausência de discussões desta temática, nos espaços escolares, pois, se pensarmos na existência da lei supramencionada, perceberemos reais transformações, ainda que moderadas. São perceptíveis os progressos e recuos, no que tange à questão étnico-racial, por exemplo, pois há muitos educadores preocupados com a edificação da identidade e da cultura negra, ainda que pouco articulados, mas que já sinalizam para um cuidado e certa atenção à diversidade (AMORIM, 2011, p. 74).

Seria, então, a aprovação de uma lei a solução para um histórico de discriminações existentes nos espaços escolares e na sociedade? Entendo que uma lei, não acertadamente aplicada, pode representar muito mais um problema do que um mecanismo para minimizar o racismo, pois pode haver um distanciamento entre o quê (ou como) precisa ser aplicado e sua verdadeira efetivação. Exemplos clássicos dessa possibilidade se referem à comemoração do “Dia do Índio” e do “20 de novembro”. Nesses dois momentos, muitas vezes, o que encontramos nas turmas de Educação Infantil, por exemplo, é a figuração dos indígenas como um povo que não existe mais. Aqueles que “viviam” na floresta, “alimentavam-se” de raízes, “pescavam”, “caçavam”, não havendo uma problematização acerca da presença e da importância desses povos na construção de nossa nação; já os afro-brasileiros têm, no “Dia da Consciência Negra”, e tão somente neste dia, o momento de conhecer a história de seu povo, que se restringe à corriqueira e estereotipada imagem do(a) capoeirista, do(a) sambista, da baiana do acarajé, dentre outras formas folclóricas de pensar a cultura das populações negras.

Com base nas informações já apresentadas, pode-se afirmar que é de fundamental importância criar novos modelos de atuação dos profissionais da educação, principalmente quando se pensa na Educação Infantil, segmento não contemplado pela lei. Como ressalta Santos:

Ao perceber tamanha diversidade, os profissionais em educação, talvez, pela própria formação não atentam sobre as mais diversas situações. Sejam elas de violência, ou

de preconceito propriamente dito, omitindo o histórico de uma identidade cultural para seus alunos negros e não negros (2004, p. 30).

Como exemplo disso, têm-se os currículos e as propostas pedagógicas que, historicamente, privilegiaram os valores dos europeus como um grupo étnico superior, enquanto os valores dos grupos afro-brasileiros e indígenas são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma que não questiona ou coloca em conflito os valores dominantes.

Em consequência, as populações historicamente excluídas podem privilegiar os valores da história e da cultura europeias como as únicas a serem consideradas, renegando, muitas vezes, seus próprios valores, sua história e a sua cultura, sem que existam oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2004, p. 16).

Após decorrida mais de uma década da aprovação da Lei 10.639/03 e já nos aproximamos de uma década de sua alteração pela Lei 11.645/08, que inclui as demandas indígenas, no entanto, apresenta-se um paradoxo: se são perceptíveis os significativos avanços em relação às questões indígenas, africanas e afro-brasileiras, propostas no âmbito dessas leis; nesse mesmo contexto, podemos verificar uma ineficiência, melhor dizendo, uma lacuna quanto à efetivação real dessas demandas.

A partir de 2003, ano de aprovação da Lei 10.639, houve um considerável aumento no número de investimentos em pesquisas<sup>16</sup> relacionadas à História da África e à História dos Povos Indígenas que continuam distribuídos pelo território brasileiro. Este crescimento é semelhante ao número de cursos de especialização com a incumbência de estudar e efetivar as leis e a inserção da disciplina de História da África, em alguns cursos de Licenciatura, entre outros.

Ainda que seja possível sinalizar para tão positivas mudanças, percebo também, na bibliografia atual, estudos que apontam para a fragilidade no cumprimento deste importante dispositivo legal. Podemos identificar, portanto, no que se refere à presença dos africanos nos conteúdos escolares da educação básica, incluindo a Educação Infantil, que quando esses temas aparecem, isso ainda é feito de forma estereotipada, inferiorizada ou marginalizada.

Nesse sentido, percebo os avanços inerentes ao âmbito educacional, mas entendo como necessário, ainda (e sempre), atuarmos como fiscalizadores e sujeitos imbuídos do propósito de suscitar discussões, reflexões e ações para a validação de políticas públicas

---

<sup>16</sup> Temos como base para esta afirmativa o Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que mantém um acervo virtual com cerca de 460 mil teses e dissertações oriundas dos diversos programas de pós-graduação existentes no Brasil, desde 1987. É possível perceber, a partir do material lá disponível, o crescente número de trabalhos acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, após a aprovação da Lei 10.639/03.

educacionais que ofereçam condições reais de sua materialização nos espaços das salas de aula, possibilitando, de fato, a aplicação das temáticas afro-indígenas ao currículo escolar, e visando, com isso, combater quaisquer traços de racismo e discriminação, para que tenhamos, nas futuras gerações, sujeitos com suas identidades afirmadas e atentos à diversidade humana.

### 2.2.3 Educação Infantil e Relações Étnico-raciais

Pesquisas nos mostram que o racismo e outras formas de discriminação permeiam as relações sociais entre os indivíduos, no espaço escolar, ainda no âmbito infantil. Os elementos educacionais que deveriam se pautar por uma prática da diversidade, muitas vezes, inferiorizam os traços da trajetória e da cultura dos negros. Contrária a esta postura, Ana Célia da Silva compreende o espaço da sala de aula como propício a “Conhecer para entender, respeitar e interagir, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira” (2005, p. 21).

Assim, como ressalta Gomes:

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. [...] É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (2003, *on-line*).

Uma educação que não esteja atenta a estas questões expõe as crianças à construção de baixa autoestima, no espaço da sala de aula, pois não acolhe as diferenças, mas, sim, impõe uma supervalorização de um grupo étnico em detrimento de outro.

Pautado nos estudos de Maria Aparecida Silva Bento, válido que:

[...] 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 (BENTO, 2012, p. 112).

O universo escolar é também um espaço propício e:

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

Para que ocorra uma real valorização dos diferentes grupos étnico-raciais, como está indicado acima, de forma apropriada, ou seja, com eficácia, os indivíduos deveriam encontrar, no ambiente educativo, representações de sua história e da história de seu povo, para que pudessem se perceber como sujeitos da história e, portanto, sujeitos na história. Em contrapartida, a escola deveria assumir uma postura de formação antirracista, entre outros aspectos que visam a formação plena dos indivíduos.

É necessário, portanto, que a escola brasileira, mediante os parâmetros das referidas leis, revise constantemente os conceitos, em atendimento ao que diz os RCNs, para a Educação Infantil:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. [...] que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferecem múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro (RCN, vol. I, 1998, p. 31-33).

Os(as) professores(as) devem considerar o que está colocado nas leis, em termos de acessibilidade e permanência dos indivíduos na escola, utilizando-se das leituras, como, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais (volumes I, II e III) voltados à Educação Infantil, que, inclusive, já recomendavam os aspectos relacionados à singularidade existente no âmbito escolar, em face da realidade plural brasileira.

Vale salientar que os Referenciais Curriculares Nacionais (v. I) consideram, como contribuição para a educação básica, que o desenvolvimento da identidade na criança perpassa, sobretudo, pela sua autonomia, e que, por isso se torna de fundamental importância que esta criança passe por processos de socialização, reconhecimento e valorização de si e do outro, no contexto educativo. Esse aspecto é reforçado por Caimpa, quando observa:

Compreendido pelos laços afetivos que são estabelecidos entre o adulto e a criança, e na interação com o meio – tais elementos contribuem para a constituição do ‘eu’, ou seja, da identidade deste indivíduo. Podendo estabelecer paralelos entre o diferente e o igual. Esta seria então, a primeira noção de identidade (1984, p. 63).

Considerando os RCNs (v. I), nesta etapa, podemos compreender os processos de fusão e diferenciação que ocorrem mediante a interação da criança em diversos grupos sociais. Nesse momento, a família apresenta-se como elemento crucial à socialização da criança, porque este grupo está intimamente relacionado aos diferentes modelos e padrões afetivos que a criança experimenta em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, cabe ao grupo familiar propiciar, também, uma melhor compreensão acerca das características peculiares a cada sujeito, e acentuar a importância do respeito ao outro com base no direito de existir.

Os vínculos são de fundamental importância para essa construção, tendo em vista que a primeira interação da criança com a sociedade ocorre no ambiente familiar e, só posteriormente, nos demais grupos sociais. É nessa fase da vida do indivíduo que tem início a construção das lentes com que esse indivíduo vai enxergar o mundo em que vive, por isso, a apresentação de valores, crenças e hábitos, ao infante deve ser feita com muito cuidado, e em comunhão entre a família e a escola, para que ambas possam contribuir, de forma positiva, na formação de sua identidade de sujeito, livrando-o de qualquer tipo de preconceito.

A partir do exposto, entendo a importância das relações com o outro e com o mundo, na formação da identidade da criança. É nesse jogo complexo das relações consigo, com o outro e com o mundo, que nos tornamos sujeitos configurados por valores e percepções que consideramos mais apropriadas, sendo que a aparência e os fenótipos que nos são apresentados, enquanto criança, e o modo como nossas histórias e as de nossos ascendentes são contadas servem de referência para formamos nossas identidades.

### 2.3 O papel pedagógico da Contação de Histórias

Analisando a obra da historiadora Circe Bittencourt: *Ensino de História: fundamentos e métodos*, percebo que esta autora indica diversos caminhos para entendermos as questões relacionadas ao ensino da História. A estudiosa faz observações restritas ao ensino fundamental e médio, de modo que a disciplina de História, na Educação Infantil, não aparece como área de conhecimento. Ao apresentar as novas percepções das propostas curriculares e o ensino da História para as primeiras séries do ensino fundamental (agora denominadas “cinco primeiros anos<sup>17</sup>”), Bittencourt, nos sugere que estas:

[...] visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais. As comemorações e festas comemorativas ainda fazem parte dos conteúdos, embora caiba lembrar que estão sendo introduzidos outros representantes da sociedade brasileira, como os festejos do Dia do Índio (19 de abril) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) (2009, p. 12-13).

Coaduno com o exposto, mas saliento que o princípio de historicizar tais momentos, bem como episódios ocorridos na História do Brasil, em nosso Estado, nosso município e na rua onde moramos é, também, um princípio da Educação Infantil, que tem, entre suas práticas, o compromisso de desenvolver as possibilidades de reconhecimento e valorização de nossa história e de nossa identidade.

Percebo, sobretudo, a importância da contação de histórias nas turmas do ensino infantil, tendo em vista que, a partir dessas histórias, as crianças podem entrar em contato com a história de sua localidade, da realidade brasileira, bem como perceberem-se como sendo sujeitos históricos, responsáveis pela transformação da realidade em que vivem.

De acordo com a bibliografia apurada, o processo de integração social e de formação das identidades de uma criança ocorre nos anos iniciais de sua vida e, portanto, principalmente, no ambiente escolar, de modo que a formação humana é resultante da troca e da construção coletiva e histórica, pois é a partir da interação com o outro que formamos nosso eu.

É importante ressaltar que:

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato- seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por

<sup>17</sup> O MEC (Ministério da Educação), com o intuito de assegurar a todas as crianças maior convívio no universo escolar, implementa o Ensino Fundamental de nove anos. Além de mudar a nomenclatura (Série – Ano), esta reformulação inclui as séries iniciais destinadas às crianças com seis anos de idade que, até então, pertenciam à Educação Infantil e, a partir de 2005, foram incluídas no primeiro ano do ensino fundamental.



outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático (SILVA, 2000, p. 96).

É exatamente nesse sentido que se situa a importância e a responsabilidade das escolas, em especial daquelas que oferecem o ensino infantil, pois as crianças atendidas nestas unidades possuem uma faixa etária propícia e fértil<sup>18</sup> ao desenvolvimento, podendo a escola, juntamente com a família, contribuir para a construção de uma identidade positiva ou negativa.

Appiah, salienta que:

Toda identidade é construída e histórica; todo o mundo tem o seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de “mito”, a religião, de “heresia”, e a ciência, de “magia”. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roterizado, estruturado por convenções de narrativa a que todo o mundo jamais consegue conformar-se realmente (APPIAH, 1997, p. 243).

A partir dessa indicação de Appiah é necessário que tenhamos atenção, no que tange à realidade brasileira, pois no caso do Brasil, em que a identidade está relacionada à cultural, por muitas vezes, enquanto resultantes das trocas, imposições e hierarquização do processo colonialista.

Em se tratando do ensino infantil, reconheço o papel pedagógico e a importância que a contação de histórias desempenha, como ferramenta/estratégia auxiliar da formação de identidades, assim como nos apresentam alguns estudiosos:

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).

