



y7 **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



DAYSE COSTA DOS SANTOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na Unidade de Educação
Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão



São Luís
2023

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

DAYSE COSTA DOS SANTOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um
estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do
Maranhão

São Luís
2023

DAYSE COSTA DOS SANTOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um
estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do
Maranhão

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

Orientadora: Professora Dra. Elisangela Santos de Amorim

São Luís
2023

Imagem da capa: Meninas negras

Disponível em: <https://cultura.culturamix.com/literatura/a-literatura-afro-brasileira>

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

dos Santos, Dayse Costa.

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
: um estudo na Unidade de Educação Básica UEB Sofia Silva
em São Luís do Maranhão / Dayse Costa dos Santos. - 2023.
199 f.

Orientador(a): Elisângela Santos de Amorim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Antirracismo. 2. Educação infantil. 3. Práticas
educativas. 4. Professoras. I. de Amorim, Elisângela
Santos. II. Título.

DAYSE COSTA DOS SANTOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão

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

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim (Orientadora)
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

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

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (2º Examinadora)
Doutora em Educação (PPGFOPRED/ UFMA)

Profa. Dra. Marileia Santos Cruz da Silva (Suplente Interna)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Maria das Dores Cardoso Frazão (Suplente Externa)
Doutora em Educação (UFMA)

*A Deus, por sua graça e bondade; à
minha mãe, Ana Lúcia Santos, por ter
me influenciado positivamente em
minha vida e por ser um exemplo de
mulher e de amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos.

À minha mãe, Ana Lúcia Santos Costa, que esteve ao meu lado em todas as adversidades que surgiram no meio do caminho, sendo um grande exemplo para minha vida, por nunca ter medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar. Ao meu esposo, Eder Moraes Penha, pela paciência e compreensão. Ao meu irmão, Lucas Flávio Costa Araújo, por acompanhar e incentivar minha jornada acadêmica em todos os momentos. A todos os familiares, por todo o apoio e pela ajuda que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela oportunidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades que contribuíram para o meu crescimento profissional. Agradeço, de igual modo, à Coordenadora Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e ao vice-coordenador, Professor Antônio de Assis Cruz Nunes, por me acolherem e motivarem durante todo este percurso acadêmico.

À minha Orientadora Professora Dra. Elisângela Santos de Amorim, obrigada por toda orientação, paciência e colaboração nesta caminhada. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar. Sou muito grata pela sua dedicação e comprometimento com o meu trabalho, sempre me encorajando a dar o meu melhor. Seu conhecimento e sabedoria foram fundamentais para esta dissertação. Agradeço também pela sua disponibilidade em esclarecer minhas dúvidas e orientar-me nas decisões importantes. Você é uma inspiração como profissional e como pessoa, e serei eternamente grata pela sua colaboração neste processo. Muito obrigada por tudo!

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por abrir as portas para a pesquisa in loco, mesmo durante o período pandêmico da covid-19. Às professoras, coordenadora pedagógica e a gestora escolar da UEB Sofia Silva, por permitir e autorizar nossa pesquisa, consentindo e contribuindo com as práticas educativas antirracistas na educação infantil.

Aos meus colegas da Turma 2020, em especial à Delza Cristina

Pinheiro e Enimeyre de Melo Cavalcanti, por toda troca de conhecimento e incentivos, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos. Também quero agradecer ao professor Mestre Luís Félix, por seus feedbacks durante todo o processo de seleção à vaga do mestrado. Seus conselhos foram muito valiosos para mim e me ajudaram a alcançar meus objetivos. Vocês foram essenciais para o meu sucesso e estou muito grata por ter tido a oportunidade de aprender e crescer com vocês. Muito obrigado!

Agradeço imensamente aos Professores Doutores que estiveram presentes na banca examinadora, desde a pré-qualificação até a defesa da minha Dissertação. Obrigada aos professores Antonio de Assis Cruz Nunes, Raimundo Nonato Assunção Viana e Marileia Santos Cruz da Silva. Sem a colaboração de vocês, certamente não teria alcançado este importante marco em minha carreira. Serei eternamente grata pela contribuição de cada um para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Gostaria de expressar minha gratidão aos Grupos de Estudos e Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras e Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato, por me proporcionarem momentos enriquecedores de diálogos e reflexões. Agradeço por terem me ajudado a compreender a importância da valorização da cultura afro-brasileira e feminista em nossas práticas pedagógicas, bem como a necessidade de desconstruirmos padrões coloniais presentes em nossas sociedades. Obrigada por terem me apresentado novas perspectivas e abordagens em relação à formação de professoras, contribuindo para uma visão mais crítica do papel do educador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espero poder continuar contando com a colaboração e inspiração desses grupos em minha vida.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

*“Numa sociedade racista não basta não ser racista.
É necessário ser antirracista”.*

Ângela Davis

RESUMO

Esta pesquisa trata das práticas educativas antirracistas de professoras na educação infantil, tendo como lócus a instituição Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva, pertencente ao município de São Luís do Maranhão. O trabalho desenvolveu-se a partir da seguinte questão problematizadora: como as práticas educativas de professoras da educação infantil podem contribuir para uma educação antirracista? A partir de então, surgiu o objetivo geral da pesquisa que se delimita em investigar as práticas educativas antirracistas de professoras da educação infantil, com vista a desenvolver um caderno com orientações didáticas e pedagógicas à luz da Lei de nº 10.639/2003 na Unidade de Educação Básica Sofia Silva. Para alcançar os objetivos de pesquisa, a Dissertação foi dividida em três seções: bibliográfica, empírica e uma proposta de aplicabilidade. Na seção bibliográfica, descrevemos a Educação de crianças no Brasil, a institucionalização da educação infantil no Brasil e a formação de professores para as Relações Étnico-Raciais. Na seção empírica, ponderamos sobre a caracterização da UEB Sofia Silva, o caminho da metodologia da pesquisa, os seus resultados e as análises e interpretações dos sujeitos da pesquisa. A metodologia foi de natureza aplicada, como método de procedimento utilizamos o estudo de caso, como foco na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, utilizamos a observação não participante e as entrevistas semiestruturadas com as professoras da educação infantil, a gestora e a coordenadora pedagógica. Os resultados foram organizados em quadros de respostas e analisados com base no referencial teórico, a partir deles foi possível entender que praticar uma educação antirracista é um desafio, já que exige uma mudança profunda na forma como pensamos, nos relacionamos e ensinamos, e que os professores e professoras precisam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática para uma melhor compreensão. A seguir, apresentamos uma proposta de produto educacional, por meio do Caderno de Orientações Didáticas, intitulado: “Práticas educativas antirracistas na educação infantil à luz da Lei de nº 10.639/03”. O produto contém estratégias lúdicas para a educação infantil, destacam-se, brincadeiras, contação de histórias, além de narrativas que trazem os negros como protagonistas para os professores e professoras usarem dentro de suas realidades em sala. Concluímos, por meio da pesquisa materializada no Caderno de Orientações Didáticas, que o trabalho possui grande relevância para população afro-maranhense, podendo ser inserido em espaços escolares em atendimento à Lei de nº 10.639/03.

Palavras-chave: Práticas educativas. Antirracismo. Educação infantil. Professoras.

ABSTRACT

This research deals with the anti-racist educational practices of teachers in early childhood education, focusing on the school Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva school, belonging to the municipality of São Luís (MA). It developed from the following problematizing question: how can the educational practices of early childhood education teachers contribute to an anti-racist education? So, the general objective of the research emerged, which is investigating the anti-racist educational practices of early childhood education teachers in order to develop a notebook with didactic and pedagogical guidelines based on law n°. 10.639 / 2003 at the Unidade de Educação Básica Sofia Silva. To achieve the research objectives, the work was divided in three chapters: bibliographic, empirical, and a proposal for applicability. In the bibliographic part, we described children's education in Brazil, the institutionalization of early childhood education, and teacher training for Ethnic-Racial Relations. In the empirical part, we discussed the characterization of UEB Sofia Silva, the methodology of the research, and the results with the analysis and interpretations of the research subjects. The methodology, applied nature, with a case study as the procedure method, a qualitative approach, and non-participant observation and semi-structured interviews with early childhood education teachers as data collection techniques. The results were organized into response tables and analyzed based on the theoretical framework, which made it possible to understand that practicing an anti-racist education is a challenge, because requires a deep change about how we think, relate, and teach, and that teachers need to deepen their knowledge on the subject for a better understanding. Afterwards, a proposal for an educational product was presented, through the Didactic Guidelines Notebook, with the name: "Anti-racist educational practices in early childhood education based on the law n°. 10.639 / 03", it contains playful strategies for early childhood education, such as games, storytelling, as well as the incorporation of narratives that bring black people as protagonists for teachers using within their realities in the classroom. We conclude, based in research materialized in the Didactic Guidelines Notebook, the work has a strong contribution as an ethnic and cultural instrument of the Afro-Maranhense population, which can be inserted in school spaces in compliance with law n°. 10.639/03.

Keywords: Educational practices. Anti-racism. Early childhood education. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Logotipo do Movimento Negro Unificado.....	52
Figura 2 -	Fachada da UEB Sofia Silva.....	76
Figura 3 -	Espaço interno da UEB Sofia Silva.....	78
Figura 4 -	Contação de história com as crianças sobre a valorização do cabelo	79
Figura 5 -	Acolhida das crianças com o conto africano UBUNTU.....	88
Figura 6 -	Cantinho de leitura	90
Figura 7 -	Cadernos A Cor da Cultura.....	91
Figura 8 -	Reconto de histórias africanas por meio de desenhos.....	93
Figura 9 -	Representatividade negra por meio dos brinquedos.....	94
Figura 10 -	Imagem do livro Na Casa da Vó Bá.....	111
Figura 11 -	História da Vó Bá.....	112
Figura 12-	Capa do caderno de orientações.....	115
Figura 13-	Sugestões de brincadeiras Africana e Afro-brasileira.....	113
Figura 14-	Sugestão de obra literária.....	117
Figura 15-	Sequência didática sobre Diversidade.....	118
Figura 16-	Dicas de expressões racistas e seus significados.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Perfil etário da equipe pedagógica.....	77
Quadro 2 -	Compreensão sobre a Lei Nº 10.639/03.....	98
Quadro 3 -	Quais as práticas educativas empregadas pela equipe pedagógica ao abordar o tema do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	98
Quadro 4 -	Que concepções teóricas e metodológicas sobre educação para as relações étnico-raciais você possui?.....	101
Quadro 5 -	Você já presenciou casos de racismo na escola?.....	102
Quadro 6 -	Você considera que as práticas educativas de professoras da educação infantil contribuem para uma educação antirracista na escola?.....	104
Quadro 7 -	Como os conteúdos inerentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à luz da Lei n.º 10.639/2003 estão sendo trabalhados na escola?.....	106
Quadro 8 -	Como são realizadas as formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva.....	108
Quadro 9 -	Como um caderno com orientações didáticas e pedagógicas poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão?.....	110

LISTA DE SIGLAS

(ACONERUQ) Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão

(BNCC) Base Nacional Curricular Comum

(COPIR) Coordenação de Promoção da Igualdade Racial

(COPIDE) Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidades Educacionais

(CCSO) Centro de Ciências Sociais

(COLUN) Colégio Universitário

(DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil

(ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente

(FUNABEM) Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

(FUDEB) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(GYPEAB) Grupo de Investigação e Estudos Afro-brasileiros e Africanos

(IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(MEC) Ministério da Educação e Cultura

(MNU) Movimento Negro Unificado

(ONU) Organização das Nações Unidas

(OMEP) Organização Mundial para educação pré-escolar no Brasil

(PPP) Projeto Político Pedagógico

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

(RCNEI) Referencial Curricular Nacional para a educação infantil

(SAM) Serviço de Assistência a Menores

(SEDUC) Secretaria de educação do Maranhão

(SEMED) Secretaria Municipal de Educação

(UFMA) Universidade Federal do Maranhão

(UEB) Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. AS CRIANÇAS NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	20
2.1 Contextualizando os conceitos de Infância e criança.....	20
2.2 A educação de crianças indígenas e negras.....	25
2.3 A institucionalização da educação infantil no Brasil.....	29
3. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)....	41
3.1 Formação de professores(as) para uma educação étnico-racial.....	41
3.2 Promoção de uma educação antirracista.....	50
3.2.1 As iniciativas para uma educação antirracista no Maranhão.....	57
3.3 A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista.....	62
3.4 A interculturalidade como estratégia para garantir uma educação antirracista.....	68
4. UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA UEB SOFIA SILVA.....	75
4.1 Caracterização do local de pesquisa.....	75
4.2 Caminhos metodológicos.....	80
4.3 Análise e Interpretação dos dados.....	86
4.3.1 As observações.....	86
4.3.2 Perfil etário da equipe pedagógica.....	95
4.4 Vozes dos participantes da pesquisa.....	97
4.4.1 A Coordenadora pedagógica e a gestora.....	97
4.4.2 As professoras.....	100
4.4.3 Oficina pedagógica - Contação de histórias.....	110
4.5 Proposta de aplicabilidade do Caderno de Orientações Didáticas sobre a prática educativa antirracista na educação infantil.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A- Roteiro de observação.....	134
APÊNDICE B- Roteiro de entrevista realizada com a equipe pedagógica.....	135
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista realizada com os participantes da pesquisa.....	136
APÊNDICE D- Ficha do perfil dos participantes.....	137
APÊNDICE E- Produto educacional.....	138
ANEXO A - Carta de apresentação.....	189
ANEXO B-Termo de consentimento livre e esclarecido.....	190

1. INTRODUÇÃO

A educação para as relações Étnico-Raciais ainda enfrenta muitos desafios, seja na produção de materiais didáticos que sirvam de suporte à prática educativa, seja na formação de professoras e professores ou ainda em sua implantação nas escolas. Embora passados mais de vinte anos da promulgação da Lei de n.º 10.639/2003, o desafio se mostra ainda mais complexo, pois é preciso materializar a exigência das escolas no que diz respeito à difusão da história e da cultura da população afro-brasileira e africana na perspectiva de combate ao racismo no Brasil (Gomes, 2012).

Munanga (2005) descreve que, levando em conta que vivemos em um país com diferentes culturas que se refletem no cotidiano escolar, é importante tratar a questão racial na escola para que se crie um espaço plural com pessoas que não reproduzam os preconceitos existentes. É essencial que as pessoas que trabalham no ambiente escolar estejam preparadas com alternativas e práticas educativas que combatam o racismo, formando assim cidadãos que saibam conviver com as diferenças.

A conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações relacionadas à temática que ocorreu em 2001, em Durban na África do Sul, foi um momento histórico e importante para o Governo Brasileiro, que assumiu a sociedade brasileira como racista, tornando necessária a criação de políticas que combatessem o racismo de forma significativa (Hora, 2015).

Em consonância com a trajetória histórica de lutas e conquistas de políticas de afirmação, em 2003 a Lei n.º 10.639 foi sancionada, instituindo a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. A mudança estrutural proposta por essa legislação abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista que busca uma ruptura epistemológica e curricular, tornando-se pública e amparada em Lei a luta sobre a pauta afro-brasileira e africana, tornando legítimo o falar sobre essas temáticas.

Entretanto, não é qualquer tipo de diálogo ou fala, é a reflexão pautada no diálogo intercultural¹, aquele com a finalidade emancipatória na escola, que

¹ A perspectiva intercultural está orientada na construção de uma sociedade democrática, plural e humana. (Candau, 2008).

considera a existência de um outro enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012).

Compreendemos que com a Lei n.º 10.639/03 infere-se à educação brasileira a obrigação de uma educação antirracista que supere as práticas de discriminação raciais. No entanto, segundo Gomes (2012), observamos que nas instituições de ensino, especialmente na educação básica, a validação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, que incluem: aquelas de responsabilidade dos órgãos superiores e as que envolvem os segmentos internos que compõem a escola. O que se percebe, mesmo após a criação da referida lei, é a permanência de uma escola reprodutora das desigualdades e dos preconceitos presentes na sociedade.

Essa dificuldade de inserção sobre as questões raciais na realidade das práticas educativas desenvolvidas na escola baseia-se em muitos fatores, entre eles a falta de formação de professoras e professores para o trabalho com as relações étnico-raciais, bem como os desafios a serem alcançados que ainda se instalam em volta do tema. Para a superação das dificuldades apoiamo-nos em Imbernón (2011), que afirma que a formação continuada favorece o aprimoramento profissional docente e deve estabelecer uma formação permanente, ocorrendo na trajetória de professoras e professores ao longo de suas vidas, sendo essencial para desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes reflexivas sobre a realidade social.

Freire (1996) alerta-nos para a obrigação de assumirmos uma postura cautelosa contra todas as práticas de desumanização, o autor afirma que um dos saberes indispensáveis à prática educativa é nos assumirmos como sujeitos também da produção do saber, entende-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção.

É importante destacar que a postura cautelosa de Freire (1996) também se estende à necessidade de evitarmos a reprodução de relações de poder opressivas no ambiente educacional, ou seja, devemos estar atentos à forma como nos relacionamos com nossos alunos e como as estruturas institucionais podem influenciar essas relações. Além disso, entender que o conhecimento não é algo fixo e imutável, mas sim socialmente construído, nos leva a reconhecer a importância da diversidade de perspectivas e da valorização

das diferentes formas de conhecimento e saberes que os alunos trazem consigo.

Assim, a prática educativa deve ser vista como um processo dialógico, no qual o professor e os alunos aprendem juntos, a partir de suas experiências e vivências. É preciso lembrar que a produção do saber não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também se dá a partir das relações que estabelecemos na sociedade como um todo, o que nos coloca diante da responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido, a formação profissional de professoras e professores está relacionada às suas práticas educativas e às ocorrências do processo de ensino e aprendizado compartilhado na escola ou em sala de aula (Imbernón, 2011). O papel do educador e sua prática educativa está ligada à tarefa docente não apenas de ensinar os conteúdos, mas também de ensinar a pensar certo (Freire, 1996). Nesse contexto, Nóvoa (1995, p.25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Sendo assim, como educadoras e educadores, devemos refletir que apesar da lógica da razão da afirmação que o racismo existe e que é necessário que seja combatido, ela não modifica por si o pensamento e as representações coletivas negativas que existem a respeito do negro na nossa sociedade. Não basta somente esse fundamento científico que afirma, de maneira biológica, que não existem raças superiores e inferiores, ou que perante Deus somos todos iguais e que não existem preconceitos, é necessário que as mentes de nossos alunos e alunas possam de forma automática abdicar de serem preconceituosas (Munanga, 2005).

De acordo com Gomes (2002), a escola deve ser analisada e vista como um espaço de aprendizado, onde compartilhamos não apenas conteúdos e/ou saberes escolares, mas valores, crenças e hábitos, levando em consideração o diálogo em relação aos preconceitos raciais, de classe e de gênero. Com esta pesquisa, buscamos produzir novos subsídios para a prática educativa antirracista de professoras e professores da educação infantil. No entanto, o interesse de pesquisar por essa temática não surgiu inesperadamente, está atrelada ao

contexto histórico- social da pesquisadora, à sua história de vida e a sua trajetória acadêmica e profissional

A proposta de nossa pesquisa está associada à necessidade de apresentar um diálogo de nossas inquietações como docentes que vivenciam, no dia a dia de nossas escolas, as práticas de racismo e seus enfrentamentos. Sendo assim, a inspiração pela educação infantil está ligada à formação profissional da pesquisadora como professora nesta etapa da Educação Básica na Rede Municipal de São Luís do Maranhão.

À luz do exposto, o interesse pelo campo das relações étnico-raciais surgiu nos estudos do Grupo de Investigação e Estudos Afro-brasileiros e Africanos (GIPEAB/UFMA) no ano de 2016. Posteriormente, a inserção no Grupo de Pesquisa em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato, no ano de 2020, ampliou nosso referencial de análise para o diálogo com outras perspectivas que mostram a necessidade de produzir a história a partir de um cenário do colonizado e não mais do colonizador. Candau (2012) ilustra bem essa concepção ao dizer que:

A afirmação das diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (2012, p.236).

Sob essa ótica, todas essas trocas de experiências, estudos e momentos reflexivos foram essenciais para a busca de mais conhecimentos e entendimentos sobre a temática pesquisada, além de proporcionarem a construção e desconstrução de saberes e práticas que estavam ligadas à minha identidade como mulher e professora negra. A partir desse processo, pude reconstruir minha identidade de forma mais autêntica e consciente, contribuindo para a promoção da igualdade de gênero e raça dentro e fora do ambiente escolar.

É necessário lembrar que o magistério estava atrelado à ideia de vocação, missão ou sacerdócio, herdado da tradição religiosa do ato de ensinar, consequentemente, a concepção da mulher estava relacionada ao instinto materno, significando que a mulher pertencia somente a esse dever sagrado.

Devido a essas construções sociais históricas, a respeito da mulher e do magistério, o desenvolvimento da atividade docente esteve confundido e comparado como uma continuação de suas atividades maternas exigidas, e isto contribuiu decisivamente para uma desvalorização da profissionalização do magistério (Carneiro, 2003).

O processo de acesso da mulher no magistério teve vários desafios e foi ainda mais difícil para a mulher negra, que pelo seu histórico e trajetória, foi proibida de ter acesso ao espaço escolar. Nesse sentido, compreendemos que a professora negra, em sua formação profissional, constrói-se a partir de grandes influências histórico-sociais ligadas à raça e ao gênero (Carneiro, 2003).

Assim, nosso discurso coaduna-se ao de Carneiro (2003, p.3), quando afirmamos que:

A luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

Desta maneira, esta pesquisa se insere na área da educação e nos campos das práticas educativas de professoras e professores, relações étnico-raciais e educação infantil, perpassando pelos estudos de gênero e feminismos. Esperamos que esta investigação contribua para o desenvolvimento de ações para uma educação antirracista na educação infantil e promova reflexões sobre a valorização da diversidade e respeito às diferenças. É fundamental ressaltar que o combate ao racismo e outras formas de discriminação devem ser uma preocupação de todos os segmentos da sociedade, e a educação infantil tem um papel crucial nesse processo de conscientização e transformação social.

Em nossa experiência em escolas públicas, podemos verificar a necessidade de materiais para uso na sala de aula que atendam à perspectiva da educação antirracista. A proposta desta pesquisa, neste sentido, é construir um Caderno de Orientações didáticas contendo propostas metodológicas de literaturas africana e afro-brasileiras e brincadeiras de origem africanas que possam servir como material de apoio para a formação continuada de professoras(es) e/ou para sua prática educativa na educação infantil.

Diante deste quadro, levantamos a seguinte problemática da nossa

investigação: como as práticas educativas de professoras da educação infantil podem contribuir para uma educação antirracista?

Por isso, tomamos os seguintes questionamentos como parâmetros norteadores para aprofundar esta investigação:

- Que concepções teóricas e metodológicas sobre educação para as relações étnico-raciais na educação infantil as professoras e professores da Unidade de Educação Básica Sofia Silva possuem?
- Como a questão de gênero e o pertencimento étnico favorecem uma prática educativa antirracista na Unidade de Educação Básica Sofia Silva?
- De que forma os conteúdos inerentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à luz da Lei n.º 10.639/2003 estão sendo trabalhados?
- Existem formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva?
- Como um caderno com orientações didáticas e pedagógicas poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão?

À luz do exposto, postulamos como objetivo geral desta pesquisa: investigar as práticas educativas antirracistas de professoras da educação infantil com vista a desenvolver um caderno com orientações didáticas à luz da Lei de nº 10.639/2003 na Unidade de Educação Básica Sofia Silva.

Com base nas questões problematizadas, levantamos os seguintes objetivos específicos: verificar quais os entendimentos teóricos e metodológicos sobre educação para as relações étnico-raciais a Unidade de Educação Básica Sofia Silva possui; analisar se a questão de gênero e o pertencimento étnico favorecem uma prática educativa antirracista na Unidade de Educação Básica Sofia Silva; averiguar de que forma os conteúdos inerentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com base na Lei n.º 10.639/2003 estão sendo trabalhados; verificar se existem formações pedagógicas de professoras de educação infantil para educação étnico- racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva; construir, como produto educacional, um

caderno de orientações didáticas e pedagógicas sobre as práticas educativas antirracistas da educação infantil na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão.

Para a realização de nossa tarefa, fizemos uso de várias fontes bibliográficas, entre elas, destacamos os trabalhos de Gomes (2012), Munanga (1999, 2005), Ariés (2006), Petronilha (2007), Imbernón (2011), Ribeiro (2019), Candau (2008, 2009, 2012) entre outros(as).

Este trabalho está dividido em cinco seções, a primeira seção aborda a introdução, descrevemos a parte teórica com ênfase na organização do texto de nossa dissertação, a nossa relação pessoal e profissional com a temática, a justificativa e escolha do objeto de estudo. Destacamos as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa e sua relevância para o campo educacional.

A segunda seção trata da educação das crianças sendo organizada em três subseções: Contextualizando os conceitos de Infância e criança, a educação de crianças indígenas e negras, institucionalização da educação infantil no Brasil.

A terceira seção descreve a educação étnico-racial na formação de professoras e professores, sendo organizada em três subseções: Formação de Professoras para educação étnico-racial, a contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista e a interculturalidade como estratégia para garantir uma educação antirracista.

A quarta seção aborda a pesquisa empírica e os caminhos metodológicos de nossa pesquisa que foi dividida nas seguintes subseções: caracterização da UEB Sofia Silva; metodologia da pesquisa; resultados dos participantes da pesquisa e a proposta de aplicabilidade do Caderno de Orientações Didáticas sobre às práticas educativas antirracistas na educação infantil.

As considerações finais foram apreciadas na quinta seção, na qual revisitamos os momentos desenvolvidos anteriormente; assinalamos os objetivos estabelecidos da pesquisa com seus resultados, concluindo que precisamos criar novas maneiras de desconstruir os sistemas discriminatórios existentes, através dos conteúdos que possam abranger a Lei de nº10.639/2003 no espaço escolar.

A partir desta investigação, esperamos contribuir para o desenvolvimento de ações e práticas educativas antirracistas na educação infantil,

promovendo reflexões sobre a valorização e o respeito às diferenças no campo educacional maranhense. Para tanto, é importante ampliar os argumentos e as estratégias para combater o racismo e a discriminação nas escolas, levando em consideração a diversidade cultural e étnica do país. Assim, será possível construir um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário, que possa oferecer oportunidades de aprendizagem para as crianças.

2. AS CRIANÇAS NO CONTEXTO HISTÓRICO

A institucionalização da educação infantil permite questionamentos sobre a trajetória da educação das crianças, ressaltando suas primeiras vivências no espaço educacional. Nesta seção, abordaremos a educação infantil, principalmente no Brasil, e traremos reflexões sobre o assunto, apontando os desafios enfrentados na busca pela qualidade na organização dessas instituições de ensino, e como vem sendo construída paulatinamente a educação infantil como prática escolar institucional no Brasil.

Este trabalho, ao priorizar a investigação de movimentos passados, permite compreender os desafios que surgem na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à prática educativa de professoras e professores que atuam neste nível de ensino. Ao tratarmos sobre esse assunto, percebemos que a educação infantil não ocorre em um único modelo institucional.