Bettelheim percebe o papel pedagógico da contação, quando aponta para a possibilidade da criança:

[...] à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. [...] e através dos contos de fadas pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história (1980, p. 12-13).

<sup>18</sup> Verificar texto de Márcia Regina Terra: *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017, às 18h20min.

Bettelheim apresenta os contos como ferramenta auxiliar no processo de construção das identidades, pois:

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação e também sugerem experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da diversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade (1980, p. 32).

Por todas estas razões, a escola tem uma representação de caráter fundamental que possibilita à criança compreender a entrada num círculo diferente de convivência, viabilizando as experiências e o reconhecimento com/de diferentes culturas, já que é na escola onde, geralmente, se têm os primeiros contatos com a contação de histórias.

Aponto como importante pensar que toda forma de linguagem, assim como os contos/histórias infantis, é sempre expressão de um poder, por meio do discurso e muitas vezes também, por meio das ilustrações.

Francisco Noa, parte dessa perspectiva ao afirmar que, em relação à linguagem literária, essa se impõe enquanto “poder de enunciar, de nomear, de criar mundos, de instituir e de manipular falas” (2009, p. 87). A literatura, deste modo, pode representar uma escolha pelo silenciamento, marginalização e opressão de determinados sujeitos e grupos sociais, assim como de empoderamento, representatividade identitária positiva, quando assim se deseja.

Reitera o autor:

“Nesse sentido, a voz ou as vozes que se fazem ouvir numa narrativa exprimem não só uma determinada ordenação intra e intertextual, como também dinâmicas extratextuais que traduzem visões do mundo que, por sua vez, estabelecem entre si relações harmônicas, conflitantes ou simplesmente hegemônicas. E é aqui onde a voz do narrador joga um papel decisivo, quer como *voz que se faz ouvir*, quer como *voz que faz ouvir* as outras vozes (NOA, 2009, p.87).

Tendo em vista que grande parte da produção literária brasileira é constituída e reflete os interesses e padrões do poder hegemônico instituído historicamente pelo poder colonial, eurocêntrico e patriarcal, fica evidente a razão de sujeitos, linguagens, culturas e epistemologias serem/estarem submetidas a essa lógica de forma marginalizada, quando não, silenciadas.

Conceição Evaristo (2009), ao falar sobre a produção e veiculação do texto literário negro, ressalta a condição marginalizada e sub-representada da linguagem e cultura negra na literatura:

parece que a literatura, ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia- língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz

de “apreender” o idioma do branco, ou ainda como alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra (2009, p. 22).

Noa (2009) apresenta como texto literário, “um diálogo antagônico de vozes de diferentes estratos sociais” em que são recorrentes os processos de ocultação/desocultação de vozes. Assim, parece-me legítimo pensar formas de emergir as diversas produções literárias negras e afro-brasileiras, no sentido de desocultar as vozes silenciadas dos subalternos e oprimidos, “afirmando um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica” (EVARISTO, 2009, p. 27).

Desocultar, por conseguinte, refere-se ao processo de emancipar, descolonizar, questionar e enfrentar a unicidade da história, a neutralidade da ciência, as hierarquias de dominação social e racial, as epistemologias e poderes hegemônicos.

É imperativo, portanto, que os educadores percebam a importância da contação de histórias e, dessa forma, possam perceber que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança [...] Os contos de fada são ímpares, não só como uma forma de leitura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novo (BETTELHEIM, 2004, p. 20-21).

Mostra-se necessário que tenhamos atenção para como, e quais histórias, são contadas no espaço escolar. É preciso que selecionemos histórias que, de alguma forma, possam contribuir para a criança se entender enquanto sujeito no mundo, compreender sua realidade e conseguir construir as habilidades inerentes a sua faixa etária. Cumprindo seu papel pedagógico, a técnica de contação de histórias é uma atividade que desperta, nas crianças, aspectos psicológicos, ampliando, assim, as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, bem como do desenvolvimento da criança como sujeito.

Por se tratar de uma faixa etária em que as crianças ainda não desenvolveram o processo de letramento e escrita, a história falada/contada alcança a sensibilidade da criança, de forma mais eficiente e imediata do que qualquer outra forma de linguagem literal. Assim, ao nos reportarmos ao uso de uma fala literal presente no cotidiano, contando um “causo”, por exemplo, nossa fala reflete um pensamento. Da mesma forma, as narrações de uma história da

literatura infantil, com as riquezas de detalhes e ilustrações, nos aproximam do universo da criança: a imaginação (SUNDERLAND, 2005, p. 18).

Indiscutivelmente, reconheço a contação de histórias enquanto uma arte milenar. O que me interessa nesse estudo é perceber sua eficácia no contexto da sala de aula da Educação Infantil, no que tange à construção intelectual, histórica, social e da identidade das crianças. Os estudos de Vygotsky indicam que a forma mais viável de desenvolvimento da criança se dá por meio da interação social. Acerca desta forma de interação, Vygotsky assegura:

[...] que os processos de funcionamento mental do homem são favorecidos pela cultura, através da mediação simbólica. A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com os membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidada na experiência humana (2001, p. 55).

É por meio das palavras, dos gestos e sinais, que as crianças estabelecem relação com a cultura e constroem seu aprendizado escolar e social. A escola apresenta-se como um lugar propício a esta interação, pois a relação com o outro, neste espaço, possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico e racional (VYGOTSKY, 2001).

Sendo a escola um lugar de construção de saberes, a contação de histórias, em sua função pedagógica, estimula a criança a interessar-se pelo processo de letramento,<sup>19</sup> pois apresenta um novo repertório de comunicação falada ou escrita, com a possibilidade de desenvolvimento das representações artísticas, além de despertar a imaginação. Sem deixar de reconhecer a importância do livro, enquanto objeto com a função de trazer reflexões à criança acerca de sua própria condição humana, e a busca de entender seu significado social.

Entendo, então, que a contação de histórias, no contexto da sala de aula do grupo infantil, assume importante papel, ao despertar a imaginação, facilitando o processo de aprendizagem e desenvolvendo o gosto pela leitura e a escrita nas crianças. Por meio da contação de histórias, a criança pode iniciar o processo de construção de sua identidade e desvelar realidades e culturas. A escola deve assumir o compromisso de validar a cultura destas crianças através das histórias que lhes serão contadas, pois a literatura infantil, além de entreter, auxilia na construção do conhecimento histórico, cultural e social.

---

<sup>19</sup> Sobre Letramento, indico os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreira.

### 3. CENÁRIO, SUJEITOS DA PESQUISA, DADOS PRELIMINARES E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

A Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira sempre primou pela qualidade de ensino e pelo cuidado com suas crianças. Como em outras realidades, as professoras ainda encontram dificuldades com algumas questões, como salienta a professora (Entrevistada III<sup>20</sup>), em um questionário aplicado nesta escola, no ano de 2014:

[...] Na verdade, eu nunca tinha pensado que as histórias que eu não contava pudesse ir além de um momento de distração para os alunos. Quando você começou a contar as histórias [refere-se à execução do projeto de intervenção], fazendo relação com coisas do nosso cotidiano, com relação à diversidade das pessoas que estão na nossa sociedade foi que acendeu uma luz na minha cabeça e percebi o quanto ainda temos para aprender (ENTREVISTADA III, 2014 intervenção minha).

O relato da professora inquieta quanto à constante necessidade de reformulação de nossa prática educativa, pois as crianças, sendo sujeitos da e na história, seguem as mudanças impostas pelas conjunturas e estruturas sociais. Assim, não é cabível mantermo-nos presos a ideologias imutáveis e inflexíveis.

Como professor desta unidade escolar percebi a necessidade de pensar e realizar uma educação para as questões étnicas no ensino infantil. Outro elemento que me levou a executar as oficinas de contação de histórias nesta escola foram os dados do censo, no que se refere à opção “cor/raça”.

“Cor/raça” é a forma que aparece na Ficha de Matrícula das crianças. Algo que me chamou a atenção foi o fato da escola utilizar duas fichas diferentes para a formação dos dados da matrícula. A diretora, quando questionada, disse receber o documento da Secretaria de Educação do município, indicou ainda não ter percebido a duplicidade de documentos que, inclusive, tratam a questão étnico-racial de forma diferente. A “Ficha de Acompanhamento Individual” apresenta as seguintes opções para a autodeclaração da identidade étnico-racial: Negro, Branco e Indígena, enquanto a “Ficha de Matrícula” apresenta como opções: Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena. Tal duplicidade, em certa medida, deve causar aparente desconforto nos pais ou responsáveis pela declaração da identidade étnico-racial da criança. Segundo uma funcionária, alguns responsáveis recusavam-se a dizer que a criança sob sua responsabilidade era “preto(a)” ou negro(a), optando então pela cor parda ou branca.

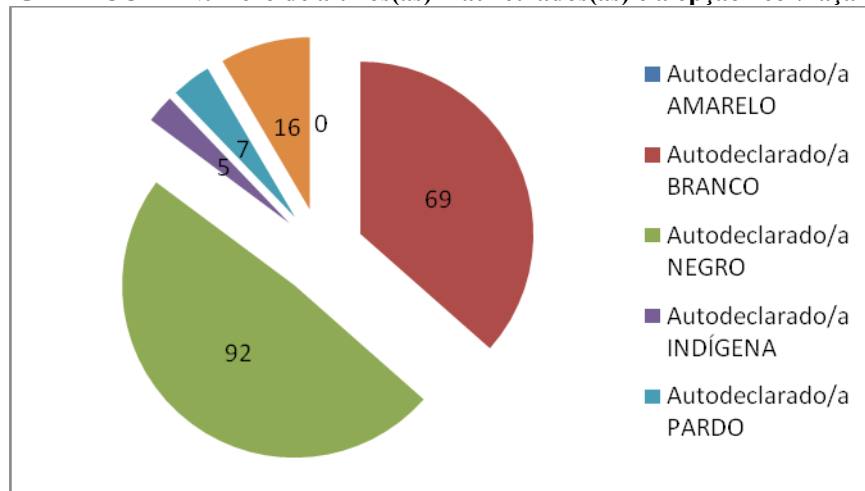
Em um total de 189 crianças, 92 delas aparecem como negras no referido censo.

---

<sup>20</sup> Para que a identidade das professoras entrevistadas seja preservada, apresento apenas a expressão “Entrevistada” para identificá-las. Sigo a ordem de identificação (Entrevistada I, Entrevistada II...) como aparece no questionário por elas respondido.

Observemos:

**GRÁFICO 1 - Número de alunos(as) matriculados(as) e a opção “cor/raça”**



Como mostra o Gráfico<sup>21</sup> 1, a maioria dos responsáveis pelas crianças matriculadas – quase a metade do total de alunos(as) – declaram que elas são negras. Ainda assim, sua história e cultura continuam sendo, ambas, invisibilizadas. Este gráfico apresenta, ainda, importantes aspectos para a discussão, vejamos:

a) mesmo que o número de crianças negras constitua a maioria, ficou perceptível, enquanto observava as pastas de matrícula, que algumas crianças, visualmente/socialmente negras, apareciam como brancas, pardas ou indígenas.

Quando questionei à diretora escolar quanto à indicação da declaração do grupo racial, esta sinalizou que a ficha de matrícula é preenchida pelo responsável e que, neste caso, é recorrente que mães, pais ou outros responsáveis declarem que a criança é da “cor” de alguém presente naquele espaço e que a funcionária, responsável pelo preenchimento da ficha, insiste perguntando ao responsável pela criança a qual grupo étnico-racial pertence, tendo como resposta recorrente que a criança não é negra ou que a criança é parda, indígena ou, em alguns casos, prefere não informar;

b) por vezes, o preenchimento da ficha tem como elemento indicador da identidade étnico-racial as fotos disponibilizadas pelos responsáveis, o que me leva a acreditar que a escola não tem critérios que motivem os pais ou responsáveis a pensar as questões étnico-raciais, a partir da construção identitária e não unicamente pela cor da pele;

c) se somarmos o número de crianças que são declaradas negras (92), pardas (7) e aquelas que se recusaram a informar (16), pensando a possibilidade desses dois últimos

<sup>21</sup> Todos os gráficos apresentados nesse estudo são autorais e de uso exclusivo do presente estudo.

grupos serem, também, compostos de crianças negras, teremos um total de 115 crianças negras numa realidade escolar de 189 crianças matriculadas.

Sobre a classificação a partir da “cor da pele”, Guimarães (2011) sugere que, no Brasil, esse sistema de classificação tem origem na teoria de embranquecimento que foi e é historicamente moldada. Na referida teoria:

[...] cor não é redutível a “cor da pele”, a simples tonalidade. Cor é apenas um, o principal certamente, dos traços físicos – junto com o cabelo, nariz e lábios – que junto com traços culturais – “boas maneiras”, domínio da cultura europeia, formavam um gradiente evolutivo de embranquecimento. [...] É este sistema de classificação racial por cor – mas não por cor da pele – que vem sendo paulatinamente modificado no Brasil, à medida que o ideal de embranquecimento vai perdendo força (p. 267).