2.1 Contextualizando os conceitos de Infância e criança

Nos séculos XIV e XV, a criança era identificada como um adulto em miniatura, Frabboni (1998) define este período como infância negada ou Criança-Adulto, sem os critérios das diferenças entre crianças e adultos, a criança era repudiada e ignorada, não era compreendida, sua infância era negada e muitas delas eram vítimas de atrocidades e crueldades.

Ariès (2006) afirma que antes da concepção de infância, as crianças da Idade Média conviviam da mesma forma dos adultos nos variados espaços, não havia cuidado e proteção direcionados a elas, inclusive chegavam a utilizar as vestes iguais aos dos adultos, o que denota a ausência de um tratamento diferenciado. Leite (2001) afirma que a crueldade, o abandono, o infanticídio eram recorrentes neste período, acontecendo com brancos, indígenas e negros em várias circunstâncias.

No entanto, a mortalidade infantil na época não era proveniente somente do desamparo ou abandono, mas também da higiene precária, insalubridade, desnutrição, endemias e falta de cuidado das amas de leite.

Ariès (2006) foi um dos principais responsáveis pelos estudos sobre a

infância, em sua obra História social da criança e da família, o autor eleva nossa reflexão para a ideia de que a infância é uma edificação que é construída historicamente, que nasce em um determinado momento e em lugares ou grupos diferentes, existem várias infâncias e não uma única ou determinada infância para todos os grupos de uma sociedade.

Segundo Ariés (2006), no período medieval, conceituava-se infância entre o nascimento da criança até os sete anos de idade, “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante [...]” (Ariès, 2006, p.6).

Nesse sentido, acreditava-se que a “criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariés, 1981, p.100). Esse período foi situado pelo não sentimento de infância, não reconhecimento das especificidades e identidade própria da criança (Frabboni,1988).

Na Revolução Industrial, séculos XVI e XVII, surgiu a chamada família moderna, que foi sendo estabelecida pela burguesia e consigo trouxe uma nova forma de organização familiar na qual a criança passou a ser atenção dos interesses dos adultos, começou a surgir uma preocupação na educação das crianças, surgiram também sentimentos de afeto e mais cuidados com a infância.

Dessa forma, no período correspondente à Revolução Industrial, com o surgimento do modelo de família nuclear ou moderna, surgem também influências para a família tradicional, criando delimitações nas funções do homem (o responsável pelo sustento da sua família) e da mulher (a responsável pelos afazeres domésticos e amparo às crianças). Kramer (1987, p.18), afirma que “[...] não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

Com base no exposto, uma nova concepção sobre a infância através desse modelo começou a surgir, as crianças começaram a ocupar um espaço na vida do adulto e houve a preocupação de se capacitar para a vida, os filhos. Então surgiu o papel da escola como responsável por essa preparação, não sendo mais a função da família. Andrade (2010) assevera que o início das Instituições infantis no período XVI e XVII:

[...] relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno [...]. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (Andrade, 2010, p.128).

A definição de infância na modernidade foi concebida pelos pensamentos de Jean Jacques Rousseau, o precursor que destacou a função da infância na época, afirmando que a criança não era nem animal, nem homem, mas sim criança. Rousseau ressalta que é na infância que a criança teria um estágio específico por onde o homem começa, ou melhor “[...] ela existe para que a criança possa se educar e não deve ser encarada com desdém; trata-se de um período necessário à formação do homem. A criança não é um adulto inacabado, nem uma folha em branco. Ela possui valor nela mesma” (Schmidt, 1997, p.41).

Dessa forma, entendemos que para a criança alcançar sua autonomia e formação integral, seu corpo e mente deveriam ser estudados de maneira integrada (Schmidt, 1997). A criança precisa enxergar com seus próprios olhos e vivenciar com o seu respectivo corpo e, como consequência disso, realizar suas escolhas por sua devida razão, pois “viver não é respirar, é agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (Rousseau, 1995, p.16).

Rousseau acreditava que a educação das crianças estava baseada nos movimentos corporais, por isso, sempre indicava o movimento do corpo, dos sentidos e órgãos como essenciais para a criança criar o seu conhecimento (Schmidt, 1997). Assim:

Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto [...] nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos somente braços e pernas? Não teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exerciteis, portanto, tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro (Rousseau, 1995, p.130).

Assim, cada sociedade à sua maneira definiu seu conceito de infância. Neste sentido, Heywood (2004, p.12), afirma que “[...] os conceitos de ‘criança’ e

‘infância’ são compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes”. São termos construtivos que mudam ao longo do tempo e são constantemente reformulados.

Em relação ao Brasil colonial e escravocrata, a concepção de infância foi influenciada por meio da experiência francesa e alemã dos asilos, creches e jardins de infância. As primeiras instituições de assistência à primeira infância no Brasil eram destinadas às mães operárias e até mulheres negras (escravas com seus filhos nascidos no regime da Lei do Ventre Livre), esses espaços lhes permitiam que sua mão de obra produzisse mais (Campos, 2019).

Existem multiplicidades de vivências relacionadas às crianças com seus diferentes pertencimentos sociais, de gênero, religioso e étnico. Ariés(2006) em seus trabalhos não retratou às vivências dos grupos populares, esta é uma das críticas ao seu trabalho, ter abordado somente a infância das classes abastadas ou dominantes, o que pode ser observado nas fontes relacionadas às crianças negras, estudos relacionados à temática eram raros antes do século XX (Gouvêa, 2006).

A crítica ao historiador francês é pertinente e, embora sua pesquisa ainda seja considerada uma das mais relevantes, a história das crianças ocidentais se reduz à das crianças europeias. Pesquisas recentes como a da historiadora brasileira Mary Del Priori, que reúne diversos estudos sobre a história da infância, levantam várias informações históricas que viabilizam a infância brasileira (Del priori, 2016).

Heywood (2004) também fez algumas críticas à pesquisa de Ariès. O autor afirma que é muito fácil dizer que não há sentido de infância em um determinado tempo e lugar. Heywood (2004) ainda afirma que esta expressão é ambígua porque nos transmite um conhecimento da infância e dos sentimentos a ela associados, e que não é mais possível conceber um conceito estático para esta fase da vida, cada família tem uma cultura, religião, classe social diferente, e as crianças estão em contextos diversos. Para Heywood:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (2004, p.30).

O argumento também encontra ressonância em Sarmento (2007, p.29), quando o autor afirma que “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”

Gouvêa (2006) destaca que, para dialogar com a infância dos grupos populares ou com as diversidades de vivências infantis, o uso de diferentes fontes também precisa ser ampliado. No âmbito da história da infância, atualmente utilizamos diferentes tipos de registros, com destaque para a literatura (ficção ou viagem), mas com ênfase na busca por símbolos e artefatos feitos por crianças que ajudem a compreender as singularidades desses atores históricos.

Nessa perspectiva, e em consonância com Gouvêa et al. (2016, p.16), entende-se que:

A criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que -existem ao seu redor.

Dessa forma, enfatizando-se o conceito adotado neste estudo, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (Brasil, 2006). Nesta perspectiva, a criança é “um ser de direitos”, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI, 2010, p.12):

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

A criança não é apenas um ser passivo na sociedade, mas um sujeito

com história e direitos próprios. Ela constrói sua identidade e valores através de suas interações diárias com outras pessoas e através de suas experiências individuais e coletivas. Ela tem capacidade de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender e questionar, e assim produzir cultura e conhecimento sobre a natureza e a sociedade. As crianças têm voz e agência em sua própria vida, devendo ser respeitadas e valorizadas como sujeitos ativos na sociedade.

2.2 A educação de crianças indígenas e negras

No Brasil, ouviu-se falar de educação de crianças nos primeiros modelos trazidos pelos Jesuítas, sacerdotes que viam as crianças indígenas como o papel branco. Por meio desse processo, iniciou-se no Brasil a primeira forma de ensino, utilizando o método *Ratio Studiorum*, que teria sua aprovação no final do século XVI Chambouleyron (2015). A educação de crianças no Brasil é acompanhada de muitos desafios, pois os processos que envolvem a educação dos povos indígenas encontram, primeiramente, dificuldades de comunicação e alteridade cultural.

Contudo, os jesuítas olhavam na catequese uma possibilidade de “conservar a docilidade e a obediência da criança, mais uma forma de ação que acabava por negar a cultura indígena” (Neto, 2000, p.106). Dessa forma, a identidade da cultura indígena era descaracterizada e sua origem se perdia, pois os jesuítas buscavam, além da formação cristã e educação das crianças, a organização do clero indígena, já que as barreiras linguísticas dificultavam a cristianização. Esta ideia das crianças como papel em branco é fruto de uma nova ideia de infância que estava surgindo na Europa e que influenciou os Jesuítas a adaptarem-se ao novo pensamento e a construir, gradualmente com o Estado, comportamentos específicos relacionados às crianças em vista aos seus interesses (Chambouleyron, 2015).

Sob este prisma, recorremos a Chambouleyron (2015) que afirma que é evidente que na cultura dominante, tanto os povos indígenas quanto as crianças são vistas como seres sem vontade e desejo, até mesmo como animais, sem alma, chegando a ter sua existência questionada. Porém, mesmo com esse tipo de orientação pedagógica para crianças, os Jesuítas enfrentaram um grande

problema, pois não conseguiam incluir crianças abandonadas, órfãs e imigrantes em seus programas de ensino, assim, no século XVIII:

[...] um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome (Neto, 2000, p.107).

Segundo Paschoal e Machado (2009), as famílias pobres preocupavam-se com a sobrevivência, por isso o abuso infantil e o desprezo tornaram-se as regras e costumes da sociedade como um todo. As dificuldades da infância tornaram-se tão comuns que, por caridade, alguns decidiram assumir a tarefa de acolher crianças indefesas nas ruas. A sociedade aplaudiu porque todos queriam ver as ruas livres do incômodo e da sujeira das crianças.

No Brasil colonial e imperial, a presença das crianças era pouco registrada na história, elas não eram consideradas protagonistas dos acontecimentos e sua existência era pouco destacada. Além disso, para as crianças negras, essa invisibilidade era ainda mais forte, sendo totalmente negada a sua história.

Segundo Araújo (2013), se as crianças não negras são cronicamente desrespeitadas e discriminadas, a situação das crianças negras é agravada pela existência da escravidão na sociedade. As crianças negras eram privadas de quaisquer direitos desde o nascimento, nem sempre podiam ficar com as mães e eram vendidas ainda muito pequenas.

Florentino e Góes (2018, p.179) ressaltam que “as crianças que as fazendas compravam não eram o principal objeto de investimento senhorial, mas sim as suas mães, que com eles se agregaram aos cafezais, plantações de cana-de-açúcar e demais.” Em outras palavras, na época em que as fazendas compravam crianças para trabalhar, o objetivo principal não era investir nelas, mas sim em suas mães. Essas mulheres trabalhavam nas plantações de café, cana-de-açúcar e outros cultivos agrícolas e eram consideradas uma importante força de trabalho. As crianças eram compradas para acompanhar as mães e ajudá-las nas tarefas, mas não eram o foco principal do investimento.

Dessa forma, aos quatro ou cinco anos de idade, na realidade das crianças do período imperial por exemplo, ficavam reservadas às crianças negras várias tarefas consideradas mais simples: “aos doze eram entregues ao trabalho

mais pesado após a devida conclusão de seu ‘adestramento’” (Góes; Florentino, 2015, p.184).

Essa afirmação aponta para a realidade da desigualdade racial presente na sociedade brasileira do período imperial. Além de serem submetidas a tarefas consideradas mais simples desde muito cedo, as crianças negras eram também obrigadas a trabalhar em atividades mais pesadas, o que evidencia a exploração do trabalho infantil e a desvalorização da vida e saúde dessas crianças. É importante ressaltar que essa situação foi perpetuada por muito tempo no país e ainda hoje é uma realidade para muitas crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente, as negras. A luta contra o racismo e a exploração do trabalho infantil deve ser uma pauta constante da sociedade e dos governos para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos.

Aos quatorze anos, eram instruídas a trabalhar de forma semelhante aos escravos adultos. Sendo assim, as crianças negras viviam uma vida dura e cruel, às vezes sofriam de graves doenças ou morriam com os maus tratos, restando-lhes apenas a esperança de alcançar a própria liberdade um dia (Góes; Florentino, 2015). Em outras palavras, durante o período da escravidão, a alta taxa de mortalidade entre os escravos, especialmente entre recém-nascidos e crianças, representava um prejuízo financeiro para os senhores. Em vez de despertar a compaixão, a morte dos escravos era vista como uma perda de força de trabalho que precisava ser compensada. Uma solução cruel para esse problema era determinar que uma escrava tivesse relações sexuais com vários homens escravos, para satisfazer a necessidade de produzir mais escravos e aumentar o patrimônio do senhor. Essa prática desumana tratava as mulheres escravas como objetos e usava a violência sexual como forma de controle sobre os escravos e garantia de trabalho para os senhores.

Diante do enunciado, entendemos que a vinda da criança negra ao mundo como um artefato fabricado somente para o trabalho, a sua luta por sobrevivência, até mesmo a negação do direito ao aleitamento, já que muitas mães negras eram amas de leite de crianças brancas, eram as duras realidades que marcavam a infância da criança negra na época da colônia e império.

Schwarcz (1993) afirma que a Lei do Ventre Livre, promulgada em

1871, considerava livres os filhos de negros que nascessem a partir daquela data, tirando a responsabilidade dos donos de escravos e transferindo-a para o Estado. As crianças livres precisavam ser cuidadas e orientadas.

A Lei do Ventre Livre, também conhecida como Lei Rio Branco foi uma lei abolicionista assinada pela Princesa Isabel. Ela estabelecia duas opções para as crianças livres, já que seus pais ainda eram escravos até a abolição total da escravidão em 1888 com a Lei Áurea. As crianças podiam ficar sob os cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou entregues ao governo. Na maioria dos casos, a primeira opção foi escolhida e beneficiou os senhores, que podiam continuar usando a mão de obra destes livres até que completassem 21 anos (Schwarcz, 1993).

Assim, fica evidente que a infância de uma criança negra e escrava era completamente diferente da infância de uma criança branca livre. Isso significa que não podemos considerar a infância como algo único e universal, já que ela varia de acordo com a cultura, a época e as condições sociais. A cada geração, as brincadeiras, músicas e costumes mudam, refletindo a evolução da sociedade. Cada cultura contribui para a formação dos valores individuais e, por isso, é importante valorizar a diversidade cultural e não impor padrões universais.

Tenreiro (2015, p.106) ressalta que:

A infância é uma etapa importante da vida da criança, pois é nessa fase que são definidos os valores que a criança levará para o resto da vida e a formação do seu caráter. Por ser uma fase de construção de conhecimentos, tudo que está ao seu redor pode influenciar em determinados comportamentos e decisões que poderão ser refletidas no futuro.

A fase da infância é crucial para a formação da criança, pois é nesse período que são estabelecidos os princípios e a personalidade que ela levará para toda a vida. Como a criança está constantemente aprendendo, tudo o que a rodeia pode influenciar em suas atitudes e escolhas que terão consequências em seu futuro.

Como apontado anteriormente, a palavra infância tem sua origem etimológica em Infante, que significa sem fala. Nessa perspectiva, a fase da infância era compreendida pela ausência da fala. Já o conceito de criança vem de criação, isto é, sujeito que se cria. Esses são os conceitos referentes ao sentido etimológico das palavras, percebemos então que essas definições etimológicas

não foram suficientes para entendermos todo o sentido que esses sujeitos vêm construindo na sociedade contemporânea (Gomes, 2015).

2.3 A institucionalização da educação infantil no Brasil

Segundo Paschoal e Machado (2009), no Brasil as primeiras tentativas de organização de creches, abrigos e orfanatos foram assistencialistas, tendo como objetivo auxiliar mulheres trabalhadoras e viúvas vulneráveis. Adicionalmente, a iniciativa de acolhimento de órfãos abandonados surgiu como uma forma de mascarar o estigma social relacionado a mulheres solteiras. Em uma sociedade patriarcal, essa ideia buscava solucionar os problemas dos homens, ou seja, tirar deles a responsabilidade da paternidade.

Drouet (1990) relata que a primeira menção oficial à educação infantil em nosso país foi no programa de reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, no período do Império, que tinha a finalidade de reformular a instrução primária e secundária da corte, tratando em seu artigo 2º a obrigatoriedade de frequentar a escola primária a partir dos sete anos; já o artigo 5º afirma que em vários distritos da cidade de corte serão criados jardins de infância para meninos e meninas dos 3 aos 7 anos, e serão confiadas às professoras para os orientar.

Contudo, é importante salientar que o jardim de infância já existia no Brasil no âmbito particular. No ano de 1875, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância destinado somente às crianças da elite e apenas do sexo masculino, sendo o educador da corte na época, Joaquim José Menezes Vieira, o seu principal idealizador. Somente em 1899 foi inaugurada a primeira creche da história do Brasil para atender os filhos dos operários de uma fábrica no Rio de Janeiro (Marcílio, 1998).

Todavia, ao longo das décadas foram estabelecidos arranjos alternativos para atender crianças desfavorecidas. Uma das instituições mais duradouras do Brasil começou antes da criação das creches, a chamada Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos. O nome deriva do dispositivo para colocação do infante abandonado, constituído por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada à janela de uma instituição ou casa de misericórdia. A criança era colocada no quadro pela mãe ou qualquer outra

pessoa da família, essa pessoa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar que um bebê havia acabado de ser abandonado, em seguida saía do local e mantinha-se em segredo a sua identidade (Marcílio, 1998).

Marcílio (1998) afirma que há mais de um século, a Roda dos Expostos era a única instituição do Brasil a prestar auxílio a crianças abandonadas, apesar da campanha contra o local. Como parte da sociedade, foi somente no século XX, em meados da década de 1950, que o Brasil efetivamente a eliminou, tornando-se o último país a acabar com o sistema de roda dos excluídos.

A Roda dos Expostos não durou muito, e por volta do século XIX no Brasil essas instituições começaram a fechar por serem consideradas contra os interesses do Estado. A instituição foi também criticada por alguns médicos que acreditavam que esta forma de ajuda era a causa da morte de bebês prematuros. Conforme Neto (2000), com o fechamento dessas instituições as crianças eram vistas como marginais, nesse viés, era necessária alguma ação para transformar essa realidade. Sendo que, “caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923”, documento que daria assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes (Neto, 2000, p.110).

Dessa forma, influências como a alta mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o elevado número de acidentes domésticos levaram alguns segmentos da sociedade, incluindo religiosos, empresários e educadores, a pensar em um espaço de atendimento infantil para todos e além do familiar (Paschoal; Machado, 2009).

É necessário ressaltar que as instituições que a acompanhavam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil no final do século XIX e início do século XX foram: a jurídico-policia, que combatia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de defender o alto índice de mortalidade infantil tanto dentro da família como nas instituições de atendimento à infância (Paschoal; Machado, 2009).

Entretanto, com o avanço da industrialização e o aumento de mulheres de classe média no mercado de trabalho, a demanda pelos serviços das instituições de acolhimento de crianças aumentou. Essas instituições ganharam um enfoque diferenciado, passando a ser consideradas direitos de todas as

mulheres trabalhadoras e com base na privação cultural. As influências do movimento feminista na época foram de grande repercussão.

Telles (2015) afirma que, ao se pensar a trajetória da educação infantil no Brasil, deve-se ressaltar a importância de se considerar tanto o âmbito da prática e do saber quanto o campo do movimento social. No campo dos movimentos sociais, a luta pelos direitos das creches é a bandeira das mães trabalhadoras nas fábricas que colocam a creche no campo dos direitos trabalhistas, enquanto as feministas defendiam a desnaturalização da maternidade e o destino da mulher de ser apenas cuidadora de sua família.

Assim, ao debater a divisão sexual do trabalho e a discriminação histórica que as mulheres sofriam, o movimento feminista fortaleceu sua luta pelo o direito à creche, reivindicação que une o próprio movimento feminista aproximando-o de outros movimentos (Telles, 2015). Paschoal e Machado (2009) afirmam que do ponto de vista histórico, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias, pois elas participavam das tradições e aprendiam as normas e regras de suas culturas no processo de convivência com adultos e outras crianças. Segundo Telles (2015, p.27):

A creche conseguiu unificar o próprio movimento feminista em suas diversas correntes político-ideológicas. E assim levou o feminismo para o campo popular. Talvez tenha sido um dos momentos em que as feministas saíram dos lugares centrais para a periferia. Com o trabalho popular junto às mulheres, o feminismo adquiriu certa legitimidade e reconhecimento.

À medida que os pais se envolviam cada vez mais em fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de cuidados infantis. Eles foram organizados por mulheres da comunidade que, na verdade, não tinham conselhos formais de ensino, mas empregavam citações de canto e oração (Paschoal; Machado, 2009). No trabalho dessas voluntárias são potencializadas as atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos e a internalização de regras morais.

Conforme Kramer (1987), enquanto as instituições públicas atendiam as crianças nas classes menos favorecidas, as instituições privadas tinham um caráter mais didático, funcionando em regime de meio período, com ênfase na socialização e na preparação para o ensino regular.

Vale ressaltar que crianças de diferentes classes sociais eram colocadas em diferentes contextos de desenvolvimento: as crianças de classes desfavorecidas eram auxiliadas por conselhos de trabalho que partem de ideias de carência e insuficiência, enquanto as crianças das classes sociais mais elevadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

O surgimento das creches no Brasil expõe as raízes históricas da assistência oferecida por entidades filantrópicas. Esses centros operavam originalmente com uma missão filantrópica, visando principalmente mães solteiras e viúvas que não tinham meios para cuidar de seus filhos. O estabelecimento dessas instituições está intimamente ligado ao crescimento do capitalismo, à ascensão da industrialização e à crescente participação das mulheres na força de trabalho (Andrade, 2010).

Andrade (2010) afirma que a primeira creche do país foi instalada no Rio de Janeiro em 1889, ao lado da fábrica de tecidos do Corcovado. Por outro lado, em 1918, por pressão do movimento operário, foi inaugurada a primeira creche do estado de São Paulo, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Juta

Segundo Kuhlmann (2001), no ano de 1921 tínhamos quinze creches no Brasil, já no ano de 1924 foram registradas quarenta e sete creches em diversas capitais brasileiras. Em algumas cidades do país, as primeiras creches surgiram em substituição às Casas dos Expostos, instituições destinadas a acolher e cuidar de crianças abandonadas em regime de internato. É evidente que o surgimento das creches no Brasil foi motivado principalmente pelo desejo de amenizar os problemas sociais decorrentes das condições de pobreza enfrentadas por mulheres e crianças. Este fato se torna contrastante com a realidade dos países europeus, onde a proliferação de creches foi impulsionada pela necessidade de cuidar dos filhos de mães que trabalhavam como operárias em fábricas.

Porém, muitas vezes os pais não tinham escolha a não ser deixar seus filhos em creches, apesar dos maus tratos que muitas vezes sofriam devido às condições inadequadas e à falta de treinamento adequado dos cuidadores (Carmo; Cintra, 2017).

Neves (2021) afirma que somente em 1931 o Ministério da Educação foi estabelecido. Até a década de 1930, as questões relacionadas à educação eram tratadas pelo Departamento da Educação Nacional, subordinado ao Ministério da Justiça. No ano de 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que exigia a criação da educação pública destinada às crianças de zero a seis anos. Um dos princípios fundamentais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova era o estabelecimento de um sistema escolar totalmente público.

Esse sistema seria gratuito e aberto a todos, independentemente de gênero ou classe social. O objetivo era oferecer oportunidades educacionais iguais e perspectivas sociais para homens e mulheres, erradicando quaisquer privilégios baseados em gênero ou status social. Além disso, o Manifesto inspirou-se nas ideias do filósofo e educador americano John Dewey, que defendia uma estreita ligação entre escola, trabalho e vida, enfatizando a importância da integração entre teoria e prática. Esta abordagem foi considerada vital para a reconstrução nacional (Neves, 2021).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, atrelado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Durante a década de 1940, sob o regime liderado por Getúlio Vargas, que aderiu a uma ideologia desenvolvimentista, foi implementada uma significativa mudança legal no que diz respeito às creches (Andrade, 2010).

Essa mudança foi prevista na CLT, a partir da promulgação da lei de nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que determina que as empresas privadas que empregam mais de 30 mulheres com 16 anos ou mais devem manter creches para os filhos de seus empregados, porém, essa Lei referiu-se somente ao período de amamentação. Entretanto, a falta de fiscalização do poder público possibilitou que grande parte dos empresários descumprisse a referida determinação, porém, é a partir daqui que presenciamos as fases iniciais da intervenção governamental no domínio da educação, apesar da sua evidente ineficácia. (Andrade, 2010; Carmo; Cintra, 2017).

No ano de 1941, o Decreto de nº 3779 instituiu o SAM (Serviço de Assistência a Menores) cujo objetivo primordial desta organização era prestar assistência social a menores desfavorecidos, visando centralizar a implementação

de uma política previdenciária nacional abrangente, superando o caráter meramente normativo do Código de Menores de 1927. Dessa forma, o SAM tinha a finalidade de eliminar qualquer influência das crianças com a marginalidade (Andrade, 2010; Carmo; Cintra, 2017).

Em 1948, ocorreu o 9º Congresso Pan-Americano da Criança que foi realizado em Caracas, Venezuela. Durante este congresso, um foco significativo foi colocado nos direitos das crianças. Vários assuntos foram deliberados, resultando em uma reavaliação e reestruturação de normas e padrões globais. No ano de 1950, foi criado em São Paulo o serviço de educação pré-primária com a finalidade de orientar as famílias em relação à educação dos filhos, além de prestar assessoria psicológica e pedagógica, bem como demonstrar certa preocupação com o índice de repetência nas instituições escolares. No ano de 1953, foi fundada a OMEP - Organização Mundial para educação pré-escolar no Brasil, que foi considerada a primeira instituição pública a defender políticas públicas voltadas para a educação infantil (Andrade, 2010; Carmo, Cintra, 2017).

No ano de 1959, durante uma sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança. Esta declaração reconhece vários direitos das crianças, com especial destaque para o direito de receber educação, brincar, ter acesso a um ambiente de apoio e receber cuidados de saúde adequados (Carmo; Cintra, 2017). Até a década de 1960, os programas de assistência à infância eram caracterizados essencialmente pelo assistencialismo.

Em meados dos anos de 1960, a educação infantil ganhou forças com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, que promulgava nos seus artigos as seguintes definições:

Art. 3 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Com a implementação dessa legislação, os direitos da criança e do adolescente passaram a ser reconhecidos e protegidos pelo ordenamento jurídico. O objetivo principal é estabelecer um conjunto abrangente de políticas públicas

com foco na infância e com o objetivo específico de monitorar e prevenir efetivamente qualquer forma de violência contra crianças. Assim, é concedido à criança o arbítrio para se envolver na sociedade e contribuir para o seu progresso. A criança e o adolescente têm a oportunidade de reconhecer sua capacidade de remodelar e/ou revolucionar a sociedade, demonstrando consistentemente seu direito à liberdade de expressão.

Segundo Andrade (2010), durante a década de 1970, a educação infantil deu um salto significativo no país. Nessa época, a educação infantil se tornou um foco importante do movimento social, especificamente por meio da defesa do estabelecimento de creches e da pauta “luta por creches”.

A partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a educação infantil brasileira foi marcada também pela influência significativa do Unicef e da Unesco. Essas organizações introduziram o conceito de educação pré-escolar compensatória, que visava atender às necessidades específicas de comunidades empobrecidas. A abordagem defendeu a utilização de recursos comunitários como um meio de minimizar a dependência de financiamento do governo para a expansão da educação infantil em países subdesenvolvidos (Carmo;Cintra, 2017).

Andrade (2010) afirma que durante o primeiro Congresso Paulista de Mulheres, em 1979, ocorreu a formação oficial do Movimento de Luta pela Creche. O Luta por Creches, juntamente com vários outros movimentos populares urbanos, surgiu como resultado de mudanças significativas tanto na estrutura quanto no contexto. Essas mudanças incluíram a integração de mulheres de diversas origens sociais na força de trabalho, o que lhes permitiu reconhecer a realidade de sua opressão. Além disso, essas mudanças proporcionaram as condições necessárias para que as mulheres se organizassem e defendessem seus direitos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil começou a ganhar maior destaque no cenário nacional, sendo entendida exclusivamente como direito da criança e não mais vinculada aos direitos das mulheres e mães trabalhadoras. Desse ponto de vista, a Constituição, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90, ajudou a reconhecer pela primeira vez a educação infantil como uma etapa da educação básica, conforme assinala também o texto da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu Art. 29:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade..

A Constituição Federal do Brasil exige que as escolas públicas ofereçam educação a todos. No entanto, o acesso à educação era para poucos, retratando um país desigual e excludente. Com a finalidade de valorizar a diversidade que constitui a nação brasileira, a Lei de nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura nas escolas públicas.

O perfil da sociedade brasileira é multicultural e seu processo educacional precisa respeitar essa identidade, valorizar as diferenças culturais e quebrar atitudes discriminatórias que veem as diferenças como inferiores. As escolas são feitas de pessoas e as pessoas são diferentes. A condição humana nos torna iguais em inteligência e habilidades cognitivas, mas não nos descaracteriza como pessoas com diferentes atributos raciais e culturais (Ferreira, 2020).

Em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) surge para garantir os direitos da criança e do adolescente descritos no artigo 5º, que determina que as famílias, comunidades, sociedade como um todo e governos têm a responsabilidade de assegurar a efetivação dos direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, família e vida comunitária entre outros, para garantir que as crianças e os jovens possam se desenvolver na sociedade em que vivem (Franco, 2021).

O ECA foi oficialmente promulgado pela Lei de nº 8.069 em 13 de julho de 1990, abandonando a doutrina “o status irregular”, revogando o Código de Menores de 1979 e instituindo uma política de proteção total para crianças e adolescentes, tratando as primeiras como menores de 12 anos e os últimos como pessoas entre 12 e 18 anos. Em outras palavras, o ECA trata todas as pessoas de 0 a 18 anos como sujeitos de direito, como disposto no “Art. 1º - Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990, p.1).

A Lei 8.069/90 é uma legislação celebrada em todo o Brasil, garantindo

e protegendo os direitos da criança e do adolescente. Entre as muitas conquistas, destacamos o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito e não como objetos. Porém, o estatuto não conseguiu contemplar, desde a sua aprovação, assuntos específicos como gênero, raça e sexo. Assim, crianças e adolescentes não estão protegidos de questões relacionadas ao racismo ou outras vulnerabilidades nesta legislação.

Nesse sentido, o texto da Lei de diretrizes e bases de nº 9.394/96 passou por revisões ao longo dos anos, incluindo a implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que inclui alterações na LDB como a obrigatoriedade do ensino para crianças de quatro anos. A oferta de vagas na educação infantil não é apenas uma obrigação do Estado, é também uma obrigação das famílias matricularem seus filhos. Em seu Art. 4º da LDBEN fica explícito que o ensino obrigatório e gratuito é estendido de quatro até os dezessete anos de idade. Anteriormente, a LDBEN tornava obrigatório apenas o ensino fundamental, ou seja, dos seis aos quatorze anos de idade (Brasil, 1996).

Entre 1995 a 1998, o Ministério da Educação Básica no âmbito do MEC assumiu a tarefa de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Além disso, eles também criaram os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores (Brasil, 1999). Esse documento provocou uma ampla discussão em escala nacional. Seu principal objetivo era auxiliar os sistemas educacionais na elaboração de propostas pedagógicas de qualidade que se alinhem com o objetivo de promover a cidadania por meio da educação.

Em sua seção II, o artigo 29 dos Parâmetros Curriculares Nacionais cita que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1999).

Em 1998, tivemos também o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI), que é um documento abrangente elaborado pelo MEC em 1998. Composto por três volumes, cada um foca em diferentes aspectos da educação infantil. Um volume oferece uma visão geral concisa do desenvolvimento histórico de creches e pré-escolas no Brasil. Outro volume

investiga as considerações importantes sobre educação e cuidado, incluindo os princípios e concepções de desenvolvimento humano e social durante a primeira infância. Este volume também explora a importância dos jogos, interações sociais e formação de identidade na abordagem pedagógica para faixas etárias específicas (Carmo; Cintra, 2017).

O objetivo principal deste documento é servir como uma coleção de recursos e diretrizes instrucionais, bem como facilitar a implementação de diversos métodos educacionais que visam promover e apoiar o desenvolvimento da cidadania entre as crianças que frequentam instituições brasileiras. Porém, é importante ressaltar que o documento não garante o sucesso das práticas pedagógicas empregadas pelos professores. É fundamental reconhecer que antes da elaboração deste documento não havia nenhuma publicação em nível federal que tratasse especificamente da educação infantil e que respeitasse o disposto nos artigos da LDB (Carmo; Cintra, 2017).

Guimarães (2017) assinala que a introdução do Fundef em 1998 teve um impacto significativo na melhoria dos serviços, concentrando-se principalmente no ensino fundamental. Infelizmente, isso deixou de lado o aspecto crucial de incluir crianças em idade escolar no jardim de infância e jovens que buscavam o ensino médio, ou seja, não atendeu às necessidades de quase cinquenta milhões de jovens adultos que não conseguiram concluir o ensino fundamental.

A discrepância nas taxas de frequência entre os três níveis da educação básica citados, pode ser atribuída à falta de uma política abrangente que promova o acesso universal à educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Ensino (Fundef), que funcionou de 1997 a 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundeb está em funcionamento desde janeiro de 2007, a duração da iniciativa abrange um total de 13 anos, indo de 2006 a 2019. O seu principal objetivo é apoiar alunos dos vários níveis de ensino, incluindo a educação infantil, não contemplada no antigo Fundef (Guimarães, 2017). A partir de janeiro de 2009, a responsabilidade pelo financiamento integral das Escolas de educação infantil

passou da Assistência Social para o sistema educacional.

No ano de 2009, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), estabelecendo que o currículo deve incluir atividades que valorizem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da criança pequena. Estas orientações aplicam-se a crianças de zero a cinco anos de idade, tendo como base as interações e as brincadeiras na educação infantil.

As DCNEI consideram a brincadeira e a interação partes importantes do currículo enquanto os princípios, ético, político e estético são considerados como norteadores da produção do conhecimento. Essas diretrizes propõem novas modalidades de ensino para as instituições de educação infantil e estimulam os educadores a criar formas de socialização e subjetividade (Brasil, 1999).

As instituições de educação infantil são obrigadas a fornecer cuidados e educação para todos os indivíduos sob sua jurisdição. Isso inclui manter os direitos de todas as crianças, no entanto, foi importante a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, ocorrida em dezembro de 2017. Nela, a educação infantil destaca-se como instrumento de transformação humana, emancipação social e cidadania. Com um total de seiscentas páginas, a BNCC está organizada em cinco capítulos distintos. O capítulo inicial serve de introdução ao documento, apresentando uma fundamentação para a sua criação alicerçada em vários discursos em torno da uniformização dos currículos. Esses discursos incluem o disposto na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), na Lei nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (20 - 4 - 2024). Passando para o segundo capítulo, o foco passa a ser a delineação do arcabouço estrutural da BNCC, que abrange a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A proposta da BNCC vê a escola como uma instituição que tem por finalidade promover o desenvolvimento das relações humanas e proporcionar uma apropriação do conhecimento histórico, com referência à realidade dos alunos. Desta forma, a escola tem como principal objetivo contribuir para a formação de cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir no mundo em que vivem, procurando sempre o bem-estar individual e coletivo (Brasil, 2018).

A educação infantil oferece uma oportunidade única de interagir com

outras pessoas, formar laços com colegas e desenvolver habilidades sociais. Também estimula a sensibilidade às diferenças e a valorização de outras culturas. Para cumprir os objetivos da BNCC, é fundamental que os alunos conheçam e se familiarizem com um conjunto de expressões artísticas e culturais.

Ao examinar a BNCC da Educação Básica, percebemos que a educação para as relações étnico-raciais foi apresentada no documento apenas como estudos afro-brasileiros. No entanto, limitava-se às disciplinas de Conhecimento, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Ao rever as competências nutridas por cada componente curricular, fica evidente que o tema tem sido suprimido, faltando atividades que facilitem a reflexão dos alunos sobre as práticas antirracistas.

3. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A formação inicial de professoras e professores passam por dificuldades ainda no que diz respeito ao oferecimento de disciplinas com foco em gênero, sexismo, racismo e suas manifestações de discriminação e preconceito, temas importantes na educação hoje. Incorporar esses temas ajuda a combater preconceitos e discriminações de gênero e racismo nas escolas, que muitas vezes fazem parte da prática educativa e estão presentes na relação entre os alunos e alunas, precisamos contribuir para a formação das identidades de gênero e raça e aumentar a autoestima dos alunos e alunas negras no âmbito da educação básica (Jesus, 2000).

Nesse viés, esta terceira seção descreve a formação de professoras e professores para as relações étnico-raciais, além de discorrer sobre as contribuições das mulheres negras para uma educação antirracista e sobre a interculturalidade como estratégia de garantir a aprendizagem.

3.1 Formação de professores(as) para uma educação étnico-racial

O debate em torno da importância da formação de professoras e professores deve levar em consideração os anseios da sociedade, bem como os objetivos que os grupos sociais almejam. Dessa forma, a inovação nas instituições educacionais não pode ser proposta sem levar em consideração tal realidade. Compreender o papel da educação em suas várias demandas, em específico na educação antirracista tem sido um dos grandes desafios da educação formal (Jesus, 2000).

Segundo Munanga (2005), é direito dos(as) professores(as) ter a formação como necessidade essencial para a consolidação de uma educação antirracista, atendendo suas especificidades e garantindo, por lei, a reparação ao povo afro-brasileiro e a garantia de que seus saberes, cultura e ancestralidade sejam asseguradas enquanto direito.

Assim, corroboramos com Jesus (2000) na afirmação de que para as relações de gênero e etnia se tornarem um tema educacional, é necessária a formação inicial e continuada para sensibilizar e capacitar professores e demais

profissionais da educação para liderar a reeducação das relações de gênero e etnia nos currículos de gestão de sala de aula. Por isso, para que a formação de professoras e professores e seus programas de treinamento sejam bem sucedidos, eles precisam incluir o estudo da pedagogia crítica sobre raça/etnia, classe, gênero e sexualidade relacionado a uma prática de justiça social (Jesus, 2000).

Tendo em vista a importância da educação formal para o desenvolvimento holístico do indivíduo, consideramos a Lei 10.639/2003 um marco no contexto educacional brasileiro, bem como a resolução do CNE nº 01, homologada em 17 de Junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consolidando novas abordagens e perspectivas com o objetivo de promover a inclusão desses povos, seus saberes e fazeres que ao longo do tempo foram invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira, no campo da educação escolar.

Silva (2007) pondera que:

A lei 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo a reconstrução da identidade afrodescendente (Silva, 2007, p.39-52).

Para Munanga (2005, p.63), “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial”, uma vez que é fundamental a conscientização para as questões étnico-raciais em sua prática educativa.

Brasil (2004) afirma que transmitir a história e a cultura afro-brasileira e africana é um parecer político que intervém diretamente na formação de professores. Dessa forma, define-se o valor da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos como uma política de reparação histórica pelos danos às suas identidades originárias causados pelo processo de escravidão e marginalização. Brasil (2004), ressalta a necessidade de preparar professoras e professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Aqui destacamos a importância da formação

reflexiva, aumentando sua capacidade de enfrentar as complexidades, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Percebemos a necessidade de que, através da formação inicial e continuada, a educação escolar possa se desenvolver embasada nos princípios definidos especificamente pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro- brasileira e africana. No que se refere à identidade e diversidade étnico-racial, essa formação possibilita aos profissionais da educação a compreensão das bases legais, dos fundamentos, bem como os permite adquirir conhecimentos necessários para sua atuação.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a Lei 9.394/96 (LDB), com a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos sobre a História e a Cultura Africana e Afro- brasileira, foram promulgadas na intenção de romper com as desigualdades presentes na sociedade. No entanto, para sua efetivação, compreendemos que as professoras e professores no âmbito da sala de aula são um instrumento essencial para a veiculação destes conhecimentos.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que:

Para tanto e, sempre em conformidade com a lei em tela, é necessário qualificar os professores, especialmente aqueles da rede pública de ensino, para o levantamento da problemática. Inexoravelmente esse desafio é colocado para a universidade, que deverá contribuir para o desenvolvimento técnico científico da sociedade, além de atender as necessidades de preparação e atualização dos docentes. (Leite, 2007, p.20).

Assim, a formação de professoras e professores para a educação étnico- racial deve oferecer aos profissionais da educação conhecimentos para uma atuação efetiva nas escolas, contribuindo para a formação da cidadania, com respeito pelas diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira (Leite, 2007).

Além disso, deve-se valorizar as nossas origens e a nossa história como condição de afirmação da nossa dignidade enquanto pessoas e de nossa herança cultural, bem como parte da diversidade que constitui a essência do ser humano. Esses valores se revelam primordiais numa sociedade marcada, e ao mesmo tempo, por uma formação pluriétnica e pelo estigma da herança escravocrata.

As reflexões de Pimenta (2000) e Moita (1995) sobre o processo de

construção de uma identidade profissional remetem à função social da profissão, à cultura do grupo de pertencimento profissional e ao contexto sociopolítico em que estão inseridos, evidenciando a significação social da profissão e o professor como agente essencial da formação dos alunos.

Por isso, para Libâneo (2005), a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Pimenta (1997) ainda destaca os saberes envolvidos na formação docente, sobretudo, o sentido pessoal dado à profissão por meio da construção e discussão de teorias que possibilitam um olhar crítico sobre a realidade com a intencionalidade de transformá-la.

A transformação que aqui nos referimos, diz respeito à reversão dos históricos de desigualdades e discriminações, valorizando as crenças, costumes e vivências, possibilitando o reconhecimento do povo negro, a afirmação do lugar social que ocupam e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, as práticas educativas de professoras e professores são essenciais para a construção do conhecimento. Os professores precisam perceber a importância de suas ações no processo de afirmação e valorização da identidade dos estudantes, uma vez que, as práticas educativas apresentam uma significativa contribuição para a formação humana. Essas práticas devem ir além dos conteúdos programáticos que são trabalhados em sala de aula.

No entanto, ao pensarmos em prática lembramos de uma ação sobre alguma coisa. Zabala (1998, p.16) afirma que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc.”. Para o autor, a prática educativa faz parte do cotidiano de todos e acontece em diferentes contextos.

Nessa vertente, a prática educativa não está dissociada das relações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade. Estamos inseridos em uma sociedade desigual, construída sobre relações sociais de confronto e exploração, razão pela qual a pedagogia não pode deixar de definir a direção que a ação educativa deve tomar e que tipo de pessoa ela pretende constituir (Libâneo, 2005).

Segundo Franco (2016), quando se trata de prática educativa, há uma concepção ligada à Pedagogia, na qual há uma base para o desenvolvimento da

prática docente que faz parte desse trabalho. Essas similaridades entre prática pedagógica e educativa são bem mais compreendidas a partir da diferenciação entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*, Carr (1996). O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva.

Nesse viés, as práticas pedagógicas se organizam de forma intencional, para atender a certos anseios educacionais, se relacionando com a pedagogia e as práticas sociais, com vista no processo pedagógico em construção. Em outras palavras, é a prática que busca potencializar os programas educacionais, é como um pilar do professor e, por mais planejada que seja, não deixa de ser repentina (Franco, 2016).

Com base nisto, retomamos o pensamento de Franco (2016) ao afirmarmos que, “é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais” (Franco, 2016, p.545). Entretanto, quando falamos sobre prática docente, não estamos afirmando necessariamente que ela é pedagógica, visto que existem práticas sem intencionalidade pedagógicas, um exemplo disso são as mecânicas que não consideram a construção do humano. Isto posto, Franco ainda afirma que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis (2016, p.12).

Nesse viés, uma aula, para se tornar uma prática pedagógica, deve se organizar em torno de intencionalidade a partir da reflexão contínua e coletiva, será pedagógica na medida em que busca estabelecer uma prática para garantir que as recomendações feitas pela intenção sejam implementadas, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos os sujeitos.

No entanto, ao falarmos de prática educativa referimo-nos à atividade que se realiza para a efetivação de processos educacionais, enquanto a prática pedagógica refere-se à ação social que se realiza com a finalidade de materializar o processo pedagógico. Libâneo (1990) afirmar que:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também, o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 1990, p.15).

Diante dessa realidade apresentada, à educação inclui dois sentidos: um mais amplo, que se dá nos contextos sociais em que os indivíduos participam, resultando na prática educativa e ocorrendo nas mais diversas instituições; e um mais específico que acontece na instituição de ensino que tem seus objetivos estabelecidos e predeterminados, chamando-se assim de prática pedagógica. Para Libâneo (2005), a prática educativa não se limita a escolas ou famílias. Elas ocorrem de várias formas, em todos os contextos e esferas da existência humana individual e social, institucionalizados ou não.

Para Libâneo (2005), o referido processo de prática educativa justifica a existência da pedagogia como campo de conhecimento, pois estamos inseridos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais antagônicas e exploradoras, e a pedagogia deve decidir qual a trajetória que a ação educativa deve tomar e que tipo de pessoas ela pretende formar. Assim, definimos a prática educativa como uma série de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos que visam proporcionar o ensino e a aprendizagem. Por isso, esclarecemos que não limitamos a prática educativa às atividades docentes. Esta é na verdade uma das dimensões desta prática. No entanto, reconhecemos que as atividades de ensino e aprendizagem são o nexo que possibilita uma determinada prática educativa.

Ao analisar a prática educativa, nos baseamos também nas ideias de Freire (2011; 2005). Na segunda metade do século XX, o Brasil e o mundo começaram a conhecer os programas educacionais idealizados por Paulo Freire, um projeto baseado na ideia de liberdade, no qual “[...] a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 2011, p.9).

Para realizar o projeto Educação para a Libertação ou Educação Libertadora, Freire (2011) escolheu a relação indissociável entre educação e consciência como princípio básico de toda a sua prática educativa. Compreendemos então que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Freire,

2011, p.12). Antes de estabelecer os fundamentos de sua pedagogia da libertação, Paulo Freire buscou desvendar aspectos que apontassem para o caráter opressor da educação em nosso tempo, o que resultou na chamada “educação bancária”.

Freire (2005) argumenta que quando analisamos a prática educativa atual nas escolas, percebemos que a relação entre educador e aluno é essencialmente aquela em que o docente é o narrador. Limitam-se a narrativas de conteúdo, que ele chama de “retalhos de realidade”, como se existissem desconectadas do todo, sem sentido, e o conteúdo que faz parte de uma dada realidade é visto como estático, como algo que esquece a realidade do aluno. Munido dessa crítica, Freire (2005) revela que a educação bancária reflete uma sociedade opressora e sua finalidade é manter e estimular as contradições que sustentam esse sistema opressor.

Nessa concepção de prática educativa bancária de Freire (2005), a educação é uma ferramenta para moldar as massas, o que significa impedir que os alunos pensem com autenticidade. Sobre a libertação autêntica, Freire assinala (2005, p.77):

É a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens, sobre o mundo para transformá-lo. A consciência não pode ser a do depósito de contrários, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Freire (2005) defende uma prática educativa problematizadora, que não separa educadores de alunos, esse processo é somente possível através processo de reflexividade. Comparando a prática educativa bancária com a prática educativa problematizadora, entendemos que a primeira esconde razões que explicam o modo de vida do ser humano, mistifica a realidade e suprime a criatividade. Sendo assim, a prática educativa problematizadora tem um compromisso com a libertação, um compromisso com um processo de reflexividade.

Partilhando o pensamento de Bandeira e Ibiapina (2014, p.111), afirmamos que “a prática educativa é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade. Todos nós desenvolvemos prática educativa, independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica”. Considerando as reflexões dos autores citados, se olharmos para ambas as

definições de prática pedagógica e prática educativa, compreendemos que a educação para as relações étnico-raciais é uma influência social, pois existe no contexto do aluno, sendo uma prática educativa problematizadora que busca legitimar todo o processo histórico da experiência negra, abrindo espaço para a construção de uma pedagogia pluralista, tentando valorizar e reconhecer os afro-brasileiros, proporcionando conhecimento e desenvolvimento de diferentes culturas.

Dessa forma, as crianças no ambiente escolar geram e replicam comportamentos a partir de suas experiências no cotidiano, muitas vezes por meio de processos que representam ou imitam os comportamentos de seus pares. Daí a importância da representatividade negra nos espaços de poder.

Diante do exposto, Imbernóm (2011, p.42) afirma que é preciso “dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa” deve fazer parte do processo de formação inicial e continuada. Na educação, para as relações étnico-raciais, o envolvimento dos docentes em atividades de formação na comunidade é fundamental para inseri-los na dimensão entre a realidade social que os alunos fazem parte e o saber intelectual do professor, assim, mantém-se a relação entre realidade, saber e identidade.

No que diz respeito aos estudos realizados sobre o tema no Brasil, a questão dos saberes docentes para formação de professoras e professores tem se apresentado como uma discussão ainda considerada recente. A partir da década de 1990, iniciaram-se os primeiros enfoques para a compreensão dos saberes pedagógicos no campo da prática docente (Nunes, 2001). Assim:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nunes, 2001, p.28).

Neste sentido, os estudos eram somente direcionados aos métodos de trabalhos e acumulação de cursos, os saberes docentes eram vistos somente em segunda instância. Segundo Nóvoa (1997):

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997, p.25).

Vinculada à essa concepção, entendemos que é essencial uma reflexão dos saberes sobre a prática de professoras e professores perante a sua formação docente. É necessária uma reflexão crítica de reconstrução e a formação inicial e continuada é o momento em que ocorre essa reflexão, já que nos possibilita o ato de pensar a prática e como melhorá-la (Nunes, 2001).

Em vista dessas referências estudadas, Pimenta (1999), com a finalidade de refletir, repensar e reconstruir a formação inicial e continuada de professoras e professores com ênfase na sua práxis, contribui com seus vários estudos e pesquisas realizadas com discentes de licenciatura, salientando a essencialidade dos saberes da experiência. Pimenta(1999) ainda destaca os três tipos de saberes da docência: saber da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Gauthier et al. (1998), contribuindo com seus estudos sobre a temática, revela que a formação docente tem diversos desafios e um deles é o fato de não ter obtido seus saberes necessários ou que se revelam por produzir outros saberes que não se enquadram com a prática. Os autores destacam algumas categorias da formação docente relacionados às profissões e seus saberes: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. Sendo assim, o saber docente deve ser resultado de um produto social sempre à disposição de reavaliações, conforme seu contexto social, mantendo-se sempre aberto para processo de questionamento e revisões.

Entendemos então que as professoras e professores deverão se qualificar com a intenção de promover o seu melhor dentro da sua práxis educativa, utilizando seus saberes técnicos adquiridos na academia, entrelaçados com os saberes da cultura afro-brasileira. Para que esse desafio seja alcançado, Silva (2014) afirma que é necessária uma mudança no currículo:

[...] é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligação entre os saberes acumulados pelas

ciências e os saberes tradicionais (Silva, 2014, p.27).

À luz do exposto, ao considerarmos a educação para relações étnico-raciais, é necessário dimensionar a importância de sua desconstrução de conteúdos racistas e discriminatórios que ainda estão presentes no currículo. É preciso que as definições racistas que ainda estão presentes em nossa sociedade sejam debatidas e desconstruídas, com a finalidade de garantir uma educação mais igualitária. É de grande relevância que aconteça uma reflexão de ações pelas professoras e professores, bem como a ressignificação de suas ações e práticas educativas.

É certo que o número de educadores com foco nessas questões aumentou nos últimos anos, mas a grande maioria ainda prefere discutir as escolas apenas em termos de desigualdade social. Essa atitude é reducionista, tendo em vista que a realidade explícita outras relações dentro da instituição escolar e que interferem no processo de escolarização. Os valores repassados aos alunos no ambiente escolar não são apenas aqueles associados à classe social. Eles também são raciais e de gênero. É fato que avançamos por estar cientes da resistência que existe dentro da escola, mas não devemos nos limitar somente às lutas da classe trabalhadora, é preciso levar em conta também a luta das mulheres e a comunidade negra.

3.2 Promoção de uma educação antirracista

O racismo está presente em todos os âmbitos conhecidos, assim, é preciso fazer com que as pessoas percebam que o preconceito é uma atitude que precisa ser denunciada, combatida e retirada de nossa sociedade. Dessa forma, as práticas educativas, a educação infantil e as relações étnico-raciais, são campos que se entrecruzam nesta pesquisa, uma vez que investigaremos como ocorrem as práticas educativas antirracistas no ambiente educacional infantil, cooperando com a valorização da cultura africana e afro-brasileira (Munanga, 2005).

O primeiro obstáculo de uma criança é o desenvolvimento de sua compreensão de identidade. Nesse sentido, as crianças negras precisam ser estimuladas a se enxergarem como negras, entenderem porque devem respeitar

a imagem que têm de si mesmas e das outras pessoas.

A necessidade de uma educação antirracista foi uma conquista efetivada com a “implementação da Lei n.º 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras” (Cavalleiro, 2005, p.14). Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e bases de n.º 10.639/2003 promove a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, estabelecendo que os profissionais da educação operem para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços escolares. A lei foi criada com a intenção de combater qualquer forma de racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana em nosso país (Brasil, 2004).

Para o andamento de nossa discussão, é necessário antes que definamos o racismo como:

Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tal como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (Gomes, 2005, p.52).

Munanga (2005) afirma que o termo racismo não se propagou ao acaso, ele é fruto da exploração dos povos colonizados, o que fez com que o racismo fosse promovido aos poucos durante a nossa história. Portanto, é importante ressaltar que desde a Idade Média o racismo, a discriminação e o preconceito estavam ligados primeiramente aos assuntos da religião, linguagem e/ou política, não estando pautados nas distinções biológicas ou raciais como acontece atualmente.

A definição de preconceito está associada ao seu prefixo “pré”, combinando-se com o sufixo “conceito” para formar a palavra preconceito, que por sua vez é um substantivo abstrato que designa o ato de julgar previamente algo ou alguém que não se conhece ou não se sabe o significado. Isso inclui julgar alguém pela cor da pele, gênero, sexualidade, classe social, localização geográfica, aparência física, religião, comorbidades ou deficiências (Porfírio, 2023).

Uma pesquisa elaborada pelo jornal Observatório do Terceiro Setor,

constatou que muitos brasileiros têm preconceitos em quatro principais eixos: preconceito racial, LGBTfobia, sexismo e preconceitos em relação à aparência. Segundo dados, 29% dos brasileiros pesquisados declararam a LGBTfobia como sua forma mais aparente; 20% dos religiosos pesquisados se consideram preconceituosos e 7% se identificam como machistas (Observatório 3º Setor ,2023).

Todos esses preconceitos estão tipicamente relacionados ao racismo, já que a maioria dos ataques preconceituosos acontecem contra praticantes de religiões africanas (Porfírio,2023). Ainda segundo Porfírio (2023), em um estudo com pessoas que não se consideravam preconceituosas, dos 83% entrevistados, 73% admitiram ter proferido algum comentário ou frase preconceituosa e agressiva. Diante dessa constatação, a Lei de n.º 10.639/2003 foi uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social Negro e de educadoras e educadores engajados com o combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação racial. Nesse sentido, observe a seguir a logomarca do MNU (Movimento Negro Unificado), no qual há uma lança que ilustra a luta e a resistência da população negra contra o racismo.

Figura 1 - Logotipo do Movimento Negro Unificado



Fonte:<http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com/2017/03/politicaspublicas-para-o-povonegro-se.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

A logomarca é composta por três elementos principais: um punho cerrado, símbolo da luta e da resistência negra; a estrela de cinco pontas, que representa a unidade e a solidariedade entre os povos africanos e afrodescendentes; as cores vermelho, preto e verde, que simbolizam respectivamente o sangue derramado pelos negros na luta por liberdade, a pele negra e a terra africana. Unindo todos estes elementos, o símbolo do MNU assinala a importância da luta do povo negro por igualdade e justiça, sendo uma marca de resistência contra o racismo e a opressão.

Santos (2005) nos traz a reflexão que não podemos acreditar que a lei por si só acabe com as práticas racistas em nossas escolas, já avançamos bastante, porém, a legislação possui algumas falhas. Santos ainda destaca que a lei não coloca ou estabelece suas metas ou estratégias para a qualificação docente no Ensino Superior e a formação de professoras e professores, o que faz com que ela se torne omissa e ocasione dificuldades futuras nas práticas educativas de nossos docentes em sala de aula.

Segundo Petronilha (2007, p.490), o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004, salienta que:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Segundo o Parecer nº 03/2004, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professoras e professores. É essencial valorizar a história e a cultura de cada comunidade, na intenção de combater preconceitos, racismo e discriminação contra a cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2004).

Contudo, Candau (2012) afirma que infelizmente ainda existem várias situações em que nossos alunos e alunas são objetos de racismo, rejeitados e muitas vezes excluídos no cotidiano escolar. Essa realidade nos impõe a urgência de se trabalhar as questões relacionadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais em nossas escolas. Gomes (2002, p.40), em consonância com Candau, acrescenta que:

[...] isso fica mais evidente quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: 'o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo'; 'o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento' (2002, p.40).

O silêncio sobre o racismo nas instituições escolares precisa ser

combatido e quebrado, pois contribui com as discriminações de fenótipos entre crianças negras e brancas, entendidas como desigualdades naturais, logo, as escolas não podem negar a criança negra o direito de conhecer a sua história (Cavalleiro, 2005). Segundo Gomes (2002, p.40), “As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentir horror de sua pele”.

No movimento de pessoas negras, há muito tempo se debate o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, pois traz consigo consequências como as desigualdades e um sistema de opressão negacionista. A prática antirracista é urgente, não podemos ficar tímidos ou retraídos, e isso ressoa nas atitudes de nosso dia a dia (Ribeiro, 2019).

É necessário ressaltar que crianças, homens ou mulheres negras não são as únicas vítimas de opressão estrutural, muitos outros grupos sociais passam por opressões e experiências de discriminações (Ribeiro, 2019). Conforme Petronilha (2007), a educação antirracista tem por objetivo a formação de sujeitos empenhados em executar condições de igualdades nas atividades sociais, econômicas ou políticas. Em outras palavras, promover aprendizagens e ensino com a capacidade de reconhecimento e valorização das várias visões de mundo e de diferentes culturas que têm formado a nação.

Partindo desta premissa, no ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), com o objetivo de concretizar o dever do poder público para com a educação em geral. A LDBEN expressa em seu texto, no Artigo 26, o respeito à diversidade cultural, porém, o movimento negro não ficou totalmente contemplado com esse texto de caráter geral e iniciou uma ação para que ele fosse mais específico e garantisse a inclusão da História e da Cultura Afro- brasileira e Africana no currículo escolar. Assim, uma política de valorização teve início naquele contexto (Gomes, 2012).

Nesse sentido, os resultados da LDBEN foram muito positivos, pois com a alteração dos artigos 26-A e 79-B e com a promulgação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial de educação básica. Além disso, o calendário escolar menciona o dia 20 de novembro em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Esse dia foi oficializado pela Lei de n.º 12.519 de 10 de novembro de 2011, como uma referência ao líder do Quilombo dos Palmares e a sua destruição em 20 de

novembro de 1695 (Brasil, 2006).

A data relembra a morte de Zumbi dos Palmares, último líder do notório quilombo e assassinado em 1695. Há muitos anos, o mês de novembro tem sido referência para atividades que inspiram a luta e resistência do povo negro, que historicamente tem sido os sujeitos principais no enfrentamento ao racismo articulado nas diversas esferas da sociedade.

Brandão (2010, p.8) afirma que:

A Lei n.º 10.639/03 normatiza o rompimento do véu que omite, reduz, dissimula e desrespeita os conhecimentos de africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Ao associar o estudo de História e Cultura Afro-brasileiras a todo o currículo escolar, a Lei possibilita a valorização e o reconhecimento não só de saberes e fazeres, mas, sobretudo, dos indivíduos e grupos que os operam.

Com base nessa informação, é possível constatar que a discussão em torno dessa proposta de superação e reivindicações a respeito da pauta racial não deve se limitar somente ao movimento negro ou a estudiosos da temática, sendo necessário superar essa crença. A instituição escolar, responsável por garantir o direito da educação a todos os sujeitos, deverá se posicionar ao combate de qualquer forma de racismo, discriminação e preconceito (Brasil, 2006).

Assim, entendemos que para uma educação antirracista em nossas escolas, é necessário conhecer e problematizar a situação de discriminação racial, a realidade social, política e econômica dos negros, conforme assevera Gomes (2002):

A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (Gomes, 2002, p.46).

Assim sendo, a discussão sobre a diversidade em nosso país, embora inicie seus diálogos no campo educacional nos anos 1990, é antiga e vem acompanhada de resistências e histórias de lutas de vários grupos excluídos da sociedade, como indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos e outros povos oprimidos ou marginalizados pela sociedade (Petronilha, 2007). Segundo

Nascimento (2003, p.96):

A implementação da Lei nº. 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e a Cultura Africana e Afro- Brasileira se torne um conhecimento presente, efetivo e positivamente na sala de aula. Este conhecimento pretende se constituir hegemônico, no sentido de agregar um novo "centro" uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se de uma concepção diferenciada de "centro", que postula necessidade de explicitar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural.

Libâneo (1998) partilha do pensamento de Nascimento ao afirmar que é preciso que a escola seja ativa e contribua para uma atitude ética de renomear os valores essenciais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos. Libâneo (1998, p.10) reforça que é necessário "ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categóricos de compreensão e apropriação da realidade".

Freire (2011), corroborando com os ideais de liberdade em seu projeto sobre uma educação libertadora, afirma que a liberdade é que dá significado à prática educativa e que só pode ser alcançada por meio do diálogo livre e crítico dos educandos e que para se alcançar uma educação libertadora é necessário ter como meta principal a relação indissociável entre educação e conscientização.

A pesquisa de Cavalleiro (2001) sobre a interação entre adultos e crianças no ambiente escolar, nos traz alguns pressupostos para uma educação antirracista: reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar; promover a igualdade, encorajando a participação de todos(as) os(as) alunos(as); ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

Cavalleiro (2005) em sua pesquisa ainda afirma que é necessário buscar materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e que possam contemplar a diversidade racial, bem como a

iniciativa de estudar temas e pautas negras, pensar em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diferença racial, elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Desta maneira, as formações de professoras e professores para uma educação antirracista têm sido consideradas como uma peça fundamental para o desenvolvimento profissional docente dentro da sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana colocam a introdução das questões raciais como parte relevante do currículo, tanto dos cursos de licenciaturas como nos processos de formação continuada de professoras e professores. (Brasil, 2004).

3.2.1 As iniciativas para uma educação antirracista no Maranhão

No Brasil, mesmo após a extinção formal da escravidão em 1888, os negros continuaram a lutar pelo direito de serem tratados com igualdade e contra a discriminação. No Maranhão, essa luta não foi diferente do que ocorria em outros lugares no mundo, sendo esse um dos motivos pelos quais, em 2003, o estado mudou juridicamente sua imagem ao criar a Lei 10.639/2003 que superou a ideia de que os negros eram apenas vítimas da escravidão, em vez disso, os retratando como sujeitos culturais, históricos e protagonistas sociais.

O movimento negro, representado pela Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), no ano de 2005, entregou demandas que precisavam ser atendidas pelo governo maranhense no que diz respeito às especificidades das comunidades negras. Isso porque a Lei 10.639/2003 não havia sido implementada no estado, mesmo após a sua aprovação. O que contrasta fortemente com o fato de o Maranhão ser o terceiro estado brasileiro com maior população negra (Ferreira, 2019).

Após reivindicações da ACONERUQ, foi criada na estrutura da Secretaria de educação do Maranhão (SEDUC), a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), ligada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, cujo objetivo era promover a igualdade racial por meio da educação e garantir o cumprimento da Lei 10.639/03.

Segundo Ferreira (2020), no ano de 2007, a COPIR começou a incorporar outras demandas ligadas a gênero, homofobia e direitos humanos, com isso foi necessário mudar a sua sigla para Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidades Educacionais (COPIDE). Dentro de suas ações se destacam o projeto AJASSE, que tinha como finalidade o fortalecimento étnico e do processo de ensino- aprendizagem de alunos e alunas do Ensino Médio.

No âmbito das escolas municipais de São Luís do Maranhão, Campos (2019) assinala que desde 2004 são desenvolvidas ações para a implementação da Lei de nº 10.639/2003. Essas ações visam reorganizar a proposta curricular do município, além de aprimorar a formação continuada de professores para a temática das relações étnico-raciais.

Campos (2019) afirma que no ano de 2016, por meio do Ofício GAB257/06, a SEMED/São Luís comunicou suas ações em cumprimento da legislação ao Ministério da Educação (MEC) afirmando que a efetiva aplicação da lei requer programas de educação permanente que envolvam gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Esses profissionais devem buscar uma reformulação do currículo para remover quaisquer contribuições culturais que não considerem as colaborações das pessoas negras para a identidade brasileira. Sendo assim, uma nova abordagem é necessária para entender melhor a história e a cultura afro-brasileira, uma vez que o programa educacional não deve priorizar apenas o lado eurocêntrico.

A última formação pedagógica para as relações étnico-raciais realizada pela SEMED de São Luís, em cumprimento da Lei 10.639/2003 ocorreu no ano de 2021, sob a perspectiva da pandemia da Covid-19. A formação foi realizada por meios remotos e abrangeu o maior número de professores e professoras da rede municipal de São Luís do Maranhão. Para além dos aspetos de saúde, a pandemia da Covid-19 teve impacto em todas as áreas da sociedade, com implicações na vida quotidiana, na economia e na política.

Há ainda registros de outras ações de formações ocorridas entre os anos de 2016 a 2019, promovidas pela SEMED de São Luís. Em 2016, no II Seminário da Consciência Negra, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras/UFMA houve a palestra com o tema “A escola como espaço de resistência e valorização da identidade negra - Resistência e valorização da identidade negra na Escola”, no COLUN/UFMA

(Campos, 2020).

Segundo Campos (2020), as ações da SEMED/São Luís, no ano de 2016, resultaram na realização do Seminário de Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003, realizado no dia seis de dezembro de 2016, no Convento das Mercês.

No ano de 2017 houve também uma formação semipresencial com carga horária de 120 horas em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ainda nesse ano, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afro- brasileiras/UFMA, foram realizadas palestras no Encontro Formativo de Educação para as relações Étnico-Raciais no espaço escolar para professores(as) de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, no dia seis de junho de 2017, na SEMED de São José de Ribamar (Campos, 2019).

Já em 2018, houve a entrega de kits do projeto “A Cor da Cultura”, projeto que contemplou dezessete escolas de educação infantil e vinte e três escolas de ensino fundamental. No ano seguinte, ocorreu a formação semipresencial com carga horária de sessenta horas em Educação para as relações étnico-raciais em parceria com o Centro Cultural Vale do Maranhão (Campos, 2019). Segundo Ferreira (2020), neste mesmo ano houve a construção do Documento Curricular do Estado do Maranhão que foi articulado em 2018 pelo Estado do Maranhão. O documento foi elaborado a partir do processo de mobilização da Rede Educativa e da ação colaborativa da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), Câmara Municipal e Conselho Estadual. Os Educadores contribuíram com o documento por meio de consultas públicas, reuniões presenciais e plataformas on-line.

A proposta curricular utilizada como embasamento para uma educação antirracista em nossas escolas é o Documento Curricular Do Território Maranhense para a educação infantil e o Ensino Fundamental. Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC.

Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica,

a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas. Assim, observando o que se preconiza na BNCC, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada local sem privar os educadores de um documento orientador da sua prática docente.

O Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planos de aulas para professores de escolas públicas e privadas. Todos devem, portanto, comprometer-se com a promoção da aprendizagem significativa, já que o currículo deve ser compreendido, discutido e incorporado pelos profissionais da educação que se veem como sujeitos da ação educativa.

O currículo das escolas maranhenses deve refletir a diversidade do maranhense e do seu povo, precisando estar fundamentado no contexto sócio histórico maranhense e permitindo que os sujeitos se sintam representados e se vejam no processo de ensino. Dessa forma, é preciso enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e toda e qualquer forma de intolerância e ódio. Dito isso, o currículo deve refletir a diversidade social e cultural do povo maranhense. Os espaços escolares devem refletir esse sentimento e as escolas devem estar atentas a todas as diferenças sociais, sejam elas decorrentes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou racial.

No dia 04 de maio de 2023, a Prefeitura de São Luís divulgou a proposta curricular que foi formulada por profissionais da Rede Municipal de Ensino. A Prefeitura organizou um evento significativo que reuniu professores, gestores escolares, técnicos municipais de educação e convidados especiais. O evento foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e teve como objetivo divulgar a Proposta Curricular da Rede de Ensino. Essa proposta serve como documento norteador para as Unidades de Educação Básica (UEBs) na elaboração de seus planos escolares e auxiliando os professores no planejamento de suas aulas.

O documento foi publicado em três livros, o primeiro para a educação infantil e para o Ensino Fundamental; o segundo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o terceiro para a Educação Especial. Este trabalho é o resultado de anos de dedicação de educadores e técnicos da educação, organizados em grupos de trabalho, identificando necessidades de aprimoramento de conteúdos

em sala de aula e incorporando contribuições significativas de estudantes e profissionais de universidades, faculdades e instituições.

Com temas integradores contemporâneos, a proposta curricular de São Luís contemplou de forma transversal integradora, os seguintes tópicos: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

Na proposta curricular atual, verificamos que a secretaria de educação de São Luís contemplou a temática das relações étnico-raciais e reforçou em sua proposta que o sistema municipal de ensino e as escolas de Educação Básica da rede, nas etapas de educação infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino, devem considerar o registro da história não contada dos negros e indígenas no Brasil, tais como as comunidades remanescentes de quilombos urbanos e rurais, territórios negros e indígenas.

A proposta curricular do município de São Luís ressalta também que em ambientes escolares, é importante incluir representações de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e ilustrações que abordem os mais diversos temas. No entanto, é fundamental estar atento às manifestações culturais que podem ser específicas de determinados grupos étnico-raciais.

A proposta curricular apoia a criação de centros de documentação, bibliotecas, midiatecas, museus e exposições que promovam a difusão de valores, pensamentos e modos de vida dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros. Essa divulgação deve se basear em pesquisas que explorem os processos educativos pautados pelos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliar e fortalecer os fundamentos teóricos da educação brasileira.

3.3 A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista

A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista tem sido fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Gonzalez (1988), a mulher negra é a base da pirâmide social

e histórica do Brasil, sendo a responsável pela sobrevivência física e cultural do povo negro.

As mulheres negras têm lutado para que suas histórias e experiências sejam valorizadas e incluídas nos espaços de educação, que muitas vezes são marcados pelo racismo e pela exclusão. Davis (2016) destaca que a educação antirracista deve ser construída a partir do reconhecimento das desigualdades raciais e da luta contra o racismo estrutural presente na sociedade.

Para Gonzalez (1988) e Davis (2016), a contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista é extremamente valiosa. Elas trazem consigo uma perspectiva única e experiências vividas que podem ajudar a desafiar as normas e práticas racistas na educação. Isso se deve ao fato de que elas enfrentam e resistem ao racismo e ao sexismo em suas vidas diariamente, o que as tornam agentes importantes na luta contra o preconceito e a discriminação racial na sociedade. Além disso, suas experiências e perspectivas são essenciais para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade racial.

As mulheres negras também são responsáveis por trazer à tona questões como a interseccionalidade, a interconexão entre diferentes formas de opressão como o racismo e o sexismo, que muitas vezes são ignoradas em abordagens educacionais tradicionais. Por isso, é fundamental que a educação antirracista considere as experiências e perspectivas das mulheres negras para garantir uma transformação real e duradoura na sociedade (Gonzalez, 1988; Davis, 2016).

Em nossa sociedade, os contrastes e desigualdades entre mulheres e homens são atribuídas às diferenças de sexo, com forte repercussão no que diz respeito às conotações biológicas. Entende-se então que sexo está ligado às características físicas entre homens e mulheres, um dos exemplos é a competência das mulheres de procriar e amamentar. Algumas dessas qualidades da mulher são usadas, algumas vezes, pelos indivíduos na formação de um conjunto de representatividade social, cultural e atribuições sociais.

Segundo Silva (2013), a partir da abolição da escravidão, uma estrutura social baseada no patriarcado, sexismo e divisões de classe criou a situação atual em que a maioria das mulheres negras se veem constantemente sendo vítimas de discriminação e preconceito. Nesse viés, vale refletir sobre o que significa ser

mulher negra no Brasil. Isso se explica em contextos culturais limitados e, na maioria das vezes, acaba mascarando e destruindo sua condição humana. Em primeiro lugar, as mulheres negras são inseridas na história dos homens brancos por meio do processo colonial, além da inserção na história dos homens brancos, elas são inseridas na história das mulheres brancas como subordinadas ou servas.

Telles et al. (2019, p.16), ao citar Simone de Beauvoir, faz a seguinte reflexão: “Não se nasce mulher, mas se torna mulher”, o que ilustra um diálogo que traz a formação social da categoria mulher na sociedade patriarcal ocidental. A condição feminina e suas desigualdades sociais que orbitam seu entorno são atribuídas à "natureza" da mulher, devido às suas funções de maternidade. No entanto, essa capacidade de criação, trabalhos domésticos e maternidade passou a ser vista na identidade das mulheres como sinal de emotividade, fraqueza e até mesmo debilidade.

Dessa forma, as mulheres negras levam consigo desde o período colonial o imaginário de fáceis, lascivas e naturalmente sensuais, Essa concepção surge para justificar os abusos sofridos pelas mulheres negras, que são as maiores vítimas de violência em nossa sociedade (Ribeiro, 2019).

Telles et al. (2019) ao afirmar que quando propomos um estudo das trajetórias de mulheres negras dentro do magistério, torna-se essencial contextualizar os processos históricos (principalmente no Brasil) por elas enfrentados. Por volta do século XIX, a sociedade era caracterizada por um modelo social agrícola, constituído essencialmente por duas classes existentes: senhores e escravos. A grande influência da Igreja, representada pelo modelo dos jesuítas, transferiu para as colônias a ideologia gerada pela religião, exterminando a cultura nativa. Assim, concebeu-se no Brasil uma sociedade baseada em interesses medievais, na qual as mulheres assumiram uma postura de submissão à tutela masculina.

Jesus (2000) ressalta que os eixos de opressão sexista, racista, classista que giram em torno da mulher e suas expressões são frequentemente invisibilizados, o que faz com que a mulher negra carregue o fardo da tríplice opressão: gênero, raça/etnia e classe. Em sua trajetória histórica, a maioria dos povos que não são brancos foram submetidos à exploração e opressão.

Amorim (2007) afirma que o conceito de relações de gênero é baseado

em construções sociais, implicando que essas relações variam entre as sociedades e mudam ao longo do tempo dentro da mesma organização social. O contexto histórico do Brasil revela que o acesso à educação tem sido limitado a poucos, sendo predominantemente concedido às elites dominantes, que tiveram esse privilégio por direito de primogenitura ou status social.

No intuito de desconstruir esse quadro, Jesus (2000) acredita que são necessárias várias intervenções, sendo uma delas por meio da Educação. Compreendemos que somente uma educação emancipatória com foco no respeito às diferenças minimizaria as consequências e sequelas da tríplice opressão pela qual passam as mulheres negras.

O notável aumento da presença feminina nas universidades brasileiras durante as décadas de 1960 e 1970 trouxe uma nova perspectiva no estudo das mulheres. Esse aumento contribuiu para o reconhecimento da mulher como sujeito e objeto de pesquisa, abrindo caminho para a constituição de espaços acadêmicos, como grupos de pesquisa especializados em estudos da mulher, estudos feministas, estudos de gênero e relações de gênero nas universidades. Esse desenvolvimento forneceu uma plataforma para a geração de novas estruturas analíticas (Amorim, 2007).

Em relação às questões de gênero, podemos dizer que os papéis sociais da mulher construídos por diversas culturas mudaram com o passar do tempo. As instituições escolares fazem parte da sociedade, atuando e ensinando valores e regras. Portanto, à medida que as crianças se conectam ao mundo adulto por meio dos livros didáticos, é necessário começar a combater os estereótipos sexistas ou racistas encontrados eventualmente nesses materiais. Quando os livros didáticos eliminam os estereótipos, as crianças desenvolvem atitudes e comportamentos mais adequados à vida social (Jesus, 2000).

A participação das mulheres negras é de extrema importância na luta pela igualdade de oportunidades, justiça e inclusão social como um grupo de defesa de seus próprios interesses ou como parte de um contingente maior, como pode ser observado na sua luta desde a escravidão no Brasil até os dias atuais. As mulheres negras têm sido, ao longo da história da sociedade brasileira, submetidas com frequência a condições subumanas e, por isso, se veem envolvidas em relações opressoras e excludentes, o que tem instigado estudos sobre suas condições de vida.

Nesse linha de pesquisa, podemos citar os estudos de Bonfim (2009), que ao estudar posições sociais desfavoráveis das mulheres negras definiu que as categorias de raça e gênero são primordiais para refletirmos sobre as condições de existência e lutas das mulheres negras, já que as “[...] desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que, mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões” (Ribeiro, 2008, p.988).

As concepções e estudos em torno das relações de gênero se desenvolveram com base em pesquisas conduzidas pelo movimento feminista e pelas mulheres, na tentativa de reverter sua condição de desfavorecida e submissa. Nessa perspectiva, o Feminismo, encarado como movimento social organizado, remonta ao Ocidente do século XIX e ao Brasil de meados do século XX. Esse movimento social de mulheres no Brasil contribuiu decisivamente para a mudança da situação da condição feminina, resultando na ampliação de seus direitos civis, sociais e políticos.

As mulheres negras vivenciam em quantidades diferentes mais opressões do que às mulheres brancas, sua cor da pele continua sendo estigmatizada e características fenotípicas são constantemente desvalorizadas, assim, a discriminação étnico racial aliada às condições sociais acaba por ser exacerbada ou intensificada. Assim, na condição de mulher negra, as relações de gênero se manifestam como entrelaçadas com as questões raciais (Quadros, 2015). Diante do exposto, e para o bom andamento do nosso trabalho, explicitamos a conceituação de gênero elaborada por Scott em seus trabalhos:

Na sua utilização mais recente o termo “gênero” parece ter feito aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (Scott, 1995, p.72).

Segundo Quadros (2015), a ideologia sexista reforça o racismo e o preconceito contra a mulher negra, dessa forma, o preconceito associado a estilos

de vida identificados com o gênero e está enraizado nas diferenças de valores entre homens e mulheres. É claro que as mulheres negras não ocupam apenas espaços subalternos, elas existem em outros cenários, porém, mudanças mais profundas precisam ser asseguradas, como no caso da mídia hegemônica, principalmente no que diz respeito às novelas, que ainda insistem em retratá-las em cargos inferiores.

Acreditamos que o quadro das relações raciais no Brasil foi afetado nos últimos anos por grandes mudanças. Essa mudança é resultado da postura coletiva das mulheres negras e a sua luta por direitos sociais. No entanto, a sociedade brasileira ainda tem um longo caminho a percorrer contra o racismo e o sexismo e essa luta deve fazer parte da sociedade em geral, não podendo estar ligada somente aos grupos diretamente afetados pelo racismo e pelo sexismo.

Um fator que contribui para o processo histórico-social das mulheres negras na educação é a democratização da educação. Esse processo é fruto de múltiplas lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora por uma integração justa na sociedade, mais especificamente nas escolas. As mulheres negras sempre fizeram parte dos movimentos e das lutas, se firmando cada vez mais como uma parte importante da classe trabalhadora.

Em relação às mulheres negras, sua formação ocorreu por volta de 1720, período em que foram registrados os primeiros relatos de ensino da população negra da colônia. Somente no final de 1870, com a reforma do ensino primário e secundário, foi concedido aos negros o direito ao ensino público (Quadra, 2014). No Brasil, as mulheres obtiveram o direito de estudar nas Universidades em 1879 com o consentimento do então Imperador Dom Pedro II. No entanto, a presença feminina nas universidades brasileiras se consolidou até o final do século XIX, momento em que, pela primeira vez, uma mulher ingressou em uma Universidade no estado da Bahia, no ano de 1887, concluindo um dos cursos até então considerados essencialmente masculino, o de medicina.

Em termos históricos, a educação das meninas negras também é questionável. Araújo (2013), estudando a escolarização de meninas negras no estado do Maranhão entre 1855 e 1870, verificou que durante os tempos imperiais, as escolas serviam como instituições reprodutoras e fortalecedoras do Estado, como forma de manutenção do patriarcado. Araújo (2013) ainda afirma que a cidade de São Luís era como o resto do Brasil, uma sociedade

completamente contraditória, pois entendiam a escravidão como sinônimo de atraso, mas ainda assim abraçavam plenamente as práticas cruéis. Por conta das noções de vínculo familiar, educação para o trabalho e integração social da escravidão, as meninas negras eram instruídas a fazer as tarefas domésticas, já que esse era seu papel atribuído. Assim:

A infância de meninas negras no Maranhão provincial tem seus contornos traçados na insatisfação em educá-las. Insatisfação deveras velada, e confundida com proibições por parte da legislação, constituindo, portanto, a negação da instrução desde a sua infância, isto se deve porque a cor da pele escura e a origem de escravizado foram interpretados no Brasil como características abomináveis, quando se devia abominar o sistema que submeteu os negros a situações desumanas (Araújo, 2013, p.55).