Guimarães sinaliza ainda que:

De um lado, a organização política dos negros, que rejeita frontalmente o embranquecimento, e tenta impor uma noção histórica, política ou étnica de raça. Quando se remete à história, a noção reúne pessoas que vivenciaram uma experiência comum de opressão; quando se remete à política, cria uma associação em torno de reivindicações; quando, se remete à etnia, quer criar um sentimento de comunidade a partir da cultura. [...] Do outro lado, a cor vem sendo substituída pela cor da pele, como princípio classificatório. Nesse modo de classificar, vigente na Europa atual, e muito utilizada no senso comum jornalístico, mesmo nos Estados Unidos, a cor da pele seria apenas o único critério na classificação (2011, p. 267-268).

Entre as conclusões apresentadas por Guimarães, em que a cor da pele está relacionada à variação entre branco e preto, o autor conclui que:

[...] esta forma de classificar é ainda menos consistente que a anterior, que levava em consideração outros traços físicos, além da cor da pele, possibilitando um gradiente mais extenso. Uma outra conclusão, aparentemente paradoxal, é que, apesar de mais fluída no gradiente, a classificação por cor da pele discrimina melhor o grupo *branco*, ou seja, o distingue de todas as outras cores sem os riscos de confusão possibilitados pelo embranquecimento. Evita-se e nega-se formas raciais de classificação, entendendo que a tonalidade da pele é um dado natural. No entanto, pode-se muito bem, voltar-se a uma dicotomia antiga: *brancos* versus *pessoas de cor*. Se assim é, por que tantas pessoas no Brasil insistem em falar em “cor da pele” ao invés de apenas em “cor”, como é nossa tradição? (2011, p. 268, grifos do autor)

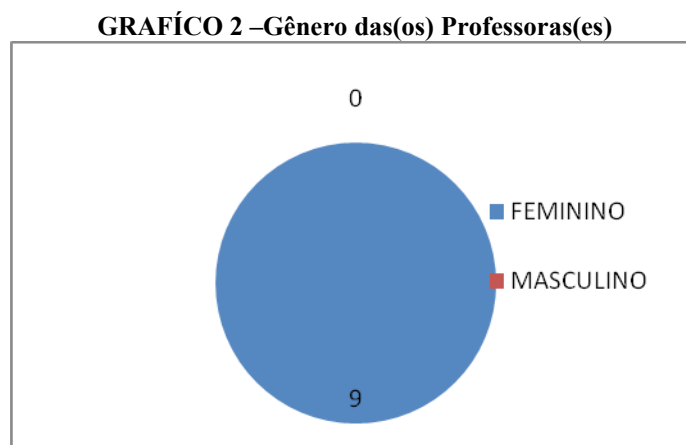
É notório que tal realidade vem se modificando. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2008, por exemplo, utiliza elementos, além da cor da pele, para construir o perfil do brasileiro, quanto ao fator “cor/raça”. Esta discussão está distante de um consenso, pois, a partir de 2016, teve início uma política de monitoramento nos concursos para certificar se os(as) candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as) em processos seletivos (vestibular ou acesso a curso superior utilizando o Enem, bem como o acesso a vagas de concursos públicos com reservas para negros), atendem ao critério. Para tanto se propõe a constituição de uma banca de monitoramento da veracidade do pertencimento étnico-racial de

cada candidato(a) aprovado(a), para garantir que somente indivíduos negros possam acessar tal política afirmativa e de reparação.

Um fato que me surpreendeu está estritamente relacionado aos dados referentes à desistência ou desligamento de crianças da matrícula. No ano de 2016, houve a desistência de 12 crianças. Destas, 10 são negras, segundo a autodeclaração na ficha de matrícula. Tal realidade mostra que a desistência/evasão, bem como a repetência dos(as) alunos(as) das escolas públicas, em todas as instâncias, tem cor: são os negros que mais se afastam do cotidiano escolar. Este índice já se inicia na Educação Infantil.

Para a realização do Projeto de Extensão, solicitei, à direção da escola, uma autorização para o desenvolvimento do trabalho “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”. Para a coordenação pedagógica e para as professoras das turmas de Pré I e Pré II, foi solicitada permissão para que pudesse conviver, certo tempo, com as crianças, nos encontros, que duravam em torno de uma hora e meia por grupo. A realização da contação ocorreu nos turnos matutino e vespertino; sendo uma turma por turno, conforme o cronograma preestabelecido junto à equipe escolar.

Antes de apresentar a análise dos questionários respondidos pelas professoras, entendo, como necessário, traçar o perfil do quadro docente da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira. Sobre um total de 9 entrevistadas, foram construídos os seguintes resultados, conforme os gráficos a seguir.



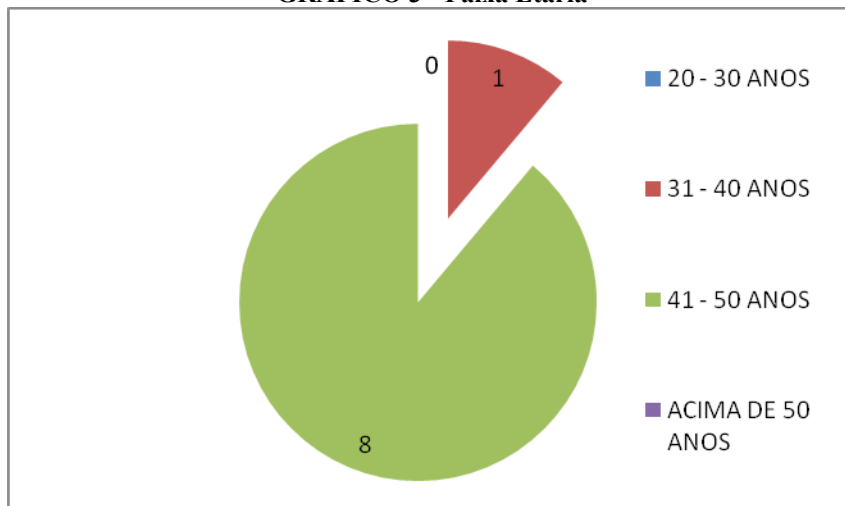
O Gráfico 2 nos mostra que a docência na escola é exclusivamente feminina, o que ainda pode ser um reflexo do preconceito que afasta os indivíduos do gênero masculino desta etapa de ensino<sup>22</sup>. No histórico do referido espaço educativo, por exemplo, fui o único

<sup>22</sup> Indico a leitura do texto: “Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação” de Mariana Kubilius e Helena Altmann que apresenta elementos acerca da pequena parcela de professores do

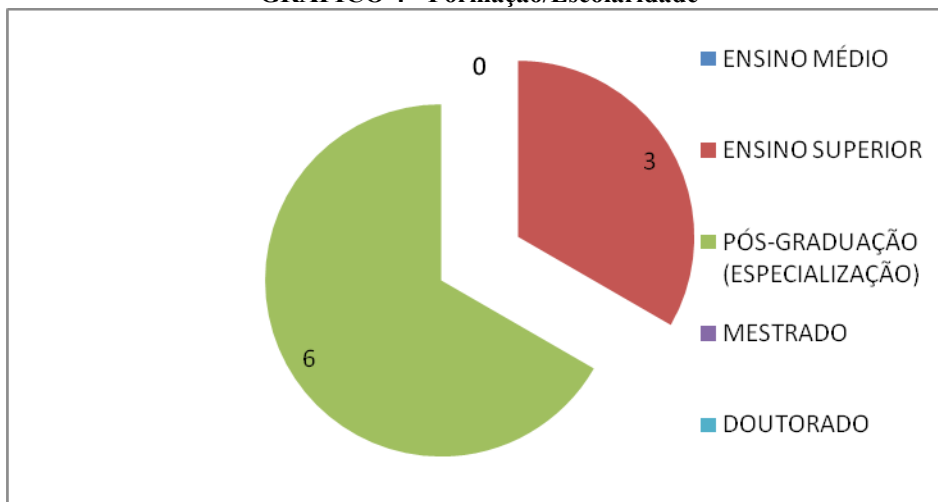


profissional do sexo masculino, com exceção de estagiários (do magistério e de curso superior), que realizou atividade docente. Ainda está cristalizada a ideia de que o cuidado de crianças, inerente ao cotidiano da Educação Infantil, é função da mulher. Trata-se de um pensamento enraizado na cultura machista que apresenta, como lugar da mulher, a propriedade privada e os cuidados dos filhos (das crianças).

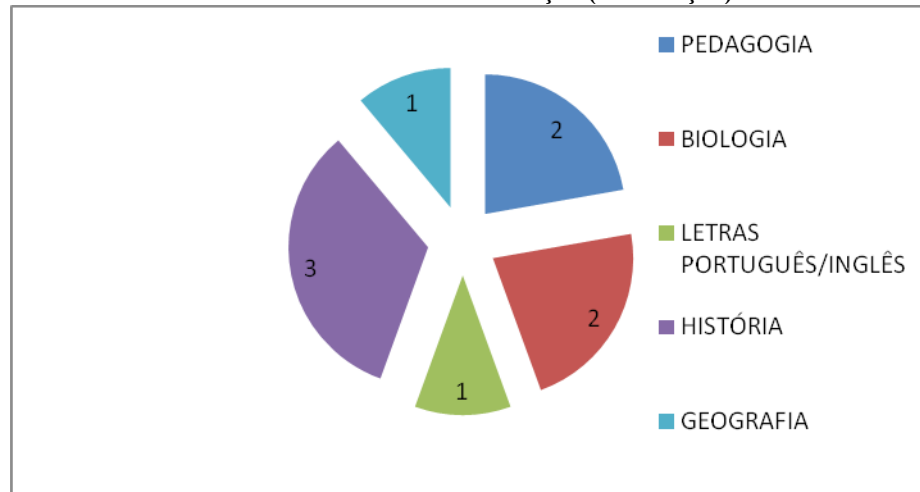
**GRÁFICO 3 - Faixa Etária**



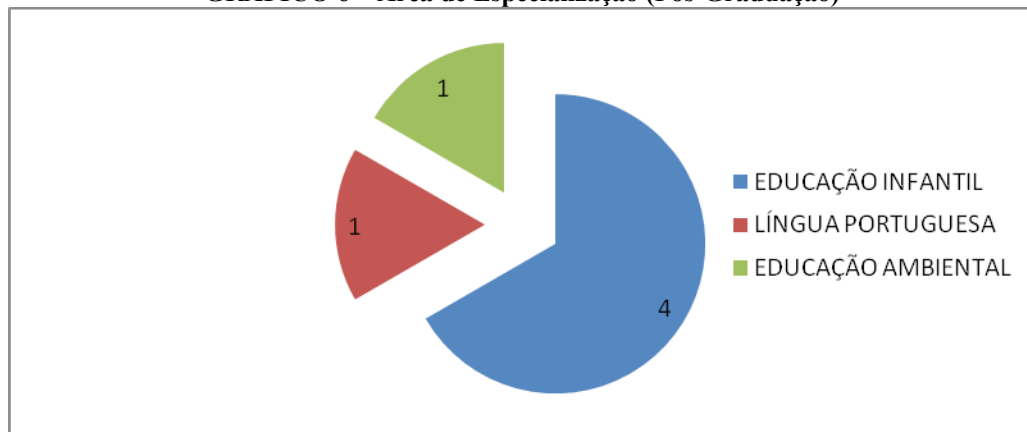
**GRÁFICO 4 - Formação/Escolaridade**

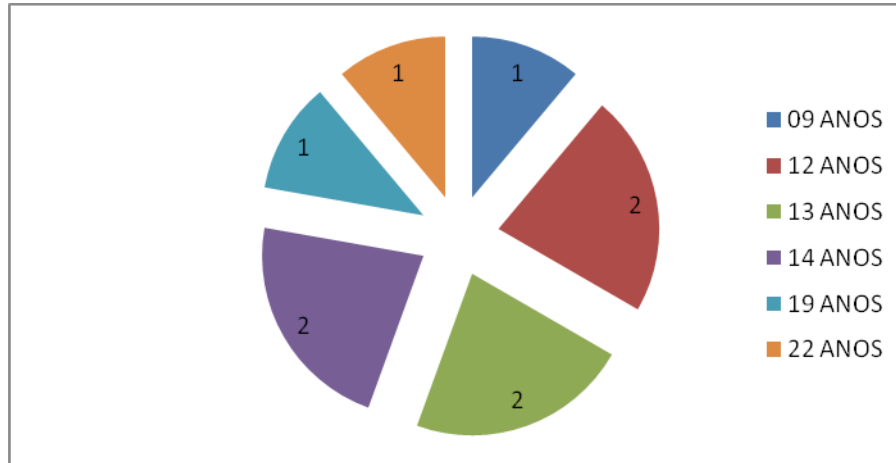


Todas as professoras possuem graduação e/ou especialização, o que nos faz perceber que existe uma preocupação em atualizar-se profissionalmente.