É importante ressaltar que mesmo com a Lei do Ventre Livre, as coisas não melhoraram para as meninas negras, dessa forma, a resistência dos homens negros e principalmente das mulheres negras à opressão histórica só reforçou o propósito da luta. As mulheres negras eram iguais aos seus semelhantes quando eram oprimidas, mas eram indiferentes às punições impostas a elas.

A pesquisa sobre a mulher negra no âmbito do processo educativo precisa se voltar para um trabalho que abrace uma ação humanizadora, libertadora e transformadora e que permita a reflexão (Quadros, 2015). Apesar do racismo e da discriminação, é preciso também compreender as experiências das mulheres negras nas carreiras docentes do ensino superior. É o que aponta Freire (1992) em sua ênfase na pedagogia da esperança, observada como pensamento e ação que busca defender o mesmo para todos, bem como defender relações sociais baseadas em direitos, superando as desigualdades:

[...] enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança, precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperava (Freire, 1992, p.5).

Esta parece ser uma grande possibilidade de libertar grupos socialmente excluídos e marginalizados há anos. Isto parece se dever ao empenho das professoras negras, bem como de outras professoras, em construir suas carreiras docentes em um lugar que até então era imperceptível na realidade (Quadros, 2015).

As questões atuais da diferença cultural assumem diferentes estruturas

que provocam respostas de tensão, intolerância e discriminação, com diversas iniciativas que visam promover a afirmação democrática, o respeito mútuo e a aceitação da diferença. É nesta perspectiva que acreditamos firmemente que a educação intercultural tem potencial para garantir uma aprendizagem antirracista.

3.4 A interculturalidade como estratégia para garantir uma educação antirracista

Num mundo cada vez mais diversificado, a interculturalidade surge como uma abordagem crucial para garantir uma aprendizagem eficaz, pois envolve o entendimento e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo o diálogo e a troca de conhecimentos entre elas. Ao adotar a interculturalidade como prática educativa, é possível construir um ambiente inclusivo, no qual cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e suas características culturais são reconhecidas como parte integrante do processo de aprendizagem. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de lidar com a complexidade do mundo atual e de atuar de forma mais efetiva na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Historicamente, em nossas escolas ou instituições educativas, a cultura escolar dominante que foi construída na matriz política, social e epistemológica da modernidade, sustentava o homogêneo ou comum como um elemento universal, o diferente era considerado uma problemática para resolução. A preocupação com as diferenças culturais era vista como algo externo e em segundo plano (Candau, 2011). O problema central com uma perspectiva crítica intercultural é que as diferenças são construídas como padrões de poder colonial que afetam todas as esferas da vida, ou melhor:

[...] preocupa-se também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas de desumanização e de subordinação do conhecimento – que privilegiam alguns sobre os outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm o seu interior. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2012, p.66, tradução nossa).

As indagações da interculturalidade crítica destacam reflexões do grupo modernidade/colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos e

americanistas que analisam as relações de poder existentes nas suas sociedades e propõe a elas uma transformação estrutural, a partir da modificação de estruturas ideológicas destinadas a descolonizar a epistemologia e os clássicos ocidentais. Os estudos do grupo fazem uma contribuição significativa para as perspectivas críticas da interculturalidade (Walsh, 2012).

Segundo Walsh (2012) e Quijano (2005), a matriz do processo de colonização ou colonialidade consiste em quatro eixos: a colonização do poder, do saber, do ser e a cosmogônica da Mãe-Natureza e da própria vida. Sendo a colonialidade do poder proveniente do estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na formação de identidades hierárquicas e racializadas, com os brancos sempre no topo da pirâmide, seguidos pelos mestiços e, finalmente, índios e negros. Nessa perspectiva, na colonialidade do saber, o eurocentrismo torna-se a ordem exclusiva da razão, rejeitando e anulando a existência e viabilidade de outra razão epistêmica ou conhecimento.

Nesse viés, a colonialidade do ser é alcançada por meio da inferioridade, subordinação e desumanização, assim o valor humano das pessoas é questionado pela cor da pele e pela ancestralidade. Na última interface temos a colonialidade cosmogônica da Mãe-Natureza e da própria vida, que refere-se “a relação mágico- espiritual-social, milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual, incluindo o dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás, aquela que dá sustento aos sistemas integrais de vida, conhecimento e humanidade em si” (Walsh, 2012, p.68). Porém, essa relação nega a exploração e o controle da natureza e destaca o poder do indivíduo na civilização moderna.

Diante do exposto, a interculturalidade crítica destaca que “a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e ‘branqueados’ no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores” (Walsh, 2010, p.78). Dessa forma, a interculturalidade crítica faz com que nos questionemos sobre do que é feita a nossa história, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e incorporamos à nossa construção sociocultural, alinha-se à educação libertadora e problematizadora de Paulo Freire, pautada pela existência de sujeitos historicamente oprimidos e socialmente excluídos.

Dessa forma, compreendemos que a interculturalidade é uma

abordagem cultural fundamental para fortalecer os processos de aprendizagem do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educativas. Candau (2008) defende o diferente como um constitutivo das práticas educativas, ligadas diretamente ao “chão da escola”.

Esses estudos sobre o discurso das diferenças não surgiram agora, não são inéditos, ao falar da interculturalidade não pretendemos esquecer de outras teorias que abordam os estudos das diferenças ao longo do tempo, mas pretendemos oferecer a professoras e professores contribuições para sua prática educativa antirracista no dia a dia da escola, por meio dos pressupostos da educação intercultural (Candau, 2008). Seguindo esse pensamento:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado 'direito da diferença', o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (Pierucci, 1999, p.7).

Diante desse posicionamento, é possível assinalar a urgência de valorizar as diferenças à medida que elas se tornam integrantes e essenciais na dinâmica das escolas. Salienta-se a dimensão cultural como critério de reforçar o processo de aprendizagem mais significativo e produtivo para todas as pessoas envolvidas no espaço escolar, além de questionar e discutir seus direitos. Para Candau (2011), esse é o caminho que as escolas democráticas e equânimes devem seguir, promovendo a igualdade sem negar a diferença.

Acreditamos que as discussões políticas em torno da educação multicultural e os conflitos e interações existentes podem ajudar a promover uma mudança de paradigma na relação entre educação e cultura. Essas culturas que existem no ambiente social e escolar, além do diálogo e do respeito mútuo, também precisam se comunicar, trocar experiências, se entender e compreender suas lutas comuns. Ao mesmo tempo, as escolas são uma unidade importante para agrupar diferentes categorias culturais, vendo o currículo como uma

possibilidade política de mudança. Essa perspectiva de diálogo entre culturas críticas e transformadoras é conhecida como interculturalidade (Campos, Ferreira e Nunes, 2018).

A construção de práticas educativas incorporadas na educação intercultural, trata de um reconhecimento e valorização das diferenças, assim, há uma desconstrução da abordagem homogênea ainda tão presente na cultura de nossas escolas. Dessa forma, essa construção:

[...] preocupa-se também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas – de desumanização e de subordinação do conhecimento – que privilegiam alguns sobre os outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm o seu interior. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2012, p.66, tradução nossa).

A escola tem um importante papel na construção de reconhecimento e valorização dos sujeitos subalternos, essa perspectiva passa por diálogos entre os diferentes saberes, ilustrando a necessidade de estratégias pedagógicas, materiais didáticos, além do combate a toda manifestação de preconceito e racismo nas escolas (Candau, 2011).

Dessa maneira, reconhecemos no decorrer da história da educação alguns elementos constitutivos do discurso da diferença. Um dos exemplos que podemos destacar pode ser encontrado no século XX, no auge da psicologia e suas contribuições com as teorias da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. O estudo sobre a diferença se referia às características físicas ou cognitivas e até mesmo emocionais, a definição do conceito de diferença estava baseada nas características físicas e emocionais de cada sujeito e esses traços da personalidade eram consideradas pelas professoras e professores elementos essenciais do processo de aprendizagem (Candau, 2011).

Nos estados nacionais latino-americanos foi estabelecida, como elemento de homogeneização cultural, a consolidação de uma cultura eurocêntrica, capaz de silenciar outros saberes (Candau, 2011). Um dos exemplos que podemos citar são as abordagens tanto da sociologia como da psicologia, que buscam trabalhar as diferenças no campo de promoção dos resultados iguais por todos os sujeitos da aprendizagem, com base na homogeneização e no argumento que as diferenças devem ser superadas. Com base nisso, é possível

asseverar que:

Certamente estas tendências apresentam contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais sensíveis às características peculiares de cada aluno/a. No entanto, a fato de se centrarem exclusivamente nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo e, em algumas vertentes como na baseada no behaviorismo, de modo muito reduutivo, têm como base uma concepção de sujeito da aprendizagem muito limitada, não considerando dimensões como a sócio-histórica e cultural, que são praticamente ignoradas (Candau, 2011, p.243).

Freire (2002), pela sua relevância da categoria cultural em suas situações de alfabetização de adultos, antecipava aspectos marcantes da perspectiva intercultural na educação no que diz respeito ao conceito de cultura e diferença. Segundo Oliveira (2013), a interculturalidade em Paulo Freire serve de referência, ela está baseada numa compreensão das diferenças entre as culturas e as tensões entre elas, e ainda mais numa valorização das relações interculturais, o que pressupõe diálogo, ética e relações respeitadas na dimensão dos complexos culturais, promovendo a dinâmica criativa dos processos de produção da cultura.

Atualmente, a cultura é algo comum em nosso vocabulário, seja nas ciências humanas seja nas ciências sociais e o seu uso difere do senso comum na perspectiva de definição de pessoa culta ou inculta. Para Silva (2000), existe certa distinção entre diversidade e diferença na perspectiva intercultural.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Esse termo tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva, ela foi criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade em suas conexões, sobretudo no que tange às relações de poder e autoridade (Silva, 2000, p.44-45).

Conforme o exposto, as diferenças são desenvolvidas como realidades sócio-históricas, como processos dinâmicos das relações sociais, dos indivíduos e dos grupos sociais, devendo ser valorizadas significativamente. As diferenças culturais constituem o objetivo principal do multiculturalismo, trazendo à tona a perspectiva intercultural, nesse sentido, Candau (2009) apresenta algumas

classificações para o multiculturalismo, são elas: a vertente assimilacionista, a diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também definido como interculturalidade.

Candau (2011, p.243) afirma que “a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo”. Em outras palavras, essa definição de multiculturalismo promove uma política de universalização da escolarização, todos têm direito à educação, porém, a discussão monocultural presente não é apreciada nos conteúdos curriculares.

Sobre o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo, Sen (2006) enfatiza que essa linha traz a afirmação de que, quando aborda-se a assimilação, acaba-se por rejeitar a diferença ou silenciar o seu reconhecimento de expressão das variadas identidades culturais, essa abordagem assume uma linha essencialista em relação à formação de identidades culturais. No multiculturalismo diferencialista, os direitos sociais são promovidos, porém, as comunidades culturais são homogêneas em relação à sua formação e organização. Candau (2011) explicita os exemplos dessas organizações homogêneas que ocorrem nos bairros, escolas, igrejas, clubes, associações entre outros.

As abordagens do multiculturalismo em assimilacionista e multiculturalismo diferencialista são as mais presentes nas sociedades atuais, são elas que trazem à tona os problemas em torno do multiculturalismo. É difícil para os indivíduos conviverem com culturas diferentes, compreendendo os seus costumes ou crenças (Candau, 2011).

No entanto, defendemos a perspectiva do multiculturalismo promovido pela interculturalidade na educação, consideramos a mais adequada para formação e construção de sociedades com base na democracia e inclusão, na igualdade e promoção de políticas de identidade. Essa abordagem promove e defende a relação entre os vários sujeitos e grupos presentes de uma comunidade ou sociedade, confrontando as abordagens assimilacionistas e diferencialistas, rompendo com uma visão essencialista das identidades culturais (Candau, 2008). Nessa perspectiva intercultural, Candau assevera:

Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. (Candau, 2011,

p.247).

Compreendemos que a análise intercultural apoia o diálogo entre os diversos conhecimentos ou saberes existentes. Falando-se em práticas educativas, são várias as pesquisas que retratam as dificuldades em se lidar com as muitas manifestações da diferença, seja de gênero, étnicas, cognitivas ou de orientação sexual.

A forma como as professoras e professores lidam com as diferenças, baseia-se no diálogo padronizado em afirmações como “aqui são todos iguais”, o que encontra ressonância nos trabalhos de Candau (2011, p.248), quando afirma que “Igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam”. Para avançar na construção da prática educativa intercultural, é preciso questionar a lógica dominante no processo de escolarização, sucessora da modernidade ocidental, baseada na padronização, homogeneidade e universalidade.

4 UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA UEB SOFIA SILVA

Nesta seção abordaremos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa, assim organizamos o trabalho nas seguintes subseções: Caracterização do local de pesquisa; caminhos metodológicos; análise e interpretação dos dados e descrição do produto da pesquisa. Assim, trataremos neste momento da pesquisa realizada na UEB Sofia Silva com o intuito de analisar a implementação e eficácia de estratégias educativas antirracistas.

4.1 Caracterização do local da pesquisa

Como relatado anteriormente, o cenário de nossa pesquisa foi a Unidade de Educação Básica Sofia Silva. Escola de educação infantil que atende os segmentos da Creche e da Pré-Escola da rede municipal, administrada pela SEMED e localizada na Rua Boa Esperança, nº 10 - Vila Passos, São Luís do Maranhão.

A unidade foi fundada inicialmente com o nome Jardim de infância Sofia Silva, sob a legislação da resolução Nº 10/92 do Conselho Municipal de Educação de São Luís. Seu primeiro prédio hoje abriga a União de Moradores do bairro Vila Passos, passando posteriormente ao prédio que ocupa hoje no mesmo bairro. A escola levou esse nome em homenagem à mãe do ex-vereador Eliezer Silva, que tinha como reduto eleitoral o bairro Vila Passos.

A UEB se localiza com sua parte frontal direcionada para a Avenida Vitorino Freire e a sua lateral voltada para a Rua Boa Esperança. O prédio tem como vizinhos os prédios da empresa Pré-Moldados Pina e pequenos comércios de moradores antigos do bairro. Observemos a seguir a fachada atual do prédio da Unidade de Educação Básica Sofia Silva.

Figura 2 - Fachada da UEB Sofia Silva



Fonte: elaborada pela autora

O Projeto Político Pedagógico (PPP) nos serviu de base para termos informações e conhecimento prévio da escola, o que pôde se confirmar com as nossas visitas ao local. Vale ressaltar que o PPP foi revisado para o triênio 2021/2023, portanto o documento que consultamos é uma edição recente.

Em sua estrutura física, a UEB possui quatro salas de aula regulares que funcionam nos dois turnos; duas salas de secretaria, sendo uma para recepção do público e outra para o armazenamento de documentação e impressora; uma brinquedoteca que também abriga uma sala de recursos adaptada; um pátio e uma cantina; dois banheiros, sendo um masculino e um feminino; um depósito improvisado que antes servia de banheiros para funcionários. A UEB havia sido reformada no mês de dezembro de 2020.

A organização administrativa da UEB Sofia Silva se caracteriza como uma gestão democrática que valoriza e anima a participação de todos os envolvidos dentro e fora da escola, dialogando e tomando decisões coletivas para que o bem comum seja prezado em toda a ocasião.

Para atingir esse objetivo, a escola conta com uma gestora geral; duas coordenadoras pedagógicas que atuam em cada turno separadamente; oito professoras que atuam em seus turnos respectivos, sendo sete em sala de aula e uma itinerante; duas professoras da sala de recursos e quatro profissionais do serviço administrativo. Além dos prestadores terceirizados direcionados aos

serviços gerais e segurança. As professoras, os trabalhadores dos setores administrativos e as coordenadoras pedagógicas são servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, enquanto a gestora escolar possui um cargo comissionado.

Constatamos que o espaço destinado às salas de aulas é pequeno, a média é de quinze a vinte e cinco estudantes atendidos por sala. A escola atende a educação infantil de três a cinco anos. Observe a seguir o quadro de alunos matriculados no ano de 2022:

Quadro 1 - Perfil do corpo discente

TURMAS	MATUTINO/ALUNOS	VESPERTINO/ALUNOS
CRECHE	13	19
INFANTIL 1	16	16
INFANTIL 2	18	22
SALA DE RECURSO	05	03
TOTAL	52	60

Fonte:elaborado pela autora

Os direitos dos alunos da UEB Sofia Silva estão de acordo com a garantia fundamental da Constituição da República, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescentes, da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e das demais legislações pertinentes. Em 2018, foi apresentada a Base Nacional Comum e Curricular para nortear os passos da Escola já no vindouro ano letivo de 2019, trazendo os campos de experiência e os direitos da aprendizagem das crianças e dando protagonismo aos trabalhos escolares. A seguir, observe a imagem dos corredores interno da UEB Sofia Silva.

Figura 3 - Espaço interno da UEB Sofia Silva



Fonte: elaborada pela autora

A UEB Sofia Silva desenvolve alguns projetos setoriais que auxiliam no alcance dos objetivos de aprendizagem, em 2019 o projeto mais significativo para todos os envolvidos foi o “Asas do Carcará”: cantando João do Vale, que trouxe contribuições desse artista para o ambiente escolar. As crianças além de empenhadas, aguçaram sua curiosidade quando foram apresentadas às músicas deste artista que cantou tanto sobre questões como a pobreza, a luta negra e a falta de estudos quanto sobre o amor à arte e a cultura.

Houve uma identificação imediata e o fruto disso foi o projeto Meu cabelo, trabalhado na semana da consciência negra em 2019 e que continua sendo realizado desde então, fazendo parte do calendário da escola. Nesse projeto, são apresentadas músicas, contação de histórias, danças, brincadeiras e imagens de valorização da cultura dos africanos. Vejamos abaixo um exemplo das interações entre professoras e crianças no momento da contação de história no espaço interno da UEB Sofia Silva:

Figura 4 -Contação de história com as crianças sobre a valorização do cabelo



Fonte: elaborada pela autora

Nesta imagem, a contação de história estava baseada no livro “Amor de Cabelo”, que em sua sinopse conta a história do cabelo mágico da personagem Zuri. Ele pode ser trançado e enrolado para combinar perfeitamente com uma tiara de princesa ou uma capa de super-heroína. Zuri sabe que seu cabelo é lindo, mas um dia super especial pede um penteado mais especial ainda. A mãe de Zuri está voltando para casa depois de um tratamento médico e, embora ainda tenha muito o que aprender quando se trata de cabelo, o pai da menina é o responsável por ajudá-la a montar o penteado perfeito para receber a mãe. Ele fará qualquer coisa para deixar a filha feliz, até mesmo aprender a diferença entre trança nagô e trança twist. Comovente e empoderador, a história de Amor de Cabelo enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente.

Outro projeto que faz parte do calendário da UEB Sofia Silva é a Alimentação Saudável. Sempre sensibilizando os familiares e as próprias crianças sobre a importância de se alimentar adequadamente, tudo isso em forma de brincadeiras e mídias, dando sempre protagonismo a criança. O projeto tem como objetivo fornecer uma dieta nutritiva para as crianças, com ênfase no crescimento

e desenvolvimento, bem como alertar sobre a prevenção de doenças, demonstrando que as crianças bem nutridas são mais propensas a mostrar interesse em atividades educativas, são mais focadas e têm energia para se envolver em momentos de brincadeiras e lazer.

4.2 Caminhos metodológicos

Os métodos, ou procedimentos adotados em uma pesquisa, são essenciais no seu processo investigatório, pois orientam a pesquisadora a responder as questões norteadoras com a finalidade de atingir seus objetivos propostos, além de provocar uma aproximação entre o pesquisador e objeto de investigação, na possibilidade de traçar novos passos científicos com novas perspectivas ao fenômeno social estudado (Vergara, 2005).

O método de abordagem que utilizamos em nossa pesquisa foi o materialismo dialético, por comungarmos com seus conceitos e abordagens filosóficas. Segundo Trivinõs (1995, p.51), “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

Quanto à natureza, nossa investigação está dentro da dimensão da pesquisa aplicada, uma vez que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (Bervian; Cervo, 1996, p.47). Sob este viés, este tipo de pesquisa está atrelado aos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional, conforme o que afirma o segundo parágrafo único, da Portaria n.º 17/ 2009:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Neste contexto, utilizamos a abordagem qualitativa e compartilhamos do pensamento de Richardson (1999, p.79) ao dizer que “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Trouxemos também para este trabalho as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que a natureza da pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento primordial e principal.

Com base nesse entendimento, assinalamos o trabalho de Minayo (2001, p. 21-22) ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Minayo, 2001, p.21-22).

Na perspectiva da pesquisa aplicada e qualitativa, realizamos como procedimento metodológico o Estudo de Caso que, segundo Yin (2015, p.17), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real”.

Nessa perspectiva, as vantagens desse tipo de pesquisa, segundo Gil (2002, p.59), são “sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e a simplicidade de aplicação dos procedimentos”.

Santos (2011) assinala que o estudo de caso contribui para entendermos os fenômenos sociais. São vários os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos analisam ou estudam, podendo ser de um único indivíduo, de um grupo, de eventos, de um programa ou atividades.

Desse modo, o estudo de caso:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias – abrangência da unidade – suporte teórico (Trivinos, 1987, p.133).

André (2013) informa que existem três passos que devem ser levados em consideração ao se escolher o uso do estudo de caso qualitativo: a) Reconhecer que o conhecimento está em constante mudança e construção; b) o caso está em torno de múltiplas dimensões; c) o fenômeno social pode ser entendido sob diversos olhares. O primeiro conceito citado pela autora implica uma atitude flexível por parte do pesquisador; o segundo pressuposto citado

ênfatiza a necessidade de o pesquisador aderir a uma variedade de fontes de dados ou procedimentos; já o terceiro conceito dimensiona uma postura exigente de ética do pesquisador, que deve ser transparente e fornecer ao leitor as ferramentas que utilizará para investigar o fenômeno social.

Nesse sentido, temos como principal distinção entre o estudo de caso e outros tipos de pesquisa a atenção do pesquisador ao fenômeno estudado, buscando a “compreensão de um particular caso, em sua idiossincrasia, em sua complexidade” (Stake, 1994, p.256). Segundo Prodanov e Freitas (2013), o conceito de estudo de caso está relacionado à coleta e análise de informações sobre determinada pessoa, um grupo ou comunidade na finalidade de analisar as interações variadas de sua vida conforme o assunto do objeto estudado.

Para Gressler (2003, p.55):

A pesquisa em forma de estudo de caso se dedica a estudos intensivos do passado, presentes e de interações ambientais (socioeconômica, política, cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade selecionada por sua especificidade. É uma pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística).

Os sujeitos da pesquisa foram as oito professoras da educação infantil, a coordenadora pedagógica e a gestora escolar. Os entrevistados tiveram seus nomes preservados e foram substituídos por nomes de mulheres negras da história.

No que diz respeito à coleta de informações, acreditamos que este é um dos passos mais importantes da pesquisa, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas para abordar as dimensões coletivas e interativas da investigação, este é o momento de obter as informações necessárias, que serão então objeto de análise (Moroz; Gianfaldoni, 2002).

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram a observação e as entrevistas. A primeira se deu nos momentos em que estávamos na escola para registrarmos a sua estrutura física, bem como a análise do material utilizado para o trabalho com as crianças, conhecendo assim o campo da investigação em todas as suas possibilidades. Acrescentamos ainda que a nossa observação seguiu o protocolo de proteção contra a COVID-19, dessa forma, usamos máscaras, álcool em gel e outros itens, o que resultou na chamada observação não participante.

A observação não participante é caracterizada pelo desconhecimento

da presença do observador pelos sujeitos, não tendo este nenhum envolvimento ou interação direta com a situação que está sendo analisada. Este método permite aos pesquisadores apreender uma situação tal como ela realmente ocorre (Marconi; Lakatos;2010).

Angrosino (2009) afirma que um dos desafios encontrados na observação não participante se refere ao conceito ou significado que deve ser atribuído ao fenômeno social observado, o pesquisador precisa ter conhecimentos prévios acerca da cultura do grupo que pretende observar.

Assim, a observação pode ser definida como um estudo dos fenômenos que estão sendo analisados, seus dados são averiguados diretamente da realidade que está sendo investigada, sem a interferência de terceiros (Marconi; Lakatos, 2010). Marconi e Lakatos (2010) afirmam que, através da observação, os investigadores têm a possibilidade de avaliar a veracidade dos questionários, entrevistas e depoimentos dos diferentes sujeitos sociais.

Nossas entrevistas foram realizadas com a gestora escolar, com a coordenadora pedagógica e com as professoras de educação infantil. Para Marconi e Lakatos (2010, p.178), a entrevista é uma “investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Para Minayo (2010, p.261), a entrevista:

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Durante o trabalho, realizamos a entrevista semiestruturada que, conforme Minayo (2010, p.267), “obedece a um roteiro que é apropriado pelo pesquisador”. Dessa maneira, Gil (2002) frisa que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador volte à questão “novamente” ao verificar desvios ou mudanças de assunto. Nesse tipo de pesquisa, o entrevistado tem a liberdade de dialogar abertamente sobre o assunto pesquisado.

Sendo assim, utilizamos as entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente prontos, tendo como finalidade dialogar sobre as práticas educativas antirracistas na educação infantil. As entrevistas são uma “investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Marconi; Lakatos, 2010, p.178).

Nessa perspectiva, analisamos e interpretamos os dados utilizando quadros de respostas, fotografias e gráficos. Segundo Barros (1990, p.84), o quadro de respostas se configura “[...] quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise de dados é o processo de busca e organização sistemática extraído de notas de entrevista, notas de campo e outros materiais acumulados cujo objetivo é aumentar sua própria compreensão deste material e permitir que sejam apresentadas as descobertas no campo de estudo a outros indivíduos.

Nossa pesquisa ainda terá como ferramenta a técnica de análise de conteúdo que, para Bardin (1977), se constitui de variadas técnicas, nela busca-se a descrição comunicativa do fenômeno social investigado, seja por meio de falas ou textos. A referida técnica é constituída por procedimentos que visam os levantamentos de indicadores, tendo como objetivo qualificar as experiências, vivências e percepções do sujeito em relação a determinado objeto e seus fenômenos.

Nesse sentido, optamos pela categoria não definida da análise de conteúdo, que permite dentro de sua concepção a inclusão de categorias pertinentes no decorrer do processo de análise (Franco, 2008). Ainda segundo Franco (2008, p.63), a categoria "emerge da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta de material de análise à teoria". Acreditamos que essa categoria de análise surgirá durante a realização das primeiras entrevistas com a gestora e as professoras e na análise de como ocorrem a inserção dos conteúdos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e como estas relações ocorrem no contexto da escola.

Assim sendo, o desenvolvimento deste estudo compreendeu três fases. Na primeira fase conhecemos o campo de pesquisa em todas as suas possibilidades, das observações não-participantes, das entrevistas dos sujeitos da pesquisa e também a construção da redação do texto que fez parte da dissertação. Nesse sentido, as observações e a realização das já citadas entrevistas, bem como a análise do Projeto Político Pedagógico utilizado pela escola e outros documentos, embasaram o trabalho com uma educação antirracista na educação infantil.