**GRÁFICO 5 - Área de formação (Graduação)**

A partir do exposto, no Gráfico 5, é possível verificar que há uma ampla variedade na formação inicial das professoras que atuam nesta escola. Percebo como necessário problematizar o fato de que apenas duas das professoras possuem graduação em Pedagogia, pois parte da dificuldade em lançar mão da metodologia de contação de histórias para crianças, cuja discussão será ampliada no Gráfico 9, e como aparece em trechos da entrevista de uma professora, pode ser justificada por essa lacuna na formação destas profissionais, que têm habilitação em outras áreas distantes da educação infantil. A contação de histórias tem como elemento primeiro a ludicidade e esta não aparece no currículo formativo dos cursos de Biologia, História, Geografia, Letras, áreas de formação da maioria das professoras da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira.

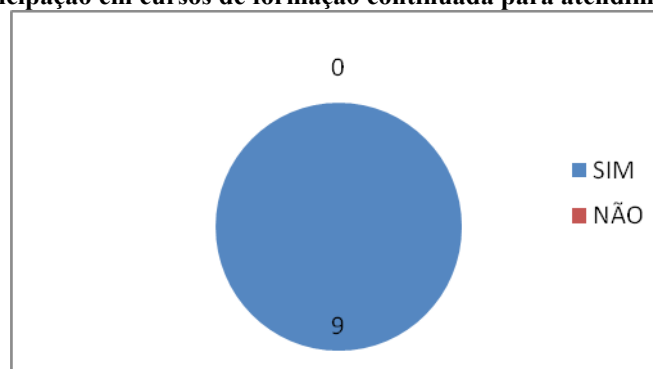
**GRÁFICO 6 – Área de Especialização (Pós-Graduação)****GRÁFICO 7 - Tempo de serviço em turmas de Educação Infantil**



Todas as professoras têm larga trajetória na Educação Infantil, o que pode se apresentar como algo positivo, por conta do acúmulo de experiência docente neste segmento de ensino. Porém, ao mesmo tempo, a permanência por décadas, como é o caso da professora que conta com 22 anos no ensino infantil, pode ser questionada, se pensarmos na possibilidade das professoras não atualizarem a dinâmica de suas ações pedagógicas.

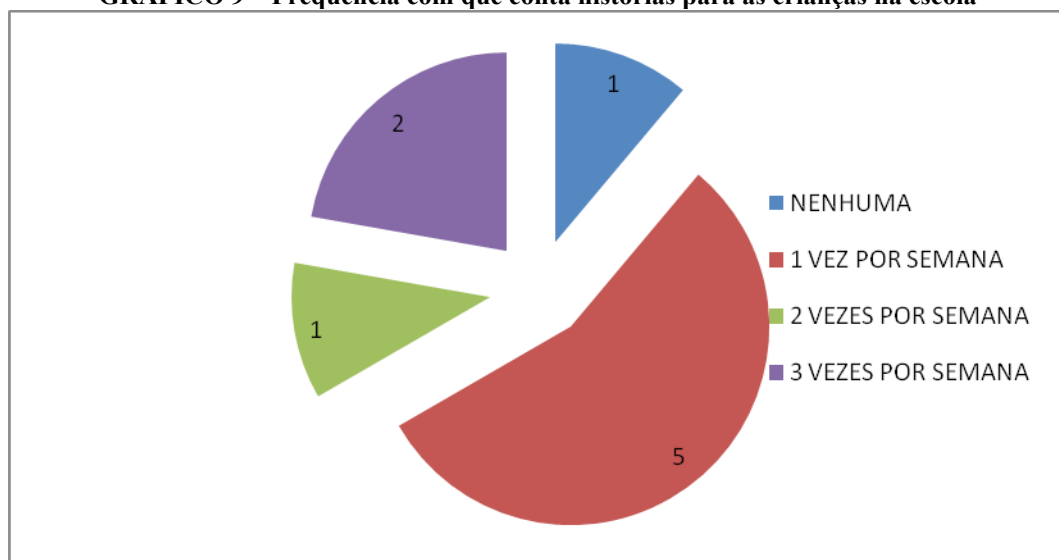
Enfatizo a dificuldade em perceber a cultura escolar desta unidade, pois, como já mencionado, a referida escola possui apenas o Regimento, que data de 1994. A não existência do Projeto Político Pedagógico, que nortearia a prática pedagógica da escola, me leva a supor que as professoras, apesar de terem realizado atualizações em cursos de especialização, não atualizam a sua prática docente. Tendo em vista que a própria construção do PPP perpassa, também, pelo interesse das professoras que, na realidade do município de Maragogipe - BA, convivem com as constantes substituições da equipe diretiva (diretor(a) escolar, coordenador(a) pedagógico(a), secretário(a) escolar), por ser ocupações oriundas de indicação política, sendo as professoras as únicas que desenvolvem uma atividade contínua na escola.

**GRÁFICO 8 - Participação em cursos de formação continuada para atendimento da Lei 10.639/03**



Todas as professoras participaram da formação para o atendimento e a efetivação da Lei 10.639/03, oferecida pela Prefeitura Municipal de Maragogipe, através da Secretaria Municipal de Educação, com a equipe do CEAFFRO,<sup>23</sup> nos anos de 2006 e 2007. No entanto, todas as professoras relatam que têm dificuldades em trabalhar as questões relacionadas à identidade étnico-racial, bem como em criar meios para superar as situações de preconceito e discriminação no espaço escolar. Esses fatos me permitem afirmar quanto à ausência de uma educação para a diferença, pois, neste caso, não se trata de carência de formação.

**GRÁFICO 9 – Frequência com que conta histórias para as crianças na escola**



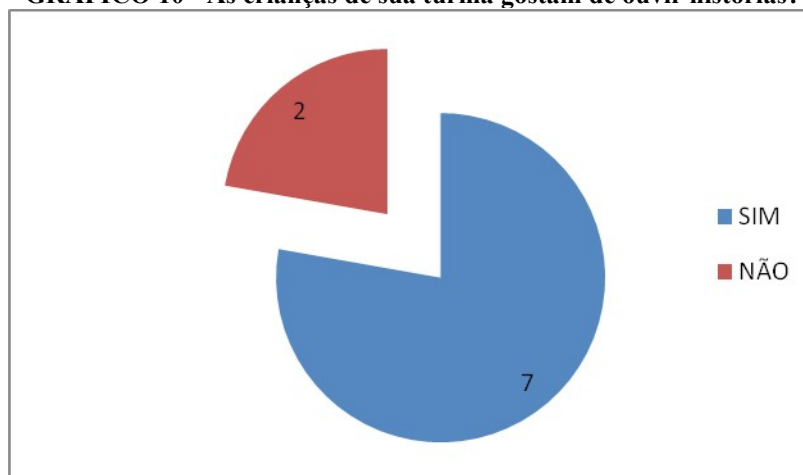
Sendo a Educação Infantil o espaço escolar mais propício à ludicidade, ao uso e ao desenvolvimento da imaginação, a contação de histórias constitui-se enquanto aparato pedagógico-metodológico eficiente e que possibilita a prática docente, estabelecendo, como elemento basilar da construção do saber, o despertar da imaginação, na construção e no fortalecimento das identidades. De acordo com Fanny Abramovich (2009), “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (p. 14).

Ciente de sua eficácia, bem como da importância da metodologia de contação de histórias para a formação de novos leitores e escritores, questiono a razão das histórias contadas e/ou recontadas pelas crianças serem tão pouco frequentes no cotidiano da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira; havendo, inclusive, uma professora que não faz uso da contação de histórias, em nenhum momento da rotina pedagógica.

<sup>23</sup> Solicitei da Secretaria de Educação de Maragogipe o plano de formação realizado pelo CEAFFRO (Programa de Educação para Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – UFBA), para avaliar a proposta e os resultados, mas o referido plano não foi encontrado.

A contação de histórias não deve ser uma atividade apartada da rotina das crianças. Indico, por exemplo, a realização de uma história para apresentar o conteúdo do dia (trabalho com as cores, cenários, número de personagens, letras encontradas no texto) ou, a partir da atividade de recontar uma história, por parte das crianças, o que possibilitará o aprimoramento da oralidade, adicionando novas palavras ao seu vocabulário. Não conheço nenhuma outra metodologia pedagógica mais eficaz do que a contação de histórias no universo da Educação Infantil.

**GRÁFICO 10 - As crianças de sua turma gostam de ouvir histórias?**

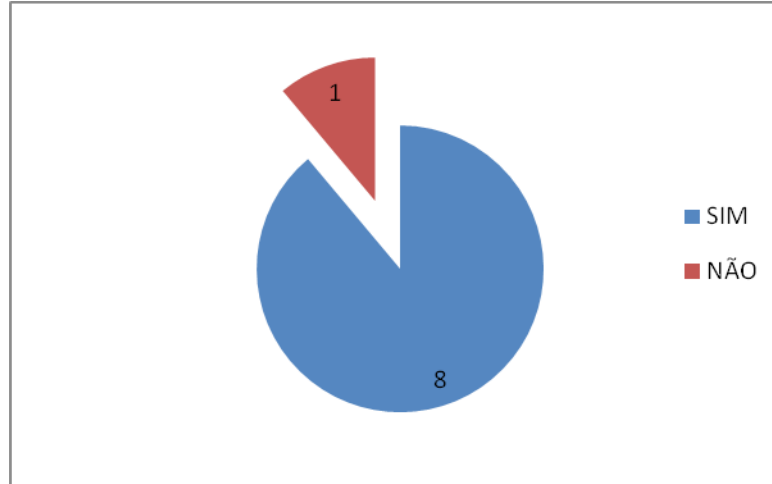


Duas professoras informam que as crianças de suas turmas não gostam de ouvir histórias. Dessas, uma afirma que realiza contação de história apenas uma vez por semana, às sextas-feiras, após o momento do lanche/recreio. Conhecendo a rotina da escola, questiono em que momento, de fato, ocorre a referida contação, pois às sextas-feiras, o lanche é distribuído em torno das 9h 20 min. e, em seguida, às 10h, as crianças retornam para casa com seus responsáveis. Curiosamente, a referida professora é a única que assegura não ter presenciado, em 13 anos de atividade docente no ensino infantil, nenhum comportamento discriminatório por parte das crianças. Outro dado que chama atenção é o fato dessa professora se auto-declarar branca, ainda que seja socialmente negra.

O contato com os dados do questionário indica um possível silenciamento por parte da docente ao revelar que as crianças não gostam de ouvir histórias. A ocorrência de uma ou mais de uma criança não se interessar por histórias contadas é aceita, mas uma turma inteira não gostar do momento da contação é algo que põe em voga a veracidade da informação apresentada pela professora. Outra questão, também relevante, relaciona-se ao fato da

negação de seu pertencimento étnico. O que me faz perceber a inviabilidade de auxiliar as crianças negras a se perceber e construir uma imagem positiva de si.

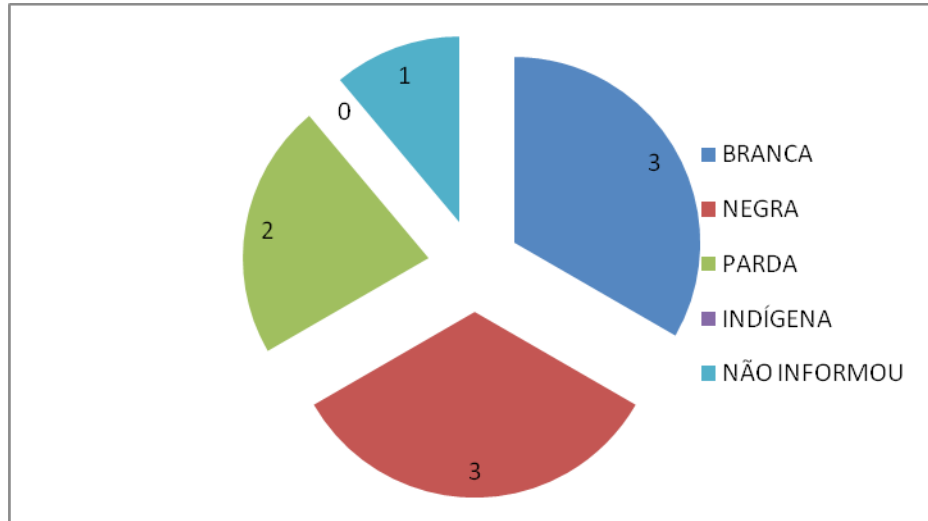
**GRÁFICO 11 - Presenciou situações de discriminação étnico-racial ou de racismo na sala de aula?**



Das nove professoras, apenas uma afirma não ter presenciado situações de discriminação étnico-racial ou de racismo na sala de aula. Chamo a atenção para o grande número de professoras, quase a sua totalidade, que indica, através do questionário, ter presenciado situações em que crianças negras foram vítimas de discriminação ou racismo no espaço escolar. Tal realidade, atrelada ao cotidiano de silêncio e falta de preparo, por parte das professoras, em relação ao enfrentamento do racismo e outras formas de violência baseada na diferença racial, indica um silencioso e perverso cotidiano de sofrimento das crianças negras que são hostilizadas e discriminadas por outras crianças.

O trato das situações de vulnerabilidade de crianças negras, bem como a formação de uma personalidade que exclui o outro por sua diferença, além de consistir em um comportamento impróprio, especialmente na faixa etária de 4 e 5 anos, requer atenção e intervenção, para que o silêncio das professoras, frente a situações de preconceito e racismo, não seja mais um elemento a fortalecer ou personificar tais condutas como naturais para as crianças, negras e não negras.

**GRÁFICO 12 – Identidade Étnico-Racial das(os) professoras(es)**



Diante do perfil das educadoras da escola, pergunto: quais seriam as razões para a não aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, no referido espaço educativo?

Tal questionamento faz-se necessário, por perceber recorrentes discussões acerca da necessidade de formação continuada, para que os(as) professores(as) estejam melhores preparados para lidar com as demandas da sala de aula. Para além desse importante aspecto, fica perceptível que há uma vasta trajetória a ser perseguida, neste segmento de ensino, que deverá contribuir para uma nova postura pedagógica e metodológica. Assim, apesar das professoras terem mais de uma década de docência no ensino infantil, percebo, a partir da busca por formação, também uma preocupação em se atualizar. Outro elemento que me chamou a atenção, acerca da não aplicabilidade das leis, é que todas as professoras participaram de cursos de formação, para o atendimento e a viabilização dos dispositivos legais, e, ainda assim, não a efetivam na prática.

Outro aspecto é o fato das educadoras afirmarem que, em praticamente todas as turmas, as crianças gostam de ouvir histórias, ainda que a maioria das professoras faça pouco uso desse instrumento metodológico. Isto causa estranheza, por se tratar da realidade do ensino infantil, onde a ludicidade e o trabalho com o imaginário são de fundamental importância.

Em relação às discussões das questões étnico-raciais no espaço escolar, quando questionadas sobre a existência de comportamentos discriminatórios, algumas professoras revelaram:

Recentemente numa turma de Pré I (crianças de 4 anos) [...] um aluno se recusou a brincar com uma coleguinha e disse que não gostava dela porque ela era preta (Entrevistada V, 2017).

Numa festa junina ao arrumar os pares para a quadrilha, um aluno foi discriminado porque a coleguinha recusou-se a fazer par com o mesmo, pois ele era negro (Entrevistada VIII, 2017).

Tive uma turma no início do meu trabalho em que uma aluna era bastante racista a ponto de fazer escândalo para não brincar e nem sentar próxima à colega que era negra (Entrevistada IX, 2017).

O aluno se recusava a brincar e sentar na mesma mesa que o coleguinha por achar que o mesmo era negro e feio (Entrevistada II, 2017).

[...] durante brincadeiras de roda uma criança se recusa ficar ao lado e não quer até mesmo dar as mãos a outra por ela ser negra (Entrevistada X, 2017).

Diante da exposição das professoras, é possível perceber que as questões que envolvem discriminação e preconceito étnico-racial são demandas recorrentes e ainda pouco trabalhadas pelos profissionais da educação. O que pode ser explicado pela dificuldade de pertencimento étnico-racial por parte das professoras ou mesmo por questões relacionadas à orientação religiosa das mesmas que, muitas vezes, inferioriza e “demoniza” as questões relacionadas às populações negras, condicionando à prática pedagógica das professoras à anulação de discussões relacionadas à identidade racial.

Apesar de terem realizado formação para o atendimento da Lei 10.639/03, algumas professoras afirmam ter dificuldade para tratar das questões raciais, fato que poderia ser explicado, por exemplo, em razão da ausência de um Projeto Político Pedagógico que norteie o desenvolvimento de atividades atentas ao cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Saliento, no entanto, que essa questão não se relaciona exclusivamente com a inexistência do referido documento, pois percebo, ainda, que trabalhar com as identidades, especialmente a étnico-racial, movimenta questões subjetivas, que envolvem racismo, discriminação e preconceito, e que, muitas vezes, provocam angústia ou estranheza em muitos indivíduos, quando associam o negro a algo positivo, dada a estrutura racista que muitas identidades são/estão ancoradas. Na ausência do Projeto Político Pedagógico, as professoras podem incorporar os elementos presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil que prezam pelo cuidado na discussão acerca das questões de formação da identidade e de enfrentamento a comportamentos discriminatórios.

Numa atividade realizada na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, em 2014, utilizando um questionário com o mesmo grupo de professoras, fui advertido, por uma entrevistada, em sua resposta, que há professores que, de certa forma, contribuem para ações de inferiorização dos traços que caracterizam a população negra. Esse fato consta em seu relato, ao responder acerca da existência de situações de racismo ou discriminação étnico-racial, no espaço escolar:



Quando eu vi, achei estranho e, com jeitinho, perguntei a razão dela tirar os lápis pretos da caixinha. Ela disse que não era nada não, mas que não gostava de deixar o lápis preto para os alunos não mancharem as pinturas. Eu achei aquilo horrível, mas não falei mais nada (ENTREVISTADA IX, 2014).

A citação acima revela uma postura racista e pouco educativa, distante dos princípios prescritos na Lei 11.645/08, que orienta a efetivação do ensino das trajetórias dos africanos, afro-brasileiros e indígenas na educação básica, bem como de todos os outros instrumentos norteadores da educação. Posturas como essa validam o espaço da sala de aula como propício ao enraizamento do racismo, impedindo, inclusive, a autorrepresentação e a autoafirmação das crianças negras.

A professora, ao sugerir que o lápis preto “mancha” ou “suja”, me faz perceber que o racismo existente em nossa sociedade a fez internalizar a ideia de preto associado a “mau”, “sujo”, “ruim”, de modo que tendo isso naturalizado em sua personalidade, reproduz o mesmo discurso racista. Assim, sendo comum a realização de autorretrato no universo infantil, resta aos alunos(as) negros(as) representarem-se com o lápis “cor de pele”, sugerido pela professora, como acrescenta a entrevistada:

[...] ela disse que, às vezes, os alunos riscam tudo de preto e fica feio. Eles ainda são pequenos para saber que tem que pintar as pessoas (pinturas de bonecos, bonecas, corpo humano) com o lápis cor de pele (refere-se à cor rosada) (ENTREVISTADA XI, 2014).

Inegavelmente, percebo o quanto de responsabilidade as escolas e o sistema educacional têm quando se isentam de tais enfrentamentos. As instituições de ensino e as/os professoras(es) não podem se omitir diante de comportamentos discriminatórios, devendo tomar posição em defesa do respeito às diferenças, e garantindo o direito à subjetividade de cada indivíduo.

Nesse sentido, é necessário que seja estimulado o respeito às diferenças, no cotidiano escolar, a partir, por exemplo, da contação de histórias. Saliento, contudo, que o simples ato de ler uma história não contribui para minimizar os traços de preconceito já presentes na identidade de algumas crianças. As atividades, todas elas, devem ser pensadas numa perspectiva formadora e não apenas lúdica.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais chamam:

[...] atenção para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia a dia relacionados ao racismo. Aos poucos, o respeito à diversidade será um

princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam (BRASIL, 2006, p. 166).

Essas orientações apontam para importantes considerações e preocupações que podem e devem fazer parte das ações em sala de aula. Assim, pode ser compreendido que a Literatura Infantil auxilia na valorização e no reconhecimento da diferença presente em seus personagens, o que, de algum modo, é reflexo da diversidade encontrada na escola, bem como na realidade de nosso país.

Os resultados, a partir das percepções das professoras foram muito positivos. Assim, as respostas das educadoras mostram que, aplicada da forma correta, a contação de histórias revela-se como importante, eficaz e prazerosa estratégia pedagógica. Trata-se, portanto, de um mecanismo auxiliar tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto da construção das identidades.

#### 4. CONSTRUÇÃO DOS PRODUTOS PEDAGÓGICOS

O Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, tem assegurado a perspectiva de formação dos profissionais em educação, especialmente professores em exercício docente, com objetivo de garantir o atendimento eficiente da aplicação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos segmentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em instituições educacionais públicas e particulares.

Além da construção e da reformulação do conhecimento acerca da trajetória e da contribuição histórica, social e cultural dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, para a formação do Brasil, o mestrado profissional permite, aos discentes, a possibilidade de produção deste conhecimento por meio de uma dissertação ou a partir da elaboração de um produto pedagógico (material didático/paradidático).<sup>24</sup> Segundo o historiador Leandro Antonio de Almeida, em estudo que apresenta considerações acerca da produção de instrumentos didáticos no Mestrado Profissional de História, a partir de uma experiência enquanto docente da disciplina “Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos” da UFRB, o mestrado profissional, diferente do mestrado acadêmico, permite “o trabalho final ser apresentado em modalidades distintas da dissertação” (2016, p. 222).

A possibilidade de elaboração do saber, na referida modalidade de mestrado, tem como elemento primeiro “a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação” (Capes, 2009, parágrafo 3º). De modo que o mestrado profissional segue o mesmo rigor inerente à concepção do mestrado acadêmico.

A pós-graduação *stricto sensu* em História é uma modalidade relativamente nova, tendo em vista que, até 2012 havia se estabelecido apenas dois programas em todo o Brasil, alcançando, em 2017, um número inferior a dez programas. Desses, o mais antigo é o programa de História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas, 2003, e sendo um dos mais recentes o programa de História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da

---

<sup>24</sup> Para entender o conceito de “material didático”, indico leitura da obra *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* da historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt que, na terceira parte da referida obra, conceitua, de forma ampla, material didático como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História” (2009, p. 296).

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com primeira turma iniciada em 2014 (ALMEIDA, 2016, p. 222-223).

A construção de um produto pedagógico no mestrado profissional da UFRB, apresenta-se como premissa, e, portanto, proponho a construção de um livro de Literatura Infantil que possibilite discussões acerca do pertencimento racial, respeito e valorização da diferença inerente à condição humana.

Conforme sinaliza Almeida:

A coleção didática e, em menor grau, o livro temático (paradidático) são os materiais de apoio ao ensino mais utilizados pelos docentes brasileiros, já que atualmente são distribuídos às escolas pelas ações governamentais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) (2016, p. 231).

Ciente dessa realidade e reconhecendo que tais produções são, muitas das vezes, impregnadas de ideologias racistas e eurocêntricas, pois continuam apresentando a história e a cultura das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma marginalizada, inferiorizada ou estereotipada. Entendo, portanto, como necessário a intervenção, na realidade da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, onde realizei o projeto de pesquisa, com a construção de um livro paradidático direcionado a crianças de 4 e 5 anos do grupo infantil, acompanhado do material de subsídios pedagógicos para professoras(es) com metodologia de contação de história como mecanismo facilitador da aprendizagem e ferramenta auxiliar no processo de (re)significação da identidade étnico-racial.

Ao analisar os relatórios de produção dos materiais didáticos, seguidos dos guias de orientação pedagógica produzidos por discentes do mestrado profissional da UFRB, o historiador Leandro Antonio de Almeida apresenta as principais dificuldades indicadas pelos estudantes, quando da construção do produto pedagógico. O professor destaca:

1. Diagramação/edição.
2. Adequação dos conteúdos e linguagem ao público-alvo.
3. Atividades para o professor, exercício do pensar pedagógico.
4. Tempo reduzido devido a muitas tarefas, seja do trabalho seja de outras disciplinas do Mestrado.
5. Lidar com diferenças e visões conflitantes no trabalho em equipe (2016, p. 235).