Na segunda fase, realizamos uma oficina formativa usando a metodologia da contação de história africana e afro-brasileira, a contação se apresenta como uma importante ferramenta do processo pedagógico na educação infantil. A definição da escolha da oficina foi estabelecida em conjunto com as professoras, a partir de observações e análises do acervo existente na escola.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, fizemos a análise parcial dos resultados com o objetivo de elaborar o produto de nossa pesquisa direcionado às professoras para que possam contribuir com as práticas educativas antirracistas em nossas escolas.

Na terceira fase, construímos o produto de nossa pesquisa, um caderno de orientações didáticas e pedagógicas contendo sugestões de literaturas africana e afro-brasileiras, brincadeiras de origem africanas, dicas de construções de artefatos culturais e sugestões de temas para serem trabalhados e direcionados às práticas educativas antirracistas na educação infantil.

A escolha por este produto se deu pela sua facilidade na acessibilidade e manuseio, podendo ser socializado para outras realidades. No que diz a respeito à facilidade, outra vantagem deste caderno é o fato de que, estando em formato virtual (*Portable Document Format* - PDF) e no formato impresso, este material poderá ser copiado, reproduzido e distribuído com facilidade.

Em função da pandemia da Covid-19 e da Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que torna facultativa a intervenção do produto, optamos pela decisão de não fazê-la e apenas criar uma proposta de aplicabilidade. Eis o que afirma a referida Instrução Normativa:

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

Face ao exposto, acreditamos ser necessário usar ferramentas práticas e objetivas para ajudar as professoras da educação infantil, nesse sentido, vamos seguir os passos abaixo para fazer o caderno com orientações didáticas e pedagógicas e explicitar como se deu o desenvolvimento do produto da pesquisa, na medida em que houve:

- O acesso ao campo da pesquisa para conhecimento do cenário da

investigação e para realização da coleta de dados, a qual realizamos por meio de entrevistas semiestruturadas presenciais com as professoras, coordenadora e gestora;

- Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, fizemos a análise parcial dos resultados com o objetivo de elaborar o produto de nossa pesquisa direcionado às práticas educativas de professoras, para que explorem em sua prática o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana corroborando assim com uma educação antirracista na educação infantil;
- Momento Formativo - oficina pedagógica utilizando a metodologia da contação de história na educação infantil, por ser a etapa em que atuamos na atividade investigativa;
- Na fase final, com todas as informações coletadas, construímos o caderno com orientações didáticas e pedagógicas, tendo como objetivo, contribuir com as práticas educativas antirracistas na educação infantil à luz da Lei n.º 10.639/2003.

Após esse momento, nos reunimos com as professoras, deixando-as cientes do que foi construído neste trabalho. O produto será inserido na dissertação de Mestrado, no qual descrevemos os eixos teóricos e metodológicos que serão elaborados na construção da investigação.

A pesquisa foi concluída com a redação da dissertação das interpretações das respostas dos sujeitos da pesquisa, articuladas com os eixos teórico- metodológicos e a apresentação da dissertação de Mestrado ao Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA e a divulgação da proposta de aplicabilidade do produto educacional para a comunidade escolar.

4.3 Análise e Interpretação dos dados

4.3.1 As observações

Assim que obtivemos a autorização da SEMED para a realização da pesquisa de campo, iniciamos nossa pesquisa na UEB Sofia Silva (Anexo A). Munidos dos documentos de autorização (Anexo B), demos prosseguimento à

nossa pesquisa.

O roteiro de observação foi organizado metodicamente para abranger os seguintes elementos: componentes físicos, pedagógico-administrativos e literários da escola. Nos apresentamos na escola no mês de agosto de 2021 e utilizamos o seguinte roteiro para nossa observação:

- Apresentação da pesquisadora às gestoras, coordenadora e professoras;
- Análise do projeto Político Pedagógico / Proposta Pedagógica da escola, o que contempla a temática de estudo;
- As características estruturais da escola incluem a quantidade de salas de aula, sala de professores, secretaria, biblioteca, banheiros e áreas adicionais;
- Os materiais de leitura disponíveis na escola, se há obras de cunho afro-brasileiro ou africano;
- Observação da rotina e prática educativa das professoras.

Durante a nossa apresentação na UEB Sofia Silva, fomos calorosamente recebidos pela equipe, que não apenas afirmou sua vontade de nos ajudar com o fornecimento de dados, mas também expressou sua disponibilidade em colaborar conosco na realização de nossa pesquisa. As observações ocorreram no momento da realização das aulas didáticas, algumas no turno matutino e outras no turno vespertino.

No que concerne às observações em sala de aula, elas ocorriam duas vezes na semana e se iniciaram no mês de novembro de 2021 até agosto de 2022, sendo realizadas no turno vespertino. Ambos os turnos seguiam a mesma rotina, as turmas eram organizadas da mesma forma, com mesas em formato de círculo dispostas com as cadeiras ao seu redor. Às 7h30 da manhã ocorria a entrada no turno matutino, enquanto às 13h30 ocorria a entrada das crianças no turno vespertino, por sua vez, elas eram recebidas pela direção e/ou pela coordenação pedagógica e pelas professoras. Para apresentar os objetivos do estudo, a gestora nos apresentou às professoras e a coordenadora, além de nos apresentar a todos os funcionários da escola.

Em nossas análises em relação ao Projeto Político Pedagógico, apesar de ter sido atualizado há pouco tempo, ele oferece apenas uma proposta para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nos referimos à realização

de um projeto intitulado A Cor do Cabelo, com foco em incentivar as crianças a valorizar sua formação cultural e histórica. Seria interessante que o Projeto Político Pedagógico contemplasse outras atividades e estratégias que abordem a história e a cultura afro-brasileira e africana, como por exemplo, a realização de rodas de conversa, sugestões de literatura, exibição de filmes e documentários, visitas a museus e espaços de cultura afro, debates e outras vivências que pudessem ser trabalhadas durante todo o ano. Com base nisso, fica explícita a necessidade de um olhar mais abrangente e inclusivo no projeto político pedagógico, na intenção de promover a diversidade cultural.

Durante o nosso período de observação, pudemos apreciar algumas atividades referentes ao conteúdo, especialmente no que diz respeito à história e à cultura afro-brasileira e africana. As professoras sempre realizavam a acolhida das crianças de maneira coletiva, que ocorria no momento em que todas as crianças se direcionavam ao pátio e ficavam reunidas para a roda de conversa.

Em uma das rodas de conversa, pudemos observar a contação de história do Ubuntu, lenda africana que fala sobre a cooperação entre as crianças. O significado dessa lenda valiosa nos leva a reexaminar a nossa perspectiva, já que ela transmite uma mensagem de trabalho em equipe e ilustra como a igualdade promove a harmonia, que por sua vez gera felicidade.

Figura 5 - Acolhida das crianças com o conto africano UBUNTU



Fonte: Elaborada pela autora

Segundo Abramovich (1997), contar histórias para crianças estabelece as bases para o desenvolvimento de habilidades de leitura. O ato de ouvir histórias também estimula a imaginação das crianças e as estimula a buscar respostas para as muitas perguntas que as intrigam, dessa forma, incorporar a

contação de histórias nas rotinas da educação infantil traz benefícios significativos. Contudo, é importante frisar que o progresso dos esforços de um professor ou professora da educação infantil depende também de sua incorporação da ludicidade na sala de aula, melhorando assim a experiência de aprendizagem de uma criança.

Como já estávamos investigando as práticas educativas de professoras, averiguamos também os materiais disponíveis para leituras sobre a Lei 10.639/2003. Em nossas observações, encontramos alguns materiais como histórias infantis com as temáticas do Bumba Meu Boi, O Pequeno Príncipe Preto, A princesa Arabela e a África de Dona Biá. Vale a pena citar que o Bumba Meu Boi é uma das expressões de cultura mais difundidas no Maranhão, com forte influência da cultura negra; O Pequeno Príncipe Preto é uma obra literária infantil de Rodrigo França, que destaca a representatividade e a diversidade. A gênese deste livro foi impulsionada pela necessidade de apresentar uma criança negra como protagonista, assim como ocorre no livro A princesa Arabela, de Mylo Freeman. Nesse sentido:

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras (Cavalleiro, 2001, p.196).

Constatamos que a escola não possui sala de leitura ou biblioteca, porém, dentro das salas, observamos que as professoras preparam todos os dias os cantinhos de leitura para que as crianças apreciem os livros. No entanto, a escolha da leitura do dia é realizada pelo critério da professora ou em conformidade com a temática a ser trabalhada no mês.

Contudo, consideramos o acervo de livros infantis pequeno, são poucas as opções de livros da literatura afro-brasileira. A seguir, observemos a imagem dos livros disponíveis de literatura negra na escola:

Figura 6 - Cantinho de leitura



Fonte: elaborada pela autora

Ter acesso a diferentes tipos de leitura, como ficção, não-ficção e poesia, por exemplo, permite que os alunos desenvolvam diferentes habilidades de leitura e interpretação, além de ampliar seus horizontes e conhecimentos sobre o mundo. Por isso, é crucial que as escolas invistam na atualização e na ampliação de seus acervos, buscando alternativas para proporcionar uma experiência de leitura enriquecedora para seus alunos (Cavalleiro, 2001).

Esses leitores iniciantes, prestes a se tornarem indivíduos detentores do conhecimento, merecem se ver positivamente representados nas páginas. Tal representação é fundamental não apenas para a formação de sua identidade, mas também para promover uma autoestima saudável. Dessa forma, a importância da educação para a formação de um membro responsável, ativo e crítico da sociedade é reconhecida desde a primeira infância. Nesta fase, os hábitos fundamentais e as interações sociais que moldam a aprendizagem começam a criar raízes.

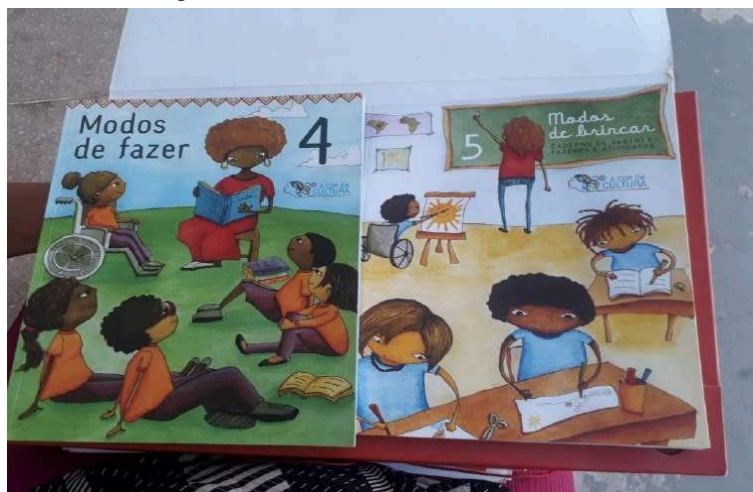
Em nossas observações sobre as práticas educativas das professoras, verificamos que após a contação de histórias, a professora sempre promovia um círculo de discussão para incentivar as crianças a compartilharem suas opiniões

sobre a história. Consideramos que esta conversa sobre as impressões das crianças é uma oportunidade para avaliar os interesses do grupo e gerar propostas que possam melhorar as práticas futuras.

Ao incentivar a discussão e a troca de ideias após a contação de histórias, a professora possibilita que as crianças expressem suas opiniões e interesses. Além disso, essa prática permitiu que a professora avaliasse o que mais chamou a atenção das crianças na história contada, podendo assim planejar futuras atividades mais alinhadas a esses interesses.

Observamos ainda que as professoras e a escola dispõem do kit do projeto A Cor da Cultura, fornecido pela Secretaria de Educação no ano de 2014, para consulta e estudo:

Figura 7 - Cadernos A Cor da Cultura



Fonte: elaborada pela autora

Iniciado em 2004, o projeto A Cor da Cultura é uma ação educativa de valorização da cultura afro-brasileira voltada para a prática ativa e valorização da história do negro a partir de uma perspectiva afirmativa. O projeto também dispõe de artigos de autoras com profundo conhecimento sobre o tema das relações étnico- raciais. Esses artigos aprofundam os princípios e valores essenciais que sustentam as culturas africanas enquanto o caderno é dedicado à educação infantil, especificamente para crianças de zero a cinco anos.

O kit do projeto possui ainda um conjunto de materiais pedagógicos e culturais para utilização em salas de aula e em atividades extracurriculares. Ele foi desenvolvido com o objetivo de promover a valorização da diversidade cultural e étnica presente no Brasil, por meio de recursos como livros, filmes, jogos

educativos, cartazes e outros materiais.

O material é dividido em duas partes: uma biblioteca temática, com livros que abordam a história e a cultura de diferentes etnias presentes no país, e um conjunto de materiais didáticos que auxiliam na realização de atividades pedagógicas sobre o tema.

Assim, consideramos que o projeto A Cor da Cultura é uma iniciativa importante para o fortalecimento da educação antirracista e para a promoção da equidade racial em nosso país, configurando-se como uma ferramenta fundamental para educar novas gerações sobre a importância da valorização da diversidade cultural e para combater o racismo e a discriminação.

No que diz respeito à prática educativa das professoras, eram feitas atividades permanentes da rotina com as crianças, como a chamada, quantos somos, o calendário e a roda de conversa. Em seguida, as crianças eram direcionadas ao pátio para o momento coletivo, nesse espaço de tempo eram realizadas a contação de história e as interações com músicas infantis.

Em seguida, as crianças retornavam para as suas salas e eram preparadas para o momento do lanche, que ocorria na sala de aula das crianças, tendo em vista que a escola não possui um espaço para o refeitório.

Em nossas observações, identificamos uma atividade com a temática reconto de literatura, feita pelas crianças por meio de desenhos e recontos de histórias africanas. A atividade proposta tratava do reconto da história do Baobá, que descreve uma árvore gigante que cresceu em uma pequena vila na África. Esta árvore era tão grande que fornecia sombra para toda a vila e por isso era tão amada e considerada uma parte importante na vida das pessoas daquele lugar. No entanto, um homem chegou à vila e disse que cortaria a árvore, pois precisaria da madeira para construir sua casa. As pessoas da vila não queriam que a árvore fosse cortada, mas não sabiam o que fazer.

Em face do problema, um menino chamado Tola teve uma ideia. Ele pediu a todos na vila que trouxessem um pouco de terra e jogassem ao redor da base da árvore, o que todos fizeram sem demora, em seguida, a árvore começou a crescer ainda mais alto e mais forte. Ela ficou tão grande que chegou às nuvens e se tornou um ponto de referência para viajantes, se tornando também um símbolo de esperança e perseverança para as pessoas da vila, que aprenderam que, mesmo quando as coisas parecerem sombrias, ainda é possível encontrar

uma solução se trabalharem juntas e nunca desistirem.

Observe a seguir a imagem dos trabalhos de reconto de histórias por meio dos desenhos feitos pelas crianças:

Figura 8 - Reconto de histórias africanas por meio de desenhos



Fonte: elaborada pela autora

Com base no observado, destacamos que o desenho na educação infantil não é apenas uma fonte de diversão, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma criança, servindo como uma poderosa ferramenta de expressão, principalmente por não dominarem ainda a escrita, e os ajudando a articular suas emoções, ideias e aspirações (BRASIL, 2014).

O desenho se configura como uma importante ferramenta na educação infantil, pois possibilita à criança a expressão de suas ideias, de seus sentimentos e suas percepções sobre o mundo e a realidade que a cerca. Por meio do desenho, a criança pode desenvolver a coordenação motora fina, a percepção visual e espacial, além de estimular a criatividade e a imaginação. É o que apontam autores como Vygotsky (2007), que destacam o papel do desenho na construção da linguagem e do pensamento infantil, mostrando que o desenho é uma forma de representação simbólica que antecede a linguagem oral.

Por essa razão, é importante que o desenho seja valorizado como uma atividade significativa para a aprendizagem na educação infantil, oferecendo materiais variados e estimulando a livre expressão da criança. Além disso, é fundamental que os educadores compreendam o processo de desenvolvimento do

desenho infantil e saibam como utilizar essa ferramenta de forma adequada em sua prática educativa (Brasil, 2014).

Em nossas observações, conseguimos verificar também a representatividade negra por meio de alguns brinquedos. Diante disso, assinalamos que a incorporação de brinquedos e brincadeiras que ressaltam o significado histórico e cultural da identidade negra pode servir como uma poderosa ferramenta contra o preconceito. Entender que a diversidade enriquece nossa compreensão e perspectiva, pode contribuir significativamente para uma educação antirracista.

A seguir, podemos observar a imagem de brinquedos que representam a identidade negra na escola, sendo um deles uma boneca abayomi:

Figura 9 - Representatividade negra por meio dos brinquedos



Fonte: elaborada pela autora

As instituições de educação infantil devem analisar criticamente a escolha dos materiais didáticos, brinquedos, decorações, brincadeiras e músicas que se relacionem às crianças sob a ótica da diversidade, e questionar: a presença do negro, parte importante da formação histórica de nossa sociedade, está presente na educação das crianças de zero a três e de quatro a cinco anos (BRASIL, 2014).

Em vista disso, incorporar a cultura e a identidade negra no âmbito educacional é crucial para promover um sentimento de representação e pertencimento. Assim, infundir a diversidade cultural nas rotinas diárias da escola possibilita a todas as crianças a oportunidade de se reconhecerem como parte integrante desse processo. Diante deste cenário, e como uma forma de contribuir com as práticas educativas antirracistas na UEB Sofia Silva, oferecemos um

momento interativo com uma oficina pedagógica de contação de histórias que envolveu tanto as professoras como as crianças, momento que será abordado nos próximos tópicos.

4.3.2 Perfil etário da equipe pedagógica

Sobre o perfil etário da equipe pedagógica, temos as seguintes informações:

Tabela 1 - Perfil etário da equipe pedagógica

Idade	Formação acadêmica	Escolaridade	Tempo de atuação	Formação continuada no ano de 2021-2022	Pertencimento étnico -racial
48	Pedagogia	Pós-graduação	15	Sim	Negro
51	Pedagogia	Pós-graduação	21	Sim	Negro
47	Pedagogia	Pós-graduação	10	Sim	Negro
55	Filosofia	Pós-graduação	14	Sim	Negro
35	Pedagogia	Pós-graduação	5	Sim	Branco
34	Pedagogia	Superior	5	Sim	Pardo
50	Pedagogia	Pós-graduação	20	Sim	Branco
58	Biblioteconomia	Superior	21	Sim	Negro

Fonte: elaborado pela autora

Diante das informações coletadas, a maioria das professoras têm idade acima de 40 anos, enquanto há um grupo que possui idade entre 30 e 40 anos. Entre as oito entrevistadas, quatro delas possuem mais de dez anos de atividade na escola, o que assinala que o primeiro grupo está há mais tempo atuando na instituição. Em relação ao tempo de serviço na rede Municipal de São Luís, três profissionais possuem mais de vinte anos de atuação. Apenas duas integrantes da equipe não possuem o Ensino Superior em Pedagogia, sendo, respectivamente, uma da área de Filosofia e a outra da área da Biblioteconomia, vale a pena ressaltar que a primeira está cursando Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

Consideramos também importante averiguar a formação profissional

em História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos programas de formação continuada, visto que estamos tratando das práticas educativas antirracistas. Nessa perspectiva, perguntamos à equipe pedagógica sobre a formação na área nos últimos seis meses equivalentes ao ano da nossa pesquisa (2021-2022).

As informações colhidas revelam que toda a equipe pedagógica recebeu a formação continuada, o que consideramos uma descoberta animadora. Segundo Gatti (2008), é fundamental que os cursos de formação continuada dos educadores auxiliem no seu crescimento profissional e pessoal, aumentando sua autonomia e fomentando melhores práticas educativas.

A formação continuada para as relações étnico-raciais consiste em um processo de aprendizado e desenvolvimento constante, voltado para a promoção da equidade e do respeito às diferenças culturais e étnicas. Esse tipo de formação busca desconstruir estereótipos e preconceitos, estimular a valorização da diversidade e fornece ferramentas para a abordagem adequada de questões relacionadas às relações étnico-raciais.

Gomes e Silva (2011, p.13) afirmam que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse e desafio”. É fundamental que profissionais de diferentes áreas, especialmente da educação, estejam em constante formação para lidar de forma consciente e respeitosa com as questões de raça e etnia e contribuir para o combate ao racismo e à discriminação.

Sobre o pertencimento étnico, ao reconhecer a identidade negra na escola, é possível promover uma educação mais inclusiva e plural, valorizando a cultura e as contribuições do povo negro para a sociedade. Além disso, esse reconhecimento permite que os estudantes negros se sintam representados e acolhidos, fortalecendo sua autoestima e identidade.

Reconhecer e valorizar a diversidade é fundamental para construir uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, solicitamos aos profissionais que identificassem o grupo étnico e racial com o qual se identificam. Para isso, recorreremos ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que emprega termos específicos para classificar os indivíduos, sendo eles: indígena, branco, preto/preto, pardo e amarelo, assim, utilizamos esses termos para o levantamento de dados (IBGE, 2004).

No que tange ao pertencimento étnico-racial, verificamos que a maioria dos entrevistados se reconhecem como negros/pretos, o que também consideramos como um fato positivo, além do autorreconhecimento, eles acreditam que ter uma professora negra na escola valoriza a representatividade étnica nas escolas. Essa identificação é importante para a construção de uma identidade positiva das crianças negras e para o combate ao racismo estrutural presente na sociedade.

Foi possível constatar também, por meio dos discursos dos entrevistados, que eles se consideram muito importantes nas escolas, sendo uma inspiração e uma referência para as crianças negras, afirmando que esta representatividade tem um papel importante na luta contra o racismo, se configurando como um diferencial na hora de abordar questões étnico-raciais.

4.4 Vozes dos participantes da pesquisa

As falas da gestora, coordenadora e das professoras foram analisadas para identificar e extrair informações pertinentes sobre suas práticas educativas dentro da escola, posteriormente, passamos a desenvolver nossas interpretações com base nas respostas obtidas. Ressaltamos que foi mantido o anonimato das participantes, preservando assim suas identidades.

4.4.1 A Coordenadora pedagógica e a gestora

A coordenadora pedagógica, que atua nesta função na rede municipal de educação de São Luís há mais de vinte e cinco anos, tendo sua aposentadoria prevista para 2022. Além disso, já atuou também como gestora escolar da rede municipal e se autodeclara uma professora negra. A gestora pedagógica, atua há pouco tempo na escola (menos de dois anos), porém, é gestora da rede municipal de São Luís há mais de dez anos e se autodeclara uma mulher parda. Ambas possuem formação em Pedagogia.

Iniciamos a entrevista perguntando à Coordenadora e Diretora qual o entendimento delas sobre a Lei de nº 10.639/03. Confira a seguir:

Quadro 2 - Compreensão sobre a Lei Nº 10.639/03

Participantes	Respostas
Coordenadora	<i>“Sim, já participei de algumas formações sobre essa Lei e em nosso planejamento sempre tentamos contemplá-la. A lei salienta a importância da cultura negra na formação da sociedade”.</i>
Gestora	<i>“Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas das participantes retratam a importância da Lei de Nº 10.639/2003, ambas possuem algum conhecimento sobre a lei e a associam à cultura negra e a luta contra o preconceito racial no Brasil. A coordenadora afirmou que já participou de algumas formações sobre a referida lei e que em seu planejamento sempre tenta contemplá-la, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade. Já a Diretora destacou que com a Lei 10.639/03 foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra e que essa data é marcada pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

Segundo Munanga (2005), a lei é importante para que o ensino possa promover a valorização da diversidade étnico-racial e a luta contra o racismo e a discriminação, já que trata da inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares do país. Assim, para entender como era realizada a prática educativa das professoras em relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, indagamos quais métodos eram empregados pela equipe pedagógica ao abordar o tema:

Quadro 3 - Quais as práticas educativas empregadas pela equipe pedagógica ao abordar o tema do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Participantes	Respostas
Coordenadora	<i>“A prática educativa começa na reflexão do planejamento, na busca de conhecimentos para colocá-los em prática em sala. As professoras sempre buscam literatura infantil negra para as rodas de conversa e sempre trabalham de forma interdisciplinar com outros assuntos. Porém, os recursos como literatura são poucos”.</i>
Diretora	<i>“Sempre em nossos diálogos tentamos abordar o respeito a todas as pessoas, buscando construir uma consciência crítica e uma postura antirracista nas crianças desde cedo. Na educação infantil as professoras de nossa escola enfatizam bastante o lúdico na contação de histórias, porém, faltam materiais disponíveis. Considero o acervo de materiais pouco”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

Como observado, a Coordenadora destacou a importância da reflexão no planejamento para colocar em prática uma educação antirracista na educação infantil. Ela mencionou a busca por literatura infantil negra e o trabalho interdisciplinar com outros assuntos. Já a Diretora ressaltou como as professoras enfatizam o respeito a todas as pessoas e como trabalham o tema racismo, buscando construir uma consciência crítica e antirracista nas crianças desde cedo. Ambas as respostas evidenciaram a preocupação das professoras em promover uma educação inclusiva e antirracista.

Sob este viés, destacamos que a literatura infantil negra é uma representação importante para as crianças, pois promove a diversidade e a inclusão nas leituras infantis. Um autor que aborda essa temática é Kiusam de Oliveira, que em 2019 lançou o livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”, que conta a história de princesas negras e suas aventuras. A obra tem como objetivo valorizar a cultura afro-brasileira e mostrar às crianças que a beleza pode ser encontrada em todas as cores de pele.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que se refere à etapa da educação infantil, fica explícito que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade”. Nesse sentido, o papel do professor na educação infantil mostra-se, mais uma vez, extremamente importante diante das afirmações apresentadas, já que ele atua como um mediador fundamental para complementar as práticas educativas e enriquecer as experiências vivenciadas pelas crianças. O professor é responsável por conduzir atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Ambas as entrevistadas enfatizaram a falta de recursos ou materiais na escola e essa falta é um fator limitante para o desenvolvimento educacional dos alunos, pois, conforme assinalado por Freire (2000), 'a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda'. É necessário investir em recursos materiais e humanos para garantir uma educação de qualidade e formar cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade.

Também questionamos a coordenadora a respeito de sua participação em alguma formação sobre a temática das relações étnico-raciais e obtivemos a seguinte afirmação: *Sim, já participei, a última formação foi de maneira remota no*

ano de 2021, onde não só eu, mas todos os gestores, professores e coordenadores da rede participaram, já fiz algumas no mês de novembro onde trabalhamos a consciência negra. Contudo, consideramos preocupante o fato de as vivências sobre o Dia da Consciência Negra serem trabalhadas somente no mês de novembro, em vez de ampliadas durante todo o ano letivo.

Nesta perspectiva, é importante destacar a importância da formação para profissionais da educação, pois isso contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, combatendo os preconceitos ainda tão presentes em nossa sociedade. Para Furtado (2012), a formação continuada é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, além de possibilitar a conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial no processo educacional.

Levando em conta a necessidade apontada pelas professoras, questionamos a coordenadora e a gestora se não seria valioso promover um momento interativo com as professoras, como, por exemplo, uma oficina pedagógica sobre o assunto e obtivemos a seguinte resposta: *“será de grande valia, seria muito bom uma oficina abordando a prática de um assunto sobre o tema, seja uma contação de história ou musicalização, porque na nossa realidade as crianças gostam muito”*.

4.4.2 As professoras

As vozes dos docentes são importantes para compreender suas necessidades e demandas no ambiente escolar, neste contexto, estamos discutindo as maneiras como as professoras da educação infantil conduzem suas práticas educativas à luz da Lei 10.6039/2003.

É importante ressaltar a importância dessas práticas para o desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial de suas vidas. Desse modo, apresentaremos as entrevistas das professoras da escola, que receberam os pseudônimos de Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F e Professora G. A seguir, observemos o primeiro questionamento às professoras.

Quadro 4 - Que concepções teóricas e metodológicas sobre educação para as relações étnico-raciais você possui?

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Usamos de vez em quando o material vindo da SEMED em nossos planejamentos “A Cor da Cultura”, nele constam várias ações a serem trabalhadas”.</i>
Professora B	<i>“Conheço a Lei 10.639 e as diretrizes para esse assunto, como mulher e professora negra sempre busquei esses conhecimentos além da escola. Acredito que a escola contemple essas concepções teóricas sobre a Lei 10.639/2003, mas não são todas as professoras que conhecem o tema”.</i>
Professora C	<i>“Conheço a Lei, porém, precisa-se investir mais nos materiais, infelizmente ainda temos poucos materiais pedagógicos seja de brinquedos pretos ou literaturas”.</i>
Professora D	<i>“Essas abordagens geralmente envolvem o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e étnicas, bem como a desconstrução de estereótipos e preconceitos.”</i>
Professora E	<i>“Ela envolve a participação de estudantes de diferentes origens étnico-raciais.”</i>
Professora F	<i>“A educação para as relações étnico-raciais também pode envolver o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, além de promover a inclusão”.</i>
Professora G	<i>“Conheço a Lei, porém, não acredito no racismo ou que exista racismo, perante Deus, somos todos iguais e é isso que tento passar as minhas crianças.”</i>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas dos participantes mostram que existem diversas concepções teóricas e metodológicas sobre educação para as relações étnico-raciais, que incluem desde abordagens como educação antirracista, educação intercultural, educação para a diversidade, reconhecimento e valorização das diferenças culturais e étnicas, desconstrução de estereótipos e preconceitos até a participação de estudantes de diferentes origens étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas e a promoção da inclusão.

Algumas participantes destacaram a importância de se investir em materiais pedagógicos que representem a diversidade étnico-racial, enquanto outras mencionaram a necessidade de formação e capacitação para os professores lidarem com essas questões. Porém, a professora G relatou que não achava importante estudar a educação étnico-racial, já que, segundo ela, somos

todos iguais.

No entanto, Munanga (2004) discute a importância da educação para as relações étnico-raciais como forma de combater o racismo e promover a valorização da diversidade cultural. Ele destaca a necessidade de desconstruir estereótipos e preconceitos que ainda permeiam a sociedade brasileira, bem como a importância da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Munanga também enfatiza a importância da formação e capacitação dos professores para que possam lidar com essas questões de forma adequada e sensível. Em seguida, perguntamos às professoras se já presenciaram casos de racismo na escola e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 5 - Você já presenciou casos de racismo na escola?

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Sim. O amigo sorriu para a amiga porque seus cabelos estavam com tranças”.</i>
Professora B	<i>“Sim. A criança falando “foi aquele pretinho”.</i>
Professora C	<i>“Como sou nova na rede nunca presenciei, mas colegas de trabalho já presenciaram por parte de crianças e até mesmo de adultos no ambiente escolar”.</i>
Professora D	<i>“Sim, a criança falando que o príncipe da história não podia ser preto”. Fala de uma criança de 5 anos.</i>
Professora E	<i>Sim, criança sorrindo da outra por causa dos cabelos.</i>
Professora F	<i>“Já escutei relatos de outras professoras, mas nunca presenciei.”</i>
Professora G	<i>“Nunca presenciei, acredito que racismo vem da própria cultura e da mente humana”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas revelam que a maioria das professoras já presenciou casos de racismo na escola, seja por meio de comentários preconceituosos de crianças ou adultos, seja por meio de atitudes discriminatórias, como sorrir ou

zombar de alguém por conta da cor de sua pele ou do seu cabelo. Duas participantes, as professoras C e F, afirmaram nunca ter presenciado casos de racismo na escola, mas relataram que colegas de trabalho já passaram ou presenciaram essa situação. Apenas, a professora G acredita que racismo vem da própria cultura e da mente humana, afirmando nunca ter presenciado tal fato.

Para Munanga (2004), ao discutir as diferentes formas de racismo que ocorrem nas escolas, incluindo o racismo velado, o racismo institucional e o racismo explícito, é importante se reconhecer a existência do racismo na escola e de se adotar medidas para combatê-lo.

O racismo velado é aquele que ocorre de maneira sutil e dissimulada, por meio de piadas ou comentários preconceituosos que são disfarçados em tom de brincadeira; o racismo institucional se refere às práticas discriminatórias que são enraizadas nas estruturas e políticas das instituições, como a falta de representatividade de pessoas negras em cargos de liderança ou a adoção de medidas que prejudicam especificamente esse grupo; por fim, o racismo explícito é aquele que é escancarado e sem disfarces, surgindo por meio de insultos e agressões verbais e/ou físicas (Munanga, 2004).

Munanga (2004) ainda destaca que a importância de se reconhecer e combater todas essas formas de racismo nas escolas é essencial para garantir a inclusão e o respeito a todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele.

Sob este pensamento, compreendemos que o racismo é um fenômeno social que se caracteriza pela discriminação e exclusão de pessoas com base em sua raça ou etnia. Para Guimarães (1999), o racismo é uma prática que se manifesta por meio de estereótipos, preconceitos e discriminação, que se baseiam em diferenças raciais ou étnicas, já Fanon (2008) descreve o racismo como um sistema de opressão que tem como objetivo manter a dominação de um grupo sobre outro, utilizando-se da inferiorização e desumanização do grupo oprimido.

Dando prosseguimento à nossa entrevista, questionamos a contribuição das práticas educativas para uma educação antirracista.

Quadro 6 - Você considera que as práticas educativas de professoras da educação infantil contribuem para uma educação antirracista na escola?

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Sim. Acredito que a representatividade negra deve estar presente nas escolas e em nossas práticas educativas, seja através de um brinquedo ou brincadeira. Sempre tento colocar em prática para as crianças a necessidade de refletir e compreender a existência de diferentes culturas”.</i>
Professora B	<i>“Sim. A representação negra é fundamental. Para a criança que se vê nos livros e brinquedos da sala, é mais fácil se identificar positivamente”.</i>
Professora C	<i>“Sim. Acredito que um planejamento interdisciplinar é essencial, trazendo questões de diversas culturas”.</i>
Professora D	<i>“Sim. Através das histórias infantis pretas, brincadeiras afro-brasileiras e músicas”.</i>
Professora E	<i>“Sim. Acredito que seja através da reflexão do planejamento, na busca de conhecimentos da área para coloca-se em prática em sala”.</i>
Professora F	<i>“Sim. Usando o lúdico na educação das relações étnico-raciais”.</i>
Professora G	<i>“Acredito que no sentido de passarmos que somos iguais e que esse comportamento não deve existir, acho que é um comportamento que não se deve ter, porque todos nós somos iguais”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas denotaram que a maioria das participantes concorda que as práticas educativas de professoras da educação infantil contribuem para uma educação antirracista na escola. Elas destacaram a importância da representatividade negra na escola, seja através de brinquedos, livros, brincadeiras, histórias infantis ou músicas. Além disso, a interdisciplinaridade e o uso do lúdico são apontados como recursos importantes para trazer questões de diversas culturas para a sala de aula. As professoras também destacam a importância da reflexão e busca de conhecimentos na área para colocar em prática a educação antirracista na escola. Dessa forma:

Cada vez mais, a escola tem sido vista como espaço importante para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater as desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, as práticas educativas de professoras da Educação Infantil são fundamentais para uma educação antirracista na escola, que destaque a importância da representatividade negra na escola através de brinquedos, livros, brincadeiras, histórias infantis ou músicas, além de promover a interdisciplinaridade e o uso do lúdico como recursos importantes para trazer questões de diversas culturas para a sala de aula. É essencial também que as professoras busquem reflexão e conhecimentos na área para colocar em prática a educação antirracista na escola (Baptista, 2020, p.20).

Compreendemos que, para promover uma sociedade mais tolerante, a educação antirracista deve começar durante o desenvolvimento da primeira infância, já que este é o estágio em que as crianças moldam seu senso de identidade e começam a distinguir as disparidades raciais. Os educadores devem estar preparados para abordar esse assunto com cuidado e consciência, valorizando as diversas origens étnicas e culturais inerentes à sociedade brasileira (Munanga, 2004).

À luz do exposto, a prática educativa tem que ser vista como um lugar fundamental para ajudar a desenvolver a formação de cidadãos que são capazes de analisar e entender as desigualdades sociais e raciais existentes em nossa sociedade. Essa formação é essencial para que as pessoas possam se tornar críticas e conscientes, capazes de agir e combater essas desigualdades.

Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel importante na formação desses cidadãos, fornecendo educação e recursos para que possam entender e enfrentar essas questões em suas comunidades e na sociedade em geral. A educação infantil é uma fase crucial para a formação da identidade das crianças e uma educação antirracista pode contribuir para a construção de uma identidade positiva e não discriminatória em relação à diversidade étnica e cultural.

Seguindo com as nossas entrevistas, questionamos as professoras sobre como os conteúdos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estavam sendo trabalhados na escola.

Quadro 7 - Como os conteúdos inerentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à luz da Lei n.º 10.639/2003 estão sendo trabalhados na Escola?

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Através das histórias pretas, tenho às vezes uma dificuldade na forma de abordar, porque o que temos aprendido é muito teórico”.</i>
Professora B	<i>“Trabalhando de nossa maneira pois conhecemos mais a teoria do que a prática em si”.</i>
Professora C	<i>“Brincadeiras africanas, como terra-mar, garrafinha, Labirinto (Moçambique) etc. Às vezes trabalhamos com brincadeiras que nem sabemos que fazem parte dessa cultura linda”.</i>
Professora D	<i>“Além das brincadeiras em grupo, atividades criativas como a confecção de Abayomis. Fiz uma vez essa atividade”.</i>
Professora E	<i>“Como é a educação infantil, sempre trabalhamos de forma lúdica usando histórias infantis pretas. As crianças amam. Sempre que possível colocamos”.</i>
Professora F	<i>“Muitas músicas, nomes, comandos e palavras das brincadeiras infantis africanas. Trabalhamos sempre de forma lúdica seguindo a BNCC. Apesar de achar que a BNCC não nos dá um bom direcionamento sobre o assunto. A BNCC aborda de maneira geral. E até o momento a Secretaria da rede não tem um direcionamento ou proposta”.</i>
Professora G	<i>“De uma maneira geral nunca enfatizando que esse ou aquele conteúdo pertence a determinada etnia. Trabalhando o respeito a todas as pessoas”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas indicaram que são utilizadas diferentes estratégias para se inserir conteúdos sobre a história africana de maneira lúdica na educação infantil. Essas estratégias incluem brincadeiras africanas, atividades criativas como a confecção de Abayomis, histórias infantis pretas, músicas e brincadeiras infantis africanas. Além disso, as participantes destacam a importância de se seguir a Base Nacional Comum Curricular em suas práticas educativas, porém, também fazem uma crítica à BNCC ao afirmarem que o tema é tratado de maneira geral, não havendo um bom direcionamento sobre essas questões.

Observamos que a maioria das professoras da UEB Sofia Silva estão conscientes da importância de se incluir a história africana na educação infantil. Elas mencionam brincadeiras, atividades criativas, histórias infantis e músicas que podem ajudar as crianças a aprender sobre a cultura africana de uma forma divertida e envolvente. Algumas relatam certa dificuldade ao abordarem um tema

na prática, pois às vezes não há um direcionamento de como se trabalhar determinado tema.

As afirmações das entrevistadas se coadunam com o trabalho de Silva (2019) ao afirmar que:

É fundamental que a história e a cultura africana sejam ensinadas desde cedo, já que a identidade é construída a partir das referências que se tem sobre si mesmo e sobre os outros. Além disso, o uso de estratégias lúdicas é uma forma eficiente de despertar o interesse e o envolvimento das crianças com o tema, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo (Silva, 2019, p.56).

Silva (2019) destaca a importância de se ensinar a história e a cultura africana para crianças desde cedo, para ele, aprender sobre outras culturas e pessoas diferentes de si mesmo ajuda a desenvolver empatia e respeito pela diversidade. Além disso, o autor sugere que o uso de atividades lúdicas pode ser uma forma mais eficiente e prazerosa de ensinar esses temas, tornando a aprendizagem mais significativa para as crianças.

Ainda sobre as respostas das entrevistadas, a professora B sugere que o conteúdo seja apresentado de forma lúdica, enquanto a professora C sugere a utilização de brincadeiras africanas específicas. Ambas as estratégias visam tornar o aprendizado mais dinâmico e interessante para as crianças.

É importante ressaltar a importância de se incluir a história africana de forma integral nos currículos escolares, não apenas como um complemento ou atividade extra, mas sim como um conteúdo relevante e intrínseco ao aprendizado. Além disso, as brincadeiras africanas mencionadas são exemplos de como a cultura pode ser transmitida de forma prática e interativa, contribuindo para um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Nos aproximando do fim de nossos questionamentos, nossa penúltima pergunta versou sobre a realização das formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na UEB Sofia Silva. Observe a seguir:

Quadro 8 - Como são realizadas as formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Sim. Nossas formações ocorrem uma vez no mês às sextas-feiras com a Coordenadora pedagógica. Além do nosso planejamento semanal que fazemos uma vez na semana. Recentemente tivemos formação pela SEMED sobre a Lei 10/639. Colocamos sempre a diversidade, o respeito às diferenças como rotina permanente em nossos planejamentos e formações”.</i>
Professora B	<i>“Sempre em nossos planejamentos, que são feitos de forma coletiva, trabalhamos por temática e inserimos os conteúdos sobre a história africana. Pois em cada mês trabalhamos uma temática diferente”.</i>
Professora C	<i>“Sim. Temos formações uma vez no mês com o coletivo geral pela SEMED tivemos no início do ano e foi muito proveitoso para nossa prática”.</i>
Professora D	<i>“Sim. Já fizemos uso de textos de autores que falam sobre as relações étnico-raciais e trocamos experiências em nossas formações”.</i>
Professora E	<i>“Sim, as formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana são essenciais para garantir uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial do país. É isso que tentamos sempre trazer nas nossas formações”.</i>
Professora F	<i>“Sim. As formações ocorrem uma vez no mês as sextas-feiras e sempre buscamos trazer reflexões sobre o assunto através de textos e autores da área. Visto que, acreditamos que desde a infância as crianças devem respeitar a todos”.</i>
Professora G	<i>“Sim. Existem formações na área”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

Com base no exposto, as formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na UEB Sofia Silva ocorrem uma vez no mês, geralmente às sextas-feiras, e são realizadas de forma coletiva. As participantes relataram que essas formações são essenciais para garantir uma educação mais inclusiva e respeitosa sobre a diversidade étnico-racial, apesar de nem sempre tratar do tema nas formações.

Além disso, as professoras tentam sempre trazer reflexões sobre o assunto por meio de textos e autores da área, inserindo conteúdos sobre a história africana de maneira lúdica nos planejamentos semanais. Soubemos que recentemente, as professoras haviam recebido uma formação pela SEMED a

respeito da Lei 10.639/03 e que sempre colocam a diversidade e o respeito às diferenças como rotina permanente em seus planejamentos e formações.

As professoras acreditam que é essencial garantir uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial do país desde a infância. Consideram também que as formações poderiam utilizar mais atividades práticas e não ficarem somente fixadas em leituras e discussões teóricas.

Sobre isso, acreditamos que existem diversas formações pedagógicas para professoras de educação infantil que visam a promoção da educação étnico-racial afro-brasileira e africana. Uma das obras mais importantes sobre o tema é o livro "Educação das relações étnico-raciais: referências para a formação de professores", escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em 2005.

Na obra, a autora destaca a importância da formação docente para a promoção da igualdade étnico-racial na educação. Ela defende a necessidade de formar professores capazes de compreender e valorizar a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira, especialmente no que se refere à população negra. Para isso, a autora apresenta uma série de referências teóricas e práticas que podem orientar a formação de professores para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana. Entre as principais referências, destacam-se a história e a cultura africana e afro-brasileira, a legislação sobre educação étnico-racial e a pedagogia antirracista.

Além disso, a autora enfatiza a importância de uma formação continuada e reflexiva que permita aos professores aprimorarem constantemente suas práticas pedagógicas e aperfeiçoarem sua compreensão sobre a diversidade étnica e cultural. Dessa forma, eles estarão mais preparados para lidar com as demandas e desafios da educação étnico-racial na educação infantil. Em nosso último questionamento, perguntamos se as professoras consideram importante a produção de um caderno com orientações didáticas e pedagógicas e como ele poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na UEB Sofia Silva. Observemos as respostas a seguir:

Quadro 9 - Como um caderno com orientações didáticas e pedagógicas poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão?

Participantes	Respostas
Professora A	<i>“Ajudaria bastante em nossa prática, seria interessante que contivesse uma lista de histórias pretas infantis, músicas e brincadeiras afro-brasileiras”.</i>
Professora B	<i>“O caderno poderia ser disponibilizado tanto impresso como em PDF para acesso de todos. E também com Expressões preconceituosas para retirar do nosso cotidiano”.</i>
Professora C	<i>“Sugestões de histórias pretas, brincadeiras, lista de palavras preconceituosas que não devemos usar. As vezes vejo professoras usando por falta de conhecimento mesmo”.</i>
Professora D	<i>Sugestões de músicas e algumas sequências didáticas.</i>
Professora E	<i>“Um caderno de apoio à prática pedagógica com contos africanos, de preferência alguns que deem para baixar de graça”.</i>
Professora F	<i>“Lista de histórias pretas infantis, músicas e brincadeira afro- brasileira”.</i>
Professora G	<i>“Acredito que se ele abordasse de uma maneira interdisciplinar seria válido, quando privilegamos somente uma cultura aumentamos o racismo”.</i>

Fonte: elaborado pela autora

As análises das entrevistas indicam que um caderno com orientações didáticas e pedagógicas pode contribuir significativamente para a prática educativa antirracista na UEB Sofia Silva em São Luís do Maranhão. As professoras sugeriram que o caderno pudesse conter uma lista de histórias, músicas e brincadeiras afro- brasileiras, além de expressões preconceituosas que devemos evitar no nosso cotidiano. Também seria importante incluir sugestões de sequências didáticas e contos africanos para apoiar a prática pedagógica. A disponibilização do caderno em formato impresso e em PDF para o acesso de todos também é considerada uma boa ideia.

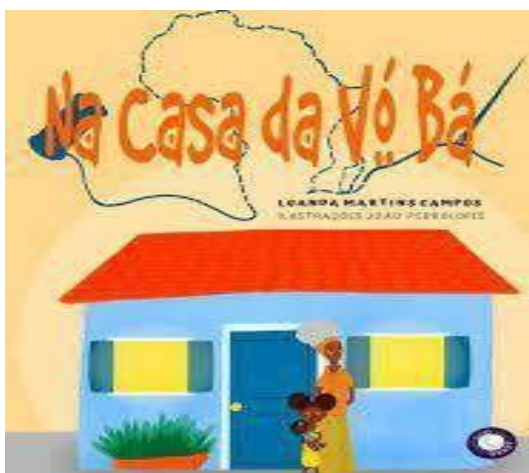
4.4.3 Oficina pedagógica - Contação de histórias

A oficina pedagógica é de extrema importância na educação infantil, pois é um espaço de aprendizagem, reflexão e formação continuada dos educadores. Nesse espaço, os profissionais podem trocar experiências, discutir

questões pedagógicas, buscar soluções para os desafios enfrentados em sala de aula e aprimorar suas práticas educativas. A oficina pedagógica também pode ser um local para o desenvolvimento de atividades lúdicas, experimentações e vivências que enriquecem o processo de aprendizagem das crianças e professoras. Assim, nossa oficina ocorreu no mês de novembro de 2022, após as observações na escola e as entrevistas com as professoras, logo após ouvirmos suas necessidades diante das práticas educativas antirracistas.

Durante a oficina, contamos com a mediação da professora e escritora Luanda Martins², que prontamente atendeu o nosso pedido e apresentou o seu livro com a contação da história: Na casa da vó Bá.

Figura 10 - Imagem do livro Na Casa da Vó Bá



Fonte: elaborada pela autora

O livro trata de afeto, memórias e principalmente do repasse de ensinamentos ancestrais valiosos para toda criança. A oralidade de base africana está presente no cotidiano de muitas famílias negras brasileiras, em seu modo de ser, de conviver e de educar. O livro trata da narrativa da Avó Bá, quilombola que, mesmo na cidade, não esquece de suas origens e que tem uma função especial na vida de sua neta Lueji.

Luanda Martins nos apresentou o livro e de maneira lúdica contou a história às crianças e às professoras da UEB Sofia Silva. Foram utilizados recursos como tamborim africano e bonecas pretas para ilustrar a história, entre outros objetos que ajudaram a enriquecer a experiência das crianças durante a oficina. Durante a atividade, notamos o comportamento das crianças,

² Luanda Martins é Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Pedagoga, contadora de histórias pretas e autora da obra infantil "Na casa da vó Bá".

demonstrando alegria, curiosidade e sentimento de pertencimento ao se surpreenderem com a presença das bonecas de pano pretas (Lueji e Vó Bá).

Às crianças e professoras se envolveram ativamente com a contadora de histórias e o encerramento da atividade foi marcado com o abraço entre as crianças e as professoras com as bonecas da história, demonstrando uma clara aceitação da temática racial que foi introduzida por meio da atividade. Essa prática educativa da contação de história serviu como uma poderosa ilustração da maneira como essas atividades são incorporadas ao ambiente de sala de aula e como podem provocar reações e respostas positivas.

Além disso, foi enfatizada também a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural presente em nossa sociedade. Por meio dessa abordagem, as crianças e professoras puderam aprender sobre a riqueza da cultura afro-brasileira de uma forma divertida e educativa.

Figura 11 - História da Vó Bá



Fonte: elaborada pela autora

Ao final da contação de história, a obra “Na Casa da Vó Bá” foi dada à escola e às professoras, para que pudessem inseri-la em seu acervo e assim fazer parte de suas práticas educativas como recurso pedagógico. Luanda Martins também apresentou outras sugestões de atividades às professoras a respeito de como se trabalhar com outras perspectivas dentro de sua obra. A seguir, veremos as

sugestões dadas pela autora:

- Dialoguem sobre o processo de sequestro e escravização dos povos africanos com uso de mapas e linguagem adequada à etapa de aprendizagem. As crianças precisam ter consciência deste fato histórico e como devem se posicionar diante de práticas racistas;
- Trabalhem o conceito de quilombo, suas histórias, personalidades e elementos identitários presentes no nosso modo de vida. Apresentem, por meio de fotos, vídeos e visitas, às comunidades quilombolas da região. Além do reconhecimento, esta atividade fortalece as lutas dos territórios quilombolas;
- Criem um glossário quilombola e utilizem algumas palavras e expressões citadas no livro e outras comuns à sua região, que sejam de origem africana e façam parte do vocabulário afro-brasileiro;
- Apresentem as Yabás e relacionem suas características aos elementos da natureza. Usem músicas, imagens e desenhos para se aproximar e valorizar as visões de mundo africanas;
- Peçam para que a família relate o significado e a escolha dos nomes das crianças a partir da origem africana dos nomes das personagens do livro. O nome próprio é o primeiro elemento identitário que a criança tem contato, pois é dado mesmo antes do seu nascimento;
- Peçam para que as crianças levem objetos afetivos de suas residências ou de seus avós e montem um cantinho da afetividade para exposição. Os objetos também guardam memórias familiares.
- Confeccionem brinquedos com elementos da natureza e materiais reaproveitados tais quais os bonecos da estória. Criem bonecos e bonecas com a função de representar relações sociais equitativas;
- Apresentem territórios africanos, histórias, línguas e culturas. Como exemplo, o livro cita o rei Lunda e sua soberana Lueji.

4.5. Proposta de aplicabilidade do Caderno de Orientações Didáticas sobre a prática educativa antirracista na educação infantil

Após todas as etapas de nossa pesquisa, construímos o produto educacional denominado “Caderno de orientações didáticas sobre as práticas

educativas antirracistas na educação infantil”. Esta proposta de aplicabilidade tem como objetivo fornecer estratégias para a implementação de práticas educativas antirracistas na educação infantil e busca ajudar professoras e professores a criarem um ambiente inclusivo e respeitoso que valorize a diversidade étnica e cultural das crianças.

As vivências ou atividades propostas no caderno visam estimular a conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Dessa forma, esperamos contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes da importância da luta contra o racismo em nossa sociedade.

O caderno de orientações didáticas está sob a licença do *Creative Commons* (CC)³², com atribuições que permitem seu compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY) e sem a permissão de alteração de seu conteúdo (ND), além de não permitir sua utilização para fins comerciais (NC).

Figura 11 - Licença do Produto Educacional



Fonte: Creative Commons (2021)

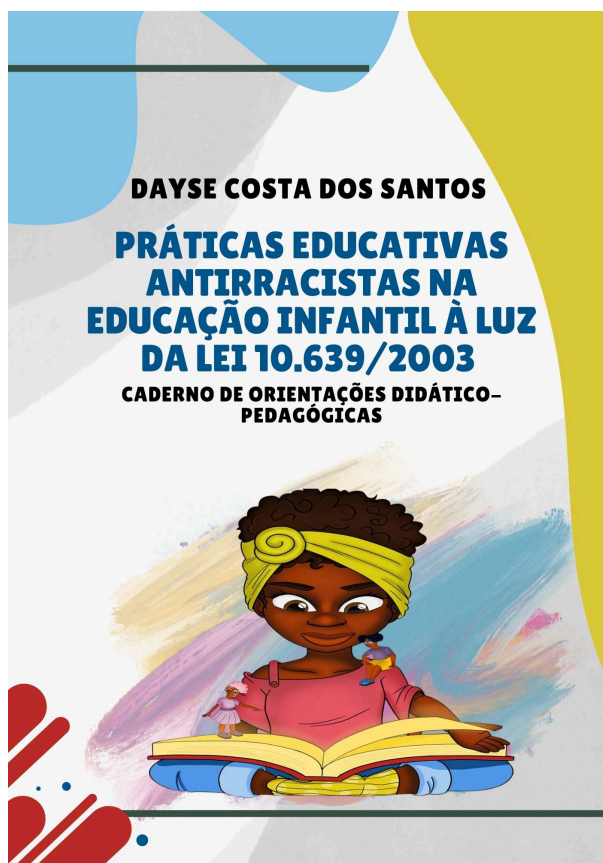
Vale ressaltar que a concepção do produto teve origem nas visitas ao local e nas observações realizadas, nas quais evidenciamos a importância de incorporar atividades lúdicas no contexto educacional à luz da Lei 10.639/2003. A proposta do caderno de orientações didáticas tem por finalidade oferecer sugestões de atividades e estratégias para educadores que desejam trabalhar na construção de uma sociedade que ensine às crianças a valorização da diversidade étnico-racial, o respeito às diferenças e o combate ao preconceito em todas as suas formas.