Corroboro com as dificuldades encontradas pelos(as) colegas de instituição e de programa e acrescento a essas, a preocupação que sempre tive em não produzir um instrumento pedagógico que personifique a imagem negativa dos indivíduos da população negra. Tendo em vista que na etapa de ensino a que me proponho atender (Educação Infantil) as imagens ocupam lugar de referência nos livros didáticos e paradidáticos, de modo que as menções positivas ou negativas atribuídas a elas exercem exacerbada importância para as

crianças. Assim, foram (e, de algum modo, permanecem) algumas angústias: não dominar a técnica de diagramação e edição de imagem; a apreensão com os elementos que constituiria o material do(a) professor(a) para torná-lo mais atrativo e condizente com a necessidade e expectativa das(os) docentes; conciliar o cumprimento dos créditos (disciplinas), pesquisa, produção do relatório e execução do projeto, além de lecionar 40h no município de Maragogipe; não dominar a técnica de desenho e pintura e, assim, precisar terceirizar esta etapa, sem deixar, obviamente, de acompanhar todos os passos, indicando alterações e refeitura da ilustração ou pintura.

Após a construção dos contos nos encontros de formação continuada de professoras(es) do Recôncavo, a seleção das histórias infantis atendeu à solicitação do corpo docente da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, que apresentava um quadro desfavorável às meninas negras, principais vítimas de preconceito e/ou discriminação racial no contexto da sala de aula. A concepção dos contos deu-se na formação continuada de professoras(es) do projeto Ilê de Memórias, numa etapa da formação, após conhecer a experiência docente das(os) professoras(es) participantes e apresentar as discussões teóricas, sugeri a construção de um conto a partir de um enredo proposto.

O conto selecionado foi produzido por professoras(es) da educação básica do Recôncavo, em uma oficina realizada no Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 14 de abril de 2016. O enredo sugerido e o conto selecionado foram:

Enredo Proposto: Menina que sonha ir à escola de cabelos soltos.

Título do conto: O cabelo que dava volta ao mundo.

Autoria: Janete Ferreira dos Santos Marques, Kaity Anne Pereira Ferreira, Laura Catarina Pereira dos Santos e Rogério Santos Souza.

### **O CABELO QUE DAVA VOLTA AO MUNDO**

Sol é uma menina negra, de olhos marrons e cabelos pretos e brilhantes, como uma linda noite, que pareciam dar a volta ao mundo.

Sol amava seus cabelos crespos, e sonhava em ir à escola com eles soltos, mas sua mãe sempre dizia:

— Cabelos crespos, só trançados e bem presos!

E sol achava que era mesmo verdade, pois na escola todas as crianças de cabelos iguais aos dela só viviam de trancinhas. Mas, Sol dizia pra mãe que não era igual às outras crianças. Todos nós somos diferentes, mãe.

Um dia sol olhava um álbum antigo de família, de tanto folhear acabou adormecendo.

Sonhou com uma senhora bem velhinha com cabelos bem branquinhos que pareciam dar a volta ao mundo, crespos e volumosos como os seus.

Sol, ao se aproximar da senhora perguntou:

– Qual é o seu nome? Por que seu cabelo está assim?

– Meu nome é Nanã... Assim como? Soltos, lindos e livres?

– Sim

Com olhar compreensivo, Dona Nanã pegou nas mãos de Sol, a conduziu até o espelho e perguntou: – O que você vê?

Sol fica por alguns instantes em silêncio.

E Dona Nanã preenche todo aquele silêncio cantando...

“Tem tanta gente tão bonita nesta terra...” (trecho da música “Só eu sou eu”).

Ao acordar, Sol reconhece Dona Nanã numa das fotografias do álbum. Conta o sonho e mostra pra mãe a senhora que conheceu no sonho.

A mãe emocionada, conta que Nanã era sua avó, que tinha cabelos crespos e volumosos que pareciam dar a volta ao mundo.

Daquele dia em diante, a mãe de Sol permitiu que ela escolhesse a maneira que quisesse usar os cabelos: soltos, lindos e livres.

E toda vez que alguém perguntava:

– Porque seu cabelo está assim?

– Ela respondia cantando: “só eu sou eu, só eu sou eu, além de mim não tem ninguém que seja eu...”.

O conto apresenta a história de Sol, “[...] uma menina negra, de olhos marrons e cabelos pretos e brilhantes, como uma linda noite, que pareciam dar a volta ao mundo”. Na história, a menina que vivia perguntando a sua mãe a razão dela e das outras meninas negras só irem à escola com tranças, sempre ouvia como resposta: – “Cabelos crespos, só trançados e bem presos!”. Sol, sempre muito esperta, não cansava de dizer para sua mãe que “não era igual às outras crianças. Todos nós somos diferentes, mãe”.

Até que, um dia, Sol, olhando um álbum de fotografias da família, adormece e sonha “[...] com uma senhora bem velhinha com cabelos bem branquinhos que pareciam dar a volta ao mundo. Os cabelos daquela senhora eram crespos e volumosos como os seus”.

A senhora era Nanã. Numa conversa durante um sonho, Sol pergunta:

– Qual é o seu nome? Por que seu cabelo está assim?

– Meu nome é Nanã. Assim como? Soltos, lindos e livres?

– Sim.

Com olhar compreensivo, Dona Nanã pegou nas mãos de Sol, a conduziu até o espelho e perguntou:

– O que você vê?

Sol fica por alguns instantes em silêncio.

E Dona Nanã preenche todo aquele silêncio cantando...

“Tem tanta gente tão bonita nesta terra...”

Sol desperta e, contando o ocorrido a sua mãe, descobre que Dona Nanã “[...] era sua avó, que tinha cabelos crespos e volumosos que pareciam dar a volta ao mundo”.

Desse dia em diante, a mãe de Sol sempre permitia que a menina fosse à escola com os cabelos “soltos, lindos e livres”. E sempre que alguém lhe perguntava:

– Porque seu cabelo está assim?

– Ela respondia cantando... ‘só eu sou eu, só eu sou eu, além de mim não tem ninguém que seja eu...’.

O conto, que passeia majestosamente no universo da ludicidade, permite importantes reflexões acerca do fortalecimento da autoestima, a partir da imagem positiva de crianças negras; indica, ainda, o quão importante é a representatividade e a inclusão de tais identidades.

A partir das discussões de Silva (2005), entendo a concepção desse importante recurso pedagógico, bem como de outros instrumentos, enquanto elemento social e ideologicamente construído. O que o torna, portanto, muitas vezes, um veículo que privilegia alguns grupos em detrimento de outros, cabendo aos negros, muitas vezes, os lugares marcados por estereótipos e representações inferiorizadas.

Segundo Silva:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (2005, p. 23).]

Sendo necessário e urgente, portanto, a produção de novos instrumentos pedagógicos, didáticos ou paradidáticos, que valorizem a diferença e estabeleçam oportunidades de representação da diversidade existente na sociedade e, muito especialmente, nos espaços escolares.

Cotidianamente é possível encontrar no livro didático o espaço atribuído às populações negras e sua história “[...] como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania” (SILVA, 2005, p. 25). É importante que os(as) professores(as), na condição de mediadores(as), permitam às crianças, presentes na Educação Infantil, o contato com obras literárias e outros materiais pedagógicos em que outros indivíduos negros apareçam em situações que mostrem sua beleza e suas potencialidades. Contrapor-se à história que se resume ao período escravista, sem reelaborar uma forma de essa realidade ser modificada, perpassa pela responsabilidade do(a) professor(a) e por uma prática pedagógica que valorize e reconheça, por exemplo, a trajetória histórica de “Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômico e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas” (SILVA, 2005, p. 25).

Após a contação da história, perguntei:

— Gostaram da história? Com qual personagem vocês se identificaram? Conhecem alguma história semelhante em sua família, em sua rua, nos espaços que elas socializam?

Quando começamos a pensar a estrutura física da personagem Sol, Aline<sup>25</sup>, uma aluna, logo gritou:

— Ela tem a pele preta igual a de Joana.<sup>26</sup>

A aluna falava isso rindo, acompanhada de outras crianças. Joana, irritada com a indicação da colega, respondeu:

— Eu não sou assim.

As crianças se manifestaram no momento em que comecei a leitura para relembrarmos como era a personagem: “Sol é uma menina negra, de olhos marrons e cabelos pretos e brilhantes, como uma linda noite, que pareciam dar a volta ao mundo”. No intuito de perceber a qual dos aspectos as crianças relacionavam Sol a Joana, disse:

— Mas Joana não tem cabelos pretos. Os cabelos dela são castanhos... marrons.

Quando fui interrompido por Paulo:

— Professor, ela é preta igual a Sol.

Falava enquanto apontava para Joana. Perguntei a Paulo se havia algum problema em ter a pele preta e o pequeno, respondeu, negativamente, fazendo gesto com a cabeça. Voltei a perguntar, agora para toda a turma:

— Vocês acham que é ruim ter a pele preta?

Depois de um breve silêncio, Marta responde:

— Professor o que é mais bonito: ser branco ou ser preto?

Ainda “imobilizado” com as observações, solicitei de uma professora cinco caixas de lápis de cor, cinco era o número de mesas ocupadas naquele dia. Distribuí os lápis e solicitei que cada aluno pegasse a cor que mais gosta. Os(as) alunos(as) que desejavam uma cor já escolhida por outra criança, atendendo a minha indicação, deram as mãos ao colega que segurava a referida cor. Quando todas as crianças estavam com sua cor preferida, perguntei:

— Quem está com a cor mais bonita na mão?

Todos, imediatamente, disseram: “eu”. Então, voltei a perguntar:

— O que é ser bonito e feio?

Ficaram todos em silêncio. Continuei:

<sup>25</sup> Todos os nomes de alunos(as) utilizados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

<sup>26</sup> Os diálogos ocorridos com as crianças, aqui apresentados, não correspondem, em sua totalidade, aos termos utilizados pelas elas ou por mim. Trata-se da tentativa de recuperar, o mais fidedignamente, a tônica das falas a partir das anotações no caderno de campo, após a atividade. Saliento que ao término da atividade, com auxílio das professoras presentes na realização da atividade, escrevi o ocorrido a fim de tentar ser o mais fiel ao real.



— Joana, por que você escolheu a cor rosa?

A menina, prontamente, respondeu:

— Porque é bonita...

Insisti:

— Verdade, a cor rosa é bem bonita mesmo, mas por que você acha essa cor mais bonita que azul, branca, amarela, preta ou verde?

A aluna continuou com o argumento de que a cor era “bonita” e acrescentou:

— Porque é cor de menina.

Sua fala foi sustentada por outras meninas que também gostam da cor rosa.

Questionei:

— E rosa é cor de menina? O professor, sendo homem/menino, não pode usar roupa rosa?

Caíque interrompeu afirmando:

— Eu tenho uma camisa rosa e meu pai também.

Retomei:

— As cores não têm dono. Os meninos podem usar e gostar das cores branca, preta, azul, rosa, verde... Assim como as meninas também podem usar ou gostar de todas as cores. Outra coisa, eu não acho que ter a pele preta seja ruim. Não existe pele mais bonita ou mais feia. O que existe são peles com cores diferentes. Joana tem a pele mais escura, Bia tem a pele mais clara, mas isso não torna Joana nem mais feia ou mais bonita do que Bia. Não é mesmo?!

Pedro, reaparece em cena e diz:

— É todo mundo bonito porque todo mundo é igual, né professor?

Respondi:

— Não! Não somos todos iguais. Todos nós somos diferentes: uns são mais altos, outros mais baixos; uns tem cabelos curtos, outros tem cabelos compridos; uns são magros, outros são gordos. Do mesmo modo que tem pessoas com pele mais clara, outras com pele mais escura. O que devemos fazer é respeitar a diferença do outro, pois cada um tem sua beleza.

Continuei:

— Por favor, mostrem o lápis de cor que vocês têm nas mãos. Tem uma cor mais bonita do que a outra?

Mostrando o lápis, a maioria respondeu que “não”. Alice, a criança que iniciou a indicação de que Joana era preta, de forma pejorativa, concluiu:

— É tudo bonito, “né” professor?

Concordei com ela e mais uma vez me reporteime a Joana:

— Joana, a cor da sua pele é parecida com a cor da pele de alguém da sua família?

Ela respondeu:

— Meu irmão e minha mãe é igual e meu pai é mais preto.

Continuei:

— Você acha seu irmão, seu pai e sua mãe feios?

Imediatamente a pequena respondeu:

— Não, é lindo!

Conclui:

— Pois é, você tem essa cor de pele linda porque seus pais são lindos e você parece com eles. Assim como Bia é linda porque deve parecer com seus pais, não é Bia? O mesmo para Pedro, Aline, Caíque...

Após esse importante momento, reli o trecho do conto que retrata as características de Sol e começamos a construção das ilustrações. Várias vezes repeti as características da personagem, até que uma criança perguntou o que era o mundo. Fiz, então, indicação do planeta Terra, perguntando:

— Em qual planeta nós moramos?

Quando Marcelo, empolgado, respondeu:

— Eu moro na minha casa com minha mãe e meu pai, professor.

Com auxílio da professora e utilizando o globo terrestre da escola, conseguir fazer com que entendessem o que era o planeta terra que, segundo Eduarda, “é a mesma coisa de uma bola”.