A apresentação de experiências e recomendações lúdicas sob a Lei 10.639/2003 foi realizada por meio de uma ficha técnica que fornece uma descrição da natureza de cada atividade ou proposta. Além disso, o caderno inclui elementos de cada atividade com o objetivo pretendido, a faixa etária a que se destina, os materiais utilizados e as especificidades que estimulam cada proposta.

O produto educacional tem quarenta e nove páginas e inclui elementos

pré- textuais como a capa e a folha de rosto; elementos textuais que contém o desenvolvimento das atividades propostas e os elementos pós-textuais, referências bibliográficas:

Figura 12 - Capa do caderno de orientações



Fonte: Creative Commons (2023)

Os exemplos de experiências lúdicas fornecidas neste caderno pretendem ser flexíveis, permitindo que os educadores os apliquem e modifiquem para atender às necessidades específicas de suas respectivas escolas. O caderno de orientações didáticas está organizado em vivências lúdicas para Educação Infantil à luz da Lei de nº 10.639/2003. As vivências estão realizadas nos seguintes tópicos:

Vivência 1: Práticas educativas antirracistas através das brincadeiras Africanas e Afro Brasileiras. Neste tópico abordou-se algumas propostas de brincadeiras para serem trabalhadas na educação infantil com o objetivo de conhecer e valorizar as culturas africanas por meio das brincadeiras infantis tradicionais, promover experiências agradáveis de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que promovem uma maior valorização da herança ancestral e das

conexões que unem o Brasil com várias etnias e comunidades africanas, além de desenvolver a coordenação motora, a criatividade, a socialização e o respeito às diferenças culturais:

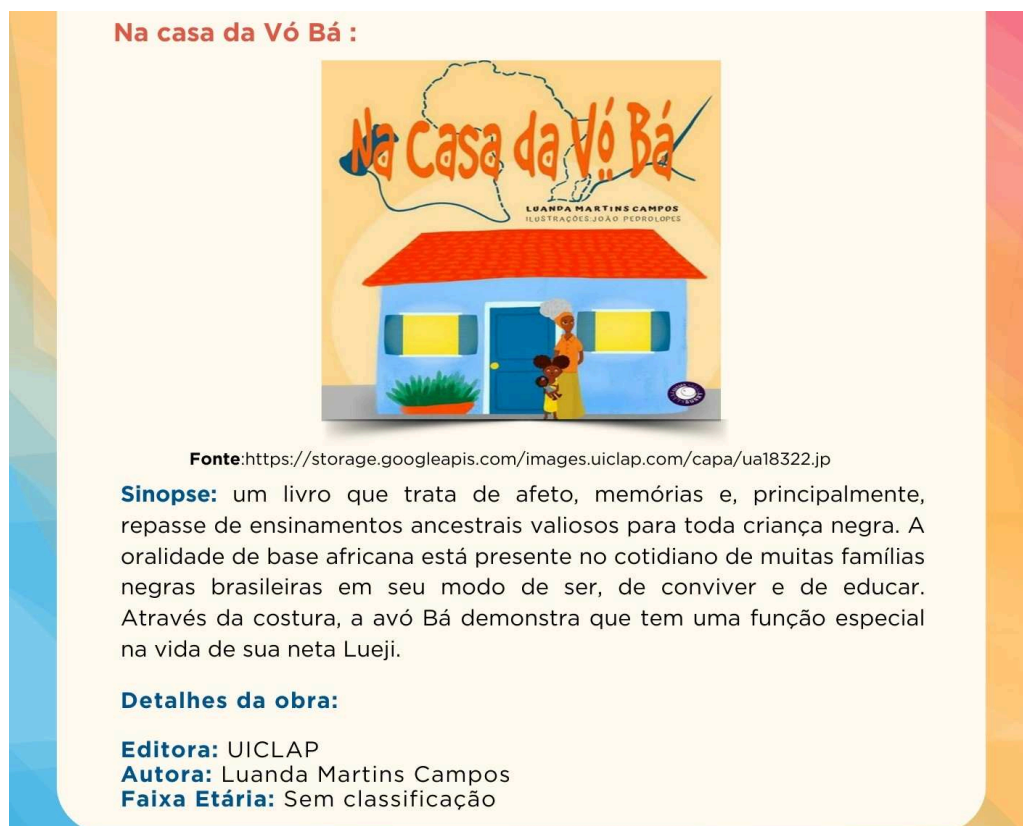
Figura 13 : Sugestões de brincadeiras Africana e Afro-brasileira do caderno de orientações



Fonte: Elaborada pela autora

Vivência 2: A Literatura Infantil como prática educativa antirracista. Apresentou-se neste tópico do caderno alguns exemplos de obras literárias que podem ser utilizadas pelo Professor/a para o desenvolvimento de uma prática educativa à luz da Lei 10.639/2003 para público da educação infantil. Quando um livro apresenta personagens negros com conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando esses personagens superam esses conflitos e se tornam mais felizes, ele transmite uma mensagem clara de otimismo, reconhecimento e valorização:

Figura 14 : Sugestão de obra literária

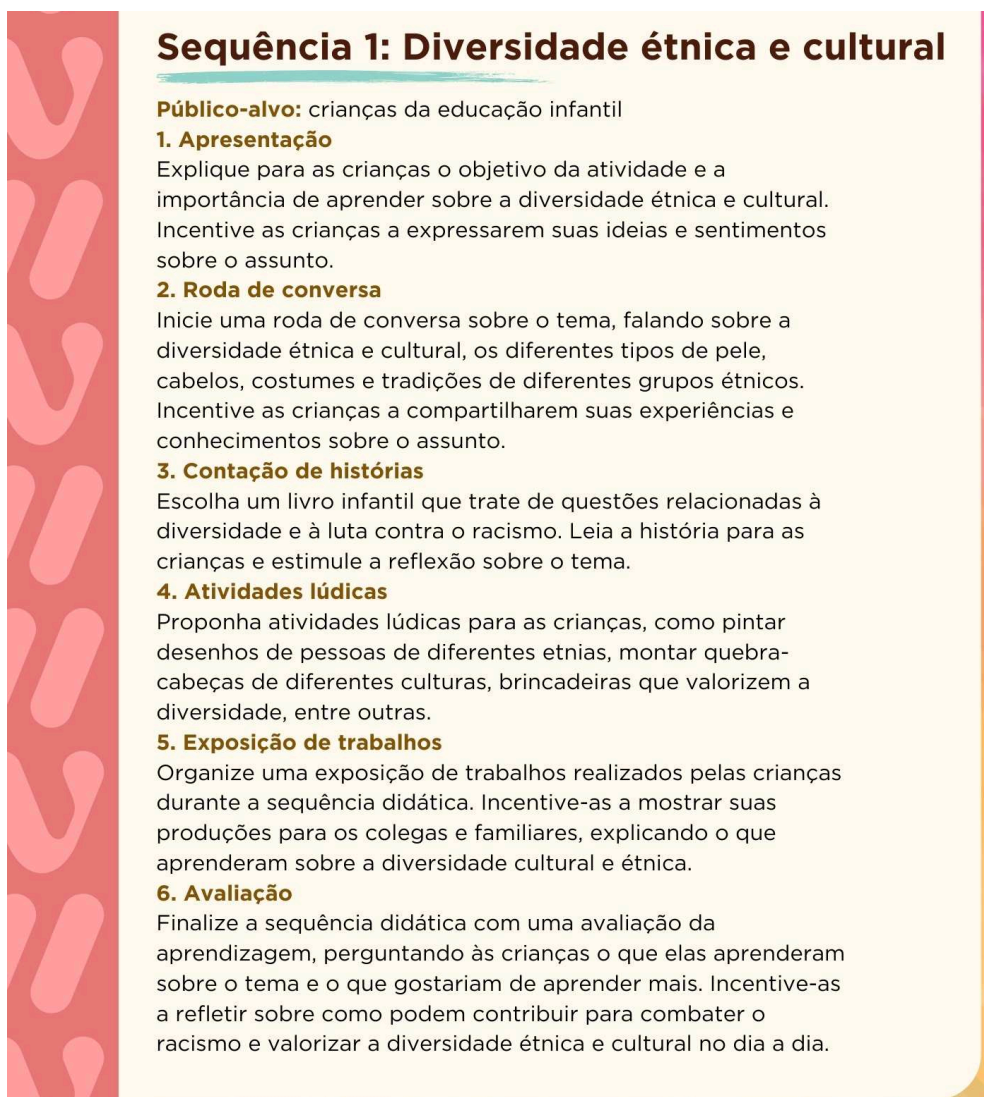


Fonte: Elaborada pela autora

Vivência 3: A sequência didática como prática educativa antirracista. Neste item, elaborou-se exemplos de sequências didáticas para educação infantil, que incluiu atividades lúdicas e educativas, que permitam que as crianças entendam a importância de valorizar a diversidade e respeitar as diferenças étnicas e culturais.

As atividades propostas no caderno visam estimular a conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Com este caderno, as professoras e professores têm em mãos uma ferramenta valiosa para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

Figura 15 : Sequência didática sobre Diversidade



Sequência 1: Diversidade étnica e cultural

Público-alvo: crianças da educação infantil

1. Apresentação
Explique para as crianças o objetivo da atividade e a importância de aprender sobre a diversidade étnica e cultural. Incentive as crianças a expressarem suas ideias e sentimentos sobre o assunto.

2. Roda de conversa
Inicie uma roda de conversa sobre o tema, falando sobre a diversidade étnica e cultural, os diferentes tipos de pele, cabelos, costumes e tradições de diferentes grupos étnicos. Incentive as crianças a compartilharem suas experiências e conhecimentos sobre o assunto.

3. Contação de histórias
Escolha um livro infantil que trate de questões relacionadas à diversidade e à luta contra o racismo. Leia a história para as crianças e estimule a reflexão sobre o tema.

4. Atividades lúdicas
Proponha atividades lúdicas para as crianças, como pintar desenhos de pessoas de diferentes etnias, montar quebra-cabeças de diferentes culturas, brincadeiras que valorizem a diversidade, entre outras.

5. Exposição de trabalhos
Organize uma exposição de trabalhos realizados pelas crianças durante a sequência didática. Incentive-as a mostrar suas produções para os colegas e familiares, explicando o que aprenderam sobre a diversidade cultural e étnica.

6. Avaliação
Finalize a sequência didática com uma avaliação da aprendizagem, perguntando às crianças o que elas aprenderam sobre o tema e o que gostariam de aprender mais. Incentive-as a refletir sobre como podem contribuir para combater o racismo e valorizar a diversidade étnica e cultural no dia a dia.

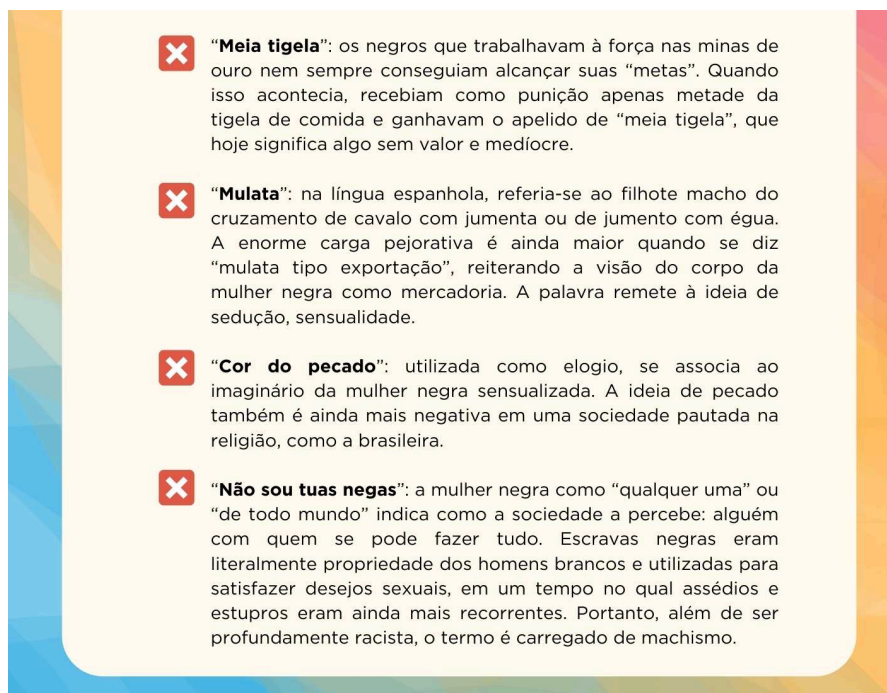
Fonte: Elaborada pela autora

Além das vivências, abordou-se algumas dicas de expressões racistas e seus significados, com o objetivo de incentivar a reflexão e aprimorar nosso vocabulário cotidiano, compartilhou-se alguns significados de expressões racistas no caderno de orientações para se fazer refletir e assim modificar o vocabulário. As expressões racistas são declarações, termos ou piadas que promovem a discriminação ou inferiorização de pessoas com base em sua raça ou etnia.

Essas expressões são prejudiciais, ofensivas e perpetuam estereótipos negativos sobre grupos específicos. Elas podem variar desde insultos diretos e linguagem pejorativa até piadas, estereótipos, generalizações e comentários negativos baseados na cor da pele, origem étnica, cultura ou características

físicas.

Figura 16: Dicas de expressões racistas e seus significados



Fonte:Elaborada pela autora

Acredita-se que a proposta de aplicabilidade deste caderno de orientações didático-pedagógica tem a capacidade de servir como ponto de partida para iniciativas que visem aprimorar a educação, reconhecendo as crianças como indivíduos com influência histórica, participantes ativos na sociedade e capazes de gerar cultura por meio de interações. Além disso, esse instrumento busca contribuir para a implementação de práticas educacionais antirracistas na Educação Infantil, em conformidade com a Lei de número 10.639/2003.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta dissertação, ressaltamos que a implementação de práticas educativas antirracistas na educação infantil, por meio da reflexão sobre as desigualdades raciais presentes em nossa sociedade, torna possível compreender que a educação infantil é um espaço privilegiado para o combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

A temática central discorreu sobre as práticas educativas antirracistas na educação infantil na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão. Nosso objetivo geral foi investigar as práticas educativas antirracistas de professoras da educação infantil com o intuito de desenvolver um caderno com orientações didáticas e pedagógicas à luz da Lei de nº 10.639/2003 na referida escola. As visitas à UEB Sofia Silva ocorreram entre agosto de 2021 e agosto de 2022, duas vezes por semana, possibilitando assim o cumprimento de nosso objetivo geral.

Os achados teóricos desta dissertação demonstraram a importância das abordagens educacionais antirracistas no contexto da educação brasileira. A investigação destacou a importância de incorporar na educação infantil conteúdos que explorem a diversidade cultural, étnica e racial. Isso serve para promover um ambiente de respeito e valorização das diferenças entre as crianças.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de formação dos profissionais da educação, para que possam reconhecer e combater o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições educacionais. Destacamos que as práticas educativas antirracistas devem ser incorporadas de forma intercultural, promovendo a reflexão e o diálogo sobre as questões étnico-raciais desde a infância, valorizando e respeitando as diferenças. Para avançar em uma educação antirracista é necessário adotar uma perspectiva intercultural.

Nesse viés, destacamos a relevância do papel dos profissionais da educação infantil na formação de crianças que valorizem a diversidade e compreendam a importância de se combater o racismo. As práticas educativas antirracistas devem ser planejadas e desenvolvidas de forma consciente, sendo necessário que a escola se torne um espaço acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

Por meio de nossas entrevistas semiestruturadas à gestora escolar,

coordenadora pedagógica e as professoras, verificamos quais os entendimentos teóricos e metodológicos sobre educação para as relações étnico-raciais da escola. Analisamos ainda se a questão de gênero e o pertencimento étnico favorecem uma prática educativa antirracista.

Averiguamos ainda de que forma os conteúdos inerentes à História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, à luz da Lei n.º 10.639/2003, estão sendo trabalhados e se existem formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial e afro-brasileira e africana na escola. O que resultou na construção de um produto educacional, nosso "Caderno de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre as práticas educativas antirracistas da educação infantil na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão".

É importante ressaltar que todas as etapas da pesquisa foram executadas de maneira satisfatória, resultando no alcance dos objetivos propostos. Em vista disso, acreditamos que as práticas educativas antirracistas são fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva.

A educação infantil é o primeiro contato das crianças com o mundo da escola e, portanto, é um momento privilegiado para que sejam trabalhados os valores de inclusão, diversidade e respeito às diferenças. Dessa forma, as crianças podem crescer em um ambiente acolhedor e se tornarem cidadãos conscientes e críticos.

No processo de elaboração do Caderno de Orientações Didáticas e Pedagógicas, foram consideradas com atenção as observações e as entrevistas feitas no lócus da pesquisa. Sendo assim, evidenciamos a necessidade da incorporação de mais atividades ou vivências voltadas para educação infantil orientadas pela Lei 10.639/2003.

No que diz respeito à compreensão da Lei 10.6039/2003, observamos que sua importância é claramente demonstrada nas falas das entrevistadas. Elas possuem certo nível de compreensão sobre a lei e fazem conexões entre a cultura negra e a luta permanente contra a discriminação racial no Brasil. O que coaduna-se com o trabalho de Munanga (2005) ao dizer que a lei é importante para que o ensino possa promover a valorização da diversidade étnico-racial e a luta contra o racismo e a discriminação.

Destacamos também, no decorrer da pesquisa, que a luta contra o

racismo é uma luta de todos e que a educação infantil pode e deve cumprir um papel fundamental nesse processo. Ao promover práticas educativas antirracistas, a educação infantil está contribuindo para a construção de uma sociedade onde todas as pessoas possam ser valorizadas e respeitadas, independentemente de sua cor de pele, etnia ou origem social.

Notamos ainda que as rotinas das crianças englobavam propostas relacionadas à prática educativa antirracista, as professoras afirmam que, em seus planejamentos que são feitos de forma coletiva, sempre são inseridos os conteúdos sobre a história africana de maneira transversal e lúdica.

Nas vivências na escola observamos alguns trabalhos executados com as crianças com base na Lei 10.6039/2003. Em vista disso, e pensando na prática educativa antirracista na educação infantil, as professoras obtiveram o nosso produto educacional como uma ferramenta pedagógica para auxiliar suas práticas educativas com as crianças.

Nesse sentido, consideramos que as práticas educativas antirracistas devem existir em todas as áreas do currículo, não apenas em um determinado momento ou em uma data específica. É muito importante que as crianças sejam expostas a diferentes culturas, histórias e tradições e que apreciem a diversidade étnica e cultural do nosso país.

É preciso ressaltar que a educação antirracista não é algo que se faz de forma isolada ou pontual. Ela deve fazer parte da cultura institucional da escola, sendo uma preocupação constante e presente em todas as práticas educativas. Afinal, só assim poderemos formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a luta pela igualdade racial.

Esperamos que essa pesquisa sirva como base para ações que possam melhorar a educação no sentido de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, atores sociais e ativos que criam cultura por meio da interação e tenham contribuído para as práticas educativas antirracistas na educação infantil à luz da Lei 10.639/2009.

Finalizada a nossa pesquisa, consideramos importante a contribuição para o campo de pesquisa aplicada, bem como para a educação maranhense e também para o Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina - MA**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n 40, p.95-103, 2013.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Editora Penso, 2009.
- ARAÚJO, Claudiane Santos. **Infância Negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)**. 2013. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. IBIAPINA, Ivana Maria L. M. Prática Educativa: Entre o essencialismo e a prática. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.
- BAPTISTA, R. F. **Educação antirracista na escola: práticas educativas de professoras da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, V. M. da S. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.219-249.

BRANDÃO. Ana Paulo (Org.). **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6453.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 12.964.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, Luanda Martins. **Seguindo os passos dos griôs:** a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves –

ISEMA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges; NUNES, Antonio de Assis Cruz. Multiculturalidade e interculturalidade: compreendendo os termos no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**. Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. João Pessoa - PB: ANPED, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4109-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista brasileira de Educação**, v.18, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARMO, Carliani Portela do; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra. A educação infantil no Brasil: o surgimento das creches e as políticas públicas para a infância. 2017. In: **Revista Trabalho, Direitos Humanos e suas fronteiras**. Disponível em: <https://cidh2017.files.wordpress.com/2017/10/ar-gt1-9.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

CAVALLEIRO, E. S. Introdução. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância Sol do Mundo: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira**. Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2016.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.37, v.13, 2008.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Lucineide Martins Borges. **Literatura afro-brasileira e africana: construindo o caminho para educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no Município de Bequimão - MA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **Circulação e conexões da escravidão no Atlântico ibérico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap.4, p.63-92.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amelia R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Grazielle. **O processo criador e sua abordagem na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. A educação é um que fazer neutro? In: GADOTTI, Moacir, **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002, p.254.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000, p. 87-110.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança - **Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FURTADO, Cláudia. A formação continuada de professores e a promoção da diversidade étnico-racial na educação infantil. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 93-108, 2012.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronilha (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação antirracista**: abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/ abr. 2012.

GOMES, Débora. História da Criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. **Coleção Educação e formação de professores**, v.1. UNICENTRO/2015.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et al. Aprender, ensinar e relações étnico- raciais no Brasil. **Educação**, v.30, n 3, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Lugar de negro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988. p. 21-28.

GOUVÊA, Maria Cristina. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: FERNANDES, Rogério; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Alberto (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. v. 1. PORTO: Campo das Letras, 2006, p.21-43.

GOUVÊA, G. R. et al. (Org.). **Infância e Cultura**: Perspectivas Interdisciplinares.

1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção da criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. In: **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p.80-142, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORA, Ricardo Felipe Rodrigues Sagrado da. 3º Conferência Mundial contra o Racismo e a Intolerância Correlata: Participação e repercussão interna. In: **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 28, jul./set. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2011. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de população e indicadores sociais. Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia:** um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado). São Luís: Universidade Federal do Maranhão. UFMA, 2000.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, F. E. Negros de Papel e Negros na História: Ponderações sobre história d'África e do Brasil. In: **Cultura Afro-Brasileira:** construindo histórias. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livro de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p.111-14.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NETO, João Clemente de Souza. História da Criança e do Adolescente no Brasil. In: **Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO** – ano 2, nº 3 (2000).

NEVES, M. C. (2021). **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33, 1995.

NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Tradução Dom Quixote. 158 p.

NUNES, C.M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, I. A. Contribuições da educação de Paulo Freire para a gênese da interculturalidade no Brasil. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação Como Prática Da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire**,

VIII, 2013, Recife. Anais. Recife: UFPE, 2013, p. 1-17.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP/Ed.34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **R. Fac. de Educ.** São Paulo, v 2 p.1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PORFÍRIO, Francisco. "O que é preconceito?" **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-preconceito.htm>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**. v. 1: Colônia. São Paulo: Leya, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

QUADRA, R. R. **Projeto Pérolas Negras**: valorização da diversidade cultural na escola. Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena. v. 1, n.1. (2014).

QUADROS, Taina Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras Universitárias de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. In: **Revista de Estudos Feministas**, v.16, n.3, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16459/15033>. Acesso em:

17 nov. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Fernanda Massaro. Estudo de caso como ferramenta metodológica. In: **Revista Meta: Avaliação**, v. 3, n. 9, p. 344-347, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCHMIDT, M. A. **O educador e a moralidade infantil: novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 41.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930**. Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista educação e realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, jul/dez.1995.

SEN, Amartya. **O racha do multiculturalismo**. Folha de São Paulo, Suplemento Mais. 17 de setembro de 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. Ano XXX. N. 3 (63), p. 489-506. Set./Dez, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SILVA, M.de L. **Enfrentamento ao racismo e as discriminações no Ensino Superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. São Carlos: UFSCAR, 2013.

SILVA, G. M. Formação Inicial e Continuada de Professores(as) e a Educação no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. In: **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n.1, p.23-38, jan/jun, 2014.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil: rompendo estereótipos In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

STAKE, R.E. Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994.

TELLES, E., Oliveira, C., & Silva, R. A construção social da categoria mulher: uma

análise a partir da reflexão de Simone de Beauvoir. **Revista de Ciências Humanas**, 18(2), 45-57. (2019).

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismos**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

TENREIRO, Maria. **A formação de professores da educação infantil**: distintas abordagens. José Carlos de Melo (Org.) São Luís: EDUFMA, 2015. 222p.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Trivinos. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UFMA. **Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. CAB / 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>. Acesso em: 4 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2015.
ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Apresentação:

O presente roteiro destina-se às observações no campo de pesquisa da UEB Sofia Silva, na intenção de coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática é PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão.

- Análise do projeto Político Pedagógico / Proposta Pedagógica da escola, o que contempla a temática de estudo;
- As características estruturais da escola incluem a quantidade de salas de aula, sala de professores, secretaria, biblioteca, banheiros e áreas adicionais;
- Os materiais de leitura ou acervo literário disponíveis na escola, se há obras de cunho afro-brasileiro ou africano;
- Observação da rotina e prática educativa das professoras;

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA/ COORDENADORA

Apresentação:

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com as professoras da educação infantil da UEB Sofia Silva, na intenção de coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática é PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão.

- 1) Que compreensão sobre a Lei Nº 10.639/03 você possui?
- 2) Quais as práticas educativas empregadas pela equipe pedagógica ao abordar o tema do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
- 3) Como são realizadas as formações pedagógicas de professoras de Educação Infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva?
- 4) Como um caderno com orientações didáticas e pedagógicas poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Apresentação:

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com as professoras da educação infantil da UEB Sofia Silva, na intenção de coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática é PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão.

1. Que concepções teóricas e metodológicas sobre educação para as relações étnico-raciais você possui?
2. Você já presenciou casos de racismo na escola?
3. Você considera que as práticas educativas de professoras da educação infantil contribuem para uma educação antirracista na escola?
4. Como os conteúdos inerentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à luz da Lei n.º 10.639/2003 estão sendo trabalhados na Escola?
5. Como são realizadas as formações pedagógicas de professoras de educação infantil para a educação étnico-racial afro-brasileira e africana na Unidade de Educação Básica Sofia Silva?
6. Como um caderno com orientações didáticas e pedagógicas poderá contribuir para as práticas educativas antirracistas na Unidade de Educação Básica Sofia Silva em São Luís do Maranhão?
7. Quais medidas podem ser implementadas na escola para promover o reconhecimento e o respeito pela diversidade étnico-racial, na sua perspectiva?

APÊNDICE D - FICHA DO PERFIL DOS DOCENTES DA UEB SOFIA SILVA

1. Qual o seu perfil etário, considerando os intervalos abaixo?

- ☐) menos de 25 anos ☐) 36 a 40 anos
☐) 25 a 30 anos ☐) 41 a 45 anos
☐) 31 a 35 anos ☐) mais de 45

2. Qual o seu nível de escolaridade?

- ☐) Ensino Médio Incompleto
☐) Ensino Médio Completo
☐) Graduação (cursando