Após a construção da ideia de mundo, as crianças iniciaram o desenho de Sol. Vez ou outra, uma criança solicitava que eu voltasse a reler como era a menina. Numa dessas intervenções, Felipe questionou:

— Professor, como é que o cabelo de Sol vai virar o mundo?

Perguntei:

— Como virar o mundo?

Felipe continuou:

— Na história diz que o cabelo virou o mundo.

Algumas crianças riram e eu reli o trecho: “Sol é uma menina negra, de olhos marrons e cabelos pretos e brilhantes, como uma linda noite, que pareciam dar a volta ao mundo”.

Felipe, então determinou:

— Gente, o cabelo vai “*arruviar*” o mundo.

Em relação aos constantes conflitos/curiosidades das crianças, conforme ressalta Fanny Abramovich, ao apresentar a importância da contação de histórias, a referida estudiosa revela que tal atividade deve

[...] também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas (1997, p. 17).

A partir de então, a maioria das crianças reproduziram a ideia de Felipe, desenhando uma menina que tinha um cabelo que dava volta ao mundo. Esse mundo era representado por uma bola.

Acerca dessa “dependência” entre as especificidades que distinguem a relação da criança com o mundo, bem como o mundo com a criança, apresentam-se como elementos constitutivos desta relação, segundo Zabalza (1998) e Kramer (2005):

- a) a vulnerabilidade/dependência do adulto quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos;
- b) a capacidade/competência para aprender e se desenvolver (desde que lhes sejam possibilitadas condições adequadas);
- c) a capacidade de produzir cultura, principalmente vinculada à ludicidade, à imaginação, à fantasia;
- d) a globalidade - as crianças são seres não setorizáveis; estão “inteiras”, a cada momento, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora, não sendo possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas “partes”, priorizando um aspecto em detrimento dos demais.

Tanto no comportamento das crianças durante a execução do projeto, quanto na literatura que discute o ensino infantil, fica explícito o decisivo papel e indicação do adulto enquanto indivíduo que ajuda a padronizar e valorizar ou inferiorizar elementos sociais e culturais, sendo o(a) professor(a) o “exemplo” seguido pelas crianças. Apresenta-se, nesse tocante, a necessidade de escolher histórias e livros com ilustrações, assim como assumir posturas pessoais e pedagógicas, que não supervalorize um grupo em detrimento de outro para que não haja, no espaço da sala de aula, uma defesa ideológica, por parte do(a) professor(a), estabelecendo perversas dualidades: bom/ruim, bonito/feio, melhor/pior.

Após todas as crianças ilustrarem os personagens, solicitei que colorissem, distribuindo em cada mesa (as mesas, nas turmas de Educação Infantil, comportam 4 cadeiras) duas caixas de lápis de cor, contendo, cada uma, 12 cores.

Percebi que algumas crianças aguardavam o colega terminar o uso do lápis. Pediam o “lápis cor de pele” (bege rosado), para começar a pintar o corpo dos personagens. Então, perguntei se todos haviam finalizado a pintura, já que encontravam-se sem atividade. Quando Alice responde:

– Eu “tô” esperando o lápis “cor de pele” pra pintar Sol, a sua mãe e a sua avó.

– Cor de pele? Qual é o lápis “cor de pele”? – questionei.

Recorri mais uma vez ao trecho do conto que apresenta os traços de Sol: “Sol é uma menina negra, de olhos marrons e cabelos pretos e brilhantes, como uma linda noite, que pareciam dar a volta ao mundo”.

Disse para as crianças:

– O texto diz que Sol é uma menina...

Eles complementaram:

– Negra

Perguntei:

– Qual é a cor de pele de uma pessoa negra?

Várias crianças responderam:

– Preto, marrom...

Insisti:

– Então, por que vocês estão aguardando o lápis rosado? Esse que vocês chamam de “lápis cor de pele”?

Percebi o desconforto das crianças que olhavam, silenciosas, para a professora. Como já exposto, nesta escola, já ocorreu a prática, por parte de uma professora, de solicitar que as crianças representem o corpo humano pintando com lápis “cor de pele” (tom rosado), alegando que o lápis preto e marrom “mancham” a pintura, anulando a possibilidade de uma criança negra se representar artisticamente da forma que mais se aproxima de suas características fenotípicas.

A partir da exposição dessa ação, na turma do ensino infantil, enfatizo a importância do Programa de Mestrado Profissional que nos permite a construção de produtos pedagógicos e que, portanto, possibilitou a interação com crianças, oportunizando um enorme aprendizado e possibilidade de um diálogo franco com os(as) pequenos(as) o que, em certa medida, pode contribuir também para reformulação da prática docente da professora que presenciou a

atividade, sendo provável perceber o quão rica são as possibilidades advindas da contação de histórias.

#### 4.1. Processo de Produção do Livro Infantil

Após a construção das ilustrações deste conto, por parte das crianças, seguir os seguintes passos para produção do livro:

1. Verificação junto ao corpo docente da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira qual dos textos apresentados e ilustrados, melhor atenderia às necessidades da escola e das turmas;

As professoras indicaram que as meninas negras são as principais vítimas de preconceito e discriminação e que, portanto, seria pertinente eleger um texto/conto que valorizasse a imagem da menina negra, principalmente às questões relacionadas ao cabelo crespo. Por esta razão, elegemos o conto “O cabelo que dava volta ao mundo”.

2. Análise e seleção das ilustrações que serviriam como base para a construção das imagens do livro;

3. Construção das ilustrações, a partir dos desenhos das crianças. Daniela Barbosa, estudante do curso de Artes Visuais da UFRB, bolsista do Laboratório de Ensino de História, ficou responsável pela ilustração, sendo orientada a construir as ilustrações a partir dos desenhos das crianças e apresentar os resultados, antes da etapa de pintura;

4. Análise dos primeiros traços;

Os primeiros desenhos apresentados por Daniela, estavam carregados de estereótipo, de modo que a imagem de Sol, uma criança, aparecia representada com quadris avantajados (verificar a proporção que se desenvolve as pernas que vai se alargando para formação dos quadris) e cintura acentuada, como mostra a Imagem 1:



Uma ideia estereotipada da mulher negra. A imagem que deveria representar uma criança, nos mostra traços de uma mulher carregada dos ideais de “sambista”, “sexualizada” que, historicamente, esteve (e ainda está) atrelado à mulher negra brasileira.

#### 5. Avaliação do desenho por parte das crianças;

As crianças identificaram que seus desenhos serviram como base para a construção das ilustrações, mas, ainda que as imagens sejam muito semelhantes, algumas crianças disseram que haviam elementos no desenho que não estavam bonitos.

Apesar da semelhança entre as imagens, a maioria das crianças disse não ter se interessado pela Imagem 1, alegando não ter gostado dos cabelos presos com tranças, além do rosto transparecer “tristeza”.

IMAGEM 1	IMAGEM 2



Se compararmos a estrutura dos cabelos nas duas imagens, perceberemos que eles são/estão muito semelhantes. No entanto, algumas crianças questionaram o fato dos mesmos aparecerem “presos” na Imagem 1, quando, na verdade, a Imagem 2 constrói a personagem Sol com os cabelos soltos.

6. Após analisar e verificar o parecer das crianças, indiquei correção dos desajustes, estereótipos e adequações a partir de nossas percepções;

7. Redimensionamento da imagem por parte da ilustradora;

8. Após elaboração das novas imagens as apresentei para avaliação por parte das crianças da escola;

Em relação à concepção artística de Dona Nanã, avó de Sol, as crianças disseram que o cabelo da avó de Sol estava feio, que deveria ser solto e grande, mesmo sendo esta personagem construída pelas crianças com cabelos curtos.

IMAGEM 3	IMAGEM 4	IMAGEM 5
		
ALUNO(A) IX (2016)	ALUNO(A) I (2016)	BARBOSA, Daniela (2016)



Indicaram, ainda a necessidade de retratar a avó de Sol com óculos, como elas (as crianças) fizeram no desenho.

Outro aspecto que apresentou insatisfação, por parte dos(as) alunos(as), foi referente ao mundo, que estava representado apenas por um círculo. Segundo os idealizadores das ilustrações, o mundo teria que ser igual ao que apresentei no dia da contação (globo), e não concebido por um desenho de uma “bola”.

As imagens 6 e 7 indicam outras alterações apontadas pelas crianças:

IMAGEM 6	IMAGEM 7
----------	----------



	
ALUNO(A) XV (2016)	BARBOSA, Daniela (2016)

A última exigência era que os desenhos deveriam ser pintados com “muitas cores bonitas”.

9. Correção dos elementos (cabelos e óculos da avó, o mundo, o cabelo de Sol) indicados pelas crianças;

10. Reapresentação das imagens reelaboradas para as crianças;

11. Pintura das ilustrações a partir das cores referenciadas nos desenhos das crianças;

Para realização das ilustrações e pintura, Daniela utilizou:

Papel OPALENE, Tamanho A4, branco;

Lápis de cor: Faber Castell Aquarela;

Caneta Stabile;

Caneta grafite para contorno;

Lápis grafite.

Técnicas de pintura:

Correção das cores com pincelada com água sobre as cores em modo aquarela.

Forma de Pintura: Figurativa.

Cores utilizadas: branco, preto, amarelo, marrom, laranja, mascavo, azul claro, azul escuro, cinza, vermelho, rosa claro, rosa escuro, mostarda, bege, bege rosado, verde e lilás.

Ao apresentar a primeira versão da personagem Sol, a ilustradora ofereceu a imagem de uma menina fenotipicamente mais próxima da epiderme de uma criança branca/“parda”<sup>27</sup>, não a validando ao texto que apresenta Sol como uma criança negra, além de ter a boca desproporcional à composição do rosto. Necessitando, portanto, refazer o desenho e a pintura. Esse processo de representação da pigmentação da pele exigiu que fizesse três versões, todas acompanhadas, analisadas por mim. No segundo desenho apresentado por Daniela, a criança apresentava uma cor de pele mais próxima do que se esperava, mas os traços da boca continuam caricatos.

Como pode ser visto abaixo:

IMAGEM 8	IMAGEM 9
	
BARBOSA, Daniela (2016)	BARBOSA, Daniela (2017)

A terceira imagem construída pela ilustradora, foi muito bem recebida pelas crianças e apresentou formas que atendia ao que tínhamos estabelecido inicialmente. No entanto, ao utilizar a imagem digitalizada na montagem do livro, verifiquei, junto ao diagramador, que a pele da menina apareceria com borrões, o que tiraria a beleza do desenho.

<sup>27</sup> Não me interessa avaliar qual criança (representação artística) é mais ou menos negra, a partir da epiderme. Busco oferecer ao leitor(a)/professor(a) e às crianças a imagem de uma menina socialmente negra.

Solicitei, portanto, a quarta versão. Daniela utilizou a técnica com tinta guache, que como constatamos abaixo, não funcionou. Reutilizei então a terceira versão, não de modo expandido no tamanho A4 como foi pensado anteriormente.



12. Após ter todas as imagens do conto reelaboradas e coloridas, apresentei todas as imagens originais em papel opalene para as crianças;

13. Sendo as ilustrações aprovadas, iniciamos a digitalização, aprimoramento e ajustes das cores e, enfim, a diagramação e inclusão do texto para montagem do livro;

14. A prévia do livro digital foi apresentada ao supervisor, professor Leandro Antonio de Almeida, supervisor do tirocínio no mestrado, para supervisão e leitura crítica;

15. Ajustes no livro a partir das considerações do professor Leandro de Almeida;

16. Disponibilização do livro (versão digital) no site do Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia (LEHRB – UFRB) para avaliação externa;

17. Avaliação e possíveis adequações a partir das indicações dos leitores no site do LEHRB;

18. Apresentação do livro impresso em páginas de papel fotográfico para última avaliação das crianças;

19. Impressão do livro;

20. Apresentação e leitura do conto para as crianças da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, em Maragogipe.

Em relação ao material produzido para as(os) professoras(es), ainda sem que tivesse consciência de como se daria a produção do livro, antecedia a isso a preocupação de como tratar o instrumento pedagógico que me propunha construir. Parti, portanto, da escolha ideológica de não tratá-lo como “Guia” ou “Manual”, pois não penso que minha trajetória de oito anos no ensino infantil possa servir de referência para professoras que habitam nesse complexo terreno há mais de uma década.

Todas as vezes que analisei um guia/manual, esse se apresentava com um modelo a ser seguido ou, o que ainda parece mais grave, colocava sobre os ombros das(os) professoras(es) a responsabilidade dos passos falsos dados pela educação brasileira e seria, então, o guia/manual, com suas receitas impecáveis de como e o quê as(os) professoras(es) deveriam fazer para potencializar a construção do conhecimento.

Estou certo que este documento constitui-se enquanto um aparato metodológico eficaz à medida que, conhecendo o Ensino Infantil, me proponho a compartilhar minhas experiências e, de algum modo, produzir reflexões às(aos) professoras(es) que o acessá-lo. Inquietando as(os) docentes a repensar e experimentar, se/quando lhe parecer necessário e possível, uma possibilidade de aproximação das crianças em idade escolar, especialmente as pertencentes ao grupo infantil, através da contação de histórias.

Não se trata, portanto, de um manual com receitas pré-determinadas, pelo contrário. O livro é um chamamento para Diálogos Pedagógicos com Professoras(es) da Educação Infantil. Uma conversa que lhe apresente Subsídios metodológicos para o uso da contação de histórias como mecanismo auxiliar na (re)significação da identidade étnico-racial em sala de aula a partir de minha experiência docente no segmento infantil.

A produção do caderno de Diálogos Pedagógicos foi um processo, também complexo, mas menos tencionado que o livro infantil. O diálogo que estabeleço com as(os) professoras(es) apresenta, além de minhas vivências enquanto docente e da importância das práticas sociais de leitura na escola, discussões teóricas acerca da trajetória do ensino infantil no Brasil, da legislação brasileira para educação de crianças até 5 anos, das políticas afirmativas para validação de uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil e o papel pedagógico da contação de histórias meio de (re)construção da identidade étnico-racial.

Ambos os processos foram extremamente prazerosos, apesar de exaustivos, pois como já exposto havia uma preocupação em não produzir um material pedagógico que permanecesse reproduzindo um imaginário em que as populações negras são, quase sempre,

retratadas de forma preconceituosa, pejorativa e estereotipada. Pois, como ressalta Heloisa Pires Lima:

A literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me creio, e ao me criar eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas (2005, p. 102).

Busco, portanto, contribuir positivamente, através do Livro Infantil: O cabelo que dava volta ao mundo e os Diálogos Pedagógicos com Professoras(es), para uma educação que reelabora suas práticas pedagógicas, assumindo uma pedagogia anti-racista, pautada no respeito às diferenças e agente promotora de uma formação cidadã livre de preconceito e discriminação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem por objetivo generalizar os resultados aqui apresentados, pois trata-se do estudo de uma realidade específica. No entanto, é possível considerar alguns aspectos de extrema importância, os quais nos dizem respeito à importância da contação de histórias enquanto mecanismo auxiliar na construção de uma autoimagem positiva da criança negra no universo da Educação Infantil, auxiliando na (re)significação de sua identidade étnico-racial.

Os resultados, em primeiro plano, apontam para a influência do racismo, historicamente disseminado no Brasil, implícito na formação das crianças de 4 e 5 anos da Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, em Maragogipe - BA, sendo sua maior incidência sobre a população negra.

O racismo, seus traços de uma história perversa e de negação da identidade afro-brasileira e africana, perdura até os dias atuais, e é constantemente reforçado, seja pela imagem estereotipada do negro que ainda configura os livros didáticos e/ou paradidáticos; pela postura omissa que os profissionais de educação ainda possuem; ineficiência da base estrutural, nas instâncias federais, estaduais e municipais, que, em decorrência da falta de acompanhamento, contribui para a inaplicabilidade da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08.

Saliento quanto à necessidade de pensar essa estrutura e inquietarmo-nos quanto as reais atribuições, preocupações e responsabilidades para elaboração, manutenção, validação e aplicabilidade das leis que obriga as escolas brasileiras, públicas e particulares, a estudar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

É notória a existência de órgãos que respondem pela elaboração e efetivação da lei, entre os quais, pensando a partir da hierarquização, a instância Federal é responsável pela produção; na instância municipal, Maragogipe, como último elemento desse processo, assumiu o compromisso quando formou, nos anos de 2006 e 2007, todos os profissionais em educação do município para efetivação deste dispositivo legal. Embora, após esse período, não tenha havido nenhuma avaliação da efetivação da lei.

Seria suficiente a elaboração da lei e formação dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos para que esteja, de fato, sendo posta em prática? Não caberia a manutenção por parte dos atores da secretaria de educação municipal e, na esfera infantil, a coordenação específica desta modalidade, avaliar os impactos da lei e sua reavaliação contínua? E nós, profissionais de educação, qual o compromisso em executar o que exige a lei? E os pais/responsáveis pelas crianças, qual sua participação nesse processo? Tais

questionamentos apresentam a necessidade de investigar, entender e propor mudanças atitudinais que tem impedido esta “engrenagem” de funcionar.

Desse conjunto de elementos, chamo atenção para a figura do(a) professor(a), não que este(a) seja o(a) único(a) responsável por esta realidade, mas por perceber que é este(a) profissional que, mais de perto, atua com as crianças no chão da sala de aula. As(Os) docentes de Educação Infantil da referida unidade de ensino reconhecem e dizem ter presenciado situações de discriminação em suas turmas. São crianças de 4 e 5 anos que se afastam do outro por causa das diferenças fenotípicas, evidenciando neste caso, que é a identidade étnico-racial que demarca os limites das salas. As educadoras revelam, ainda, que nem sempre sabiam como lidar ou desenvolver atividades relacionadas à temática étnica em sala de aula, com vistas a combater o preconceito e a discriminação racial.

Sujeitas a esta realidade, as crianças negras estão vulneráveis a um processo de construção de uma autoimagem negativa, pois não encontravam naqueles espaços, referências positivas da história de seus “semelhantes”.

Saliento, ainda, que as(os) educadoras(es) são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e de formação da personalidade das crianças. Também por isso, têm a responsabilidade de conduzir cada criança na construção de uma postura de enfrentamento dos preconceitos, reafirmando identidades e, principalmente, trazendo para a sala de aula, situações que coloquem em discussão temas como o racismo, devendo apresentar o negro brasileiro dissociado da ideia de escravo, apresentando a trajetória negra com foco na contribuição que esse segmento étnico trouxe e traz para o país, resgatando e valorizando a cultura africana e afro-brasileira.

O impedimento do aluno se auto-representar nas atividades artísticas com a cor que mais se aproxime da sua coloração epitelial, além de violenta, é um elemento que contribui para negação de sua identidade. Ainda mais quando lhe é apresentado como alternativa, recorrer à cor que, algumas docentes classificam como “cor de pele”, uma cor rosada. Tal comportamento, além de interferir na autoestima da criança, contribui para uma formação identitária de negação.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à Lei 10.639/03 e sua importância na promoção de uma prática educativa que prime pelo reconhecimento da história das populações afro-brasileiras, tão subalternizadas e silenciadas nos espaços educativos, em particular na Educação Infantil. Entendo como necessário, uma reelaboração dos princípios relacionados à temática étnico-racial, bem como uma revisão da Lei 10.639/03 que ao acrescentar o art. 26-A à lei 9394/96 estabeleceu em seu texto a obrigatoriedade do ensino

sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, estando portanto, a Educação Infantil fora desta obrigatoriedade.

A escola é um importante agente na construção da identidade da criança e, como nos orienta um dos princípios do Ensino de História, campo de estudo em que se insere esta pesquisa, é necessário: “localizar a criança no seu contexto e, assim, torná-la capaz de se reconhecer como ser humano dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo do tempo” (FERMIANO, SANTOS, 2014, p.10).

Considero, portanto, de fundamental importância que a Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, deva levar em consideração em seu programa pedagógico a parcela majoritária de alunos negros, reflexo da configuração étnica do município. Os alunos devem encontrar no contexto da sala de aula, representações de histórias que se aproximem de sua realidade, sendo possível se reconhecer representado naquele que é, também, lugar de ser e conhecer.

Para tanto, a escola deve preocupar-se com uma convivência baseada no respeito às diferenças e na validação da existência daqueles que compõe o espaço escolar. Se nossas histórias, não aparecem nos livros (Didático ou de Literatura Infantil), devemos pensar situações para abordar/relacionar a trajetória dos nossos povos e possibilitar propostas de trabalhos para inserir como temática, questões étnico-raciais e assim trabalhá-las de maneira contextualizada para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa, na qual uma criança negra não mais necessite negar-se, descredenciar sua cultura e ancestralidade, tendo, muitas vezes, que assumir uma identidade de outro grupo étnico para se sentir aceita.

Sinalizo que as histórias (reais ou inventadas) podem nos ensinar muito sobre nós. Conhecer outras vivências podem nos auxiliar na formação pessoal e, conseqüentemente, na formação de nossa nação. Assim acontecia em África, quando os mais velhos compartilhavam com os mais jovens suas histórias de vida, os segredos da terra, os aprendizados que guardaram de seus antecessores. É por meio da tradição oral que tais experiências se perpetuaram (perpetuam) na memória, no comportamento e na vida de muitos de nós.

É, também por esta razão, que reconheço a importância da contação de história na Educação Infantil. As experiências resultantes do Projeto de Intervenção me permite perceber a eficácia desta ferramenta auxiliar na construção da identidade étnica de crianças de 4 e 5 anos. A contação de história, mais que divertir, contribui para que essas crianças formem traços importantes de sua identidade. Todavia, temos que reconhecer que esta útil ferramenta, caso aplicada de forma descontextualizada, pode vir a contribuir para uma identidade frágil,



desarticulada, e que possivelmente acarretará na formação de um sujeito passivo e com autoestima baixa.

Disto surge a importância de um estudo aprofundado sobre as possibilidades e resultados da intervenção sociopedagógica proposta pela atividade de contação de história, sobretudo se a mesma tiver como ideal desconstruir estereótipos históricos de desvalorização socioculturais da identidade afro-brasileira e africana, e intervir, de alguma maneira, na formação identitária das crianças desde o universo da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe: **Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ALMEIDA, Leandro Antonio de. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 221-248 - 2016

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

APPIAH, Kwame Anthony. Ilusões de raça. In: **Na Casa De Meu Pai**. África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A. (Org.). **De preto a afrodescendente; trajetos da pesquisa sobre relações raciais no Brasil**. São Carlos, EDUFSCar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. 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 volumes I e II. Brasília. 1998.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília/DF. Outubro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639/2003 in: Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília/DF. Outubro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. MEC e Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Cap.I – contextualização da Lei 10.639/03.Coleção educação para todos.

\_\_\_\_\_. **Marcos Legais da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CAIMPA, A. C. (1984). **Identidade**. In: W. Codo & S. T. M Lane (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*, São Paulo: Brasiliense.

CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial**. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002.

CAVELLEIRO, Eliane. In: **Introdução**. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2015.

CARVALHO, Juvenal. **Madagascar: a África entra em Cena.** 2008.

\_\_\_\_\_. **A ideia de África: Obstáculo para ensino de História Africana no Brasil.** 2012. Disponível em: CONVERSA COM AS ÁFRICAS <http://conversasobreasaficas.blogspot.com.br/>. Acesso: 25 fevereiro de 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009

FLORENTINO, M; GÓES, J. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** 2ªed. São Paulo : Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

GENTILLI, Pablo et al. **Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas.** Madrid: CeALCI- Fundação Carolina, 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaocarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI76>>.

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

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** 2005. Disponível Site: <[www.google.com.br/ diversidade educacional](http://www.google.com.br/diversidade_educacional)>. Acesso em 10 dezembro de 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **“Raça, cor, cor da pele e etnia”.** Cadernos de Campo, n. 20 (2011).

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos.** 7. Ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX.** In MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengelê (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

MARX, K. e Engels, F., **A ideologia Alemã** (Feuerbach), São Paulo, Hucitec, 1986.

MATTOS, Hebe Maria. **O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **Carta do professor Abdias do Nascimento ao Presidente Lula**. 2012.

NOA, F. As falas das vozes desocultas: a literatura como restituição. In: GALVES, C. et al. (orgs.). **África – Brasil: Caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009. p. 85-100.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Criança na história ou história da criança?**. Rev. Guairacá, vol. 16. Guarapuava: Unicentro, 2007.

PANTOJA, Selma. **A África imaginada e a África real**. In: PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004, pp. 22-23.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991 - 2015.

RANGEL, M.; ALARCÃO Izabel; LIMA, Elma; FERREIRA, Naura, S. C. **Supervisão pedagógica**. Campinas - SP: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil: raça, classe e gênero**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 11-46, 2012.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. In: **Educação Infantil. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** / Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito. - São Paulo : Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. *Revista da Associação de Advogados de trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR)*. Edição independente. Salvador-Ba. 2004.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. In.: **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03**. Salvador : Hetera, 2017.

\_\_\_\_\_. Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras**. 2º Ed. In Munanga, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

SUNDERLAND, Margot. **O Valor Terapêutico de Contar Histórias**. São Paulo: Cultrix, 2005.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMPARONI, Valdemir. **A situação atual dos estudos africanos no Brasil**. In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*, 1995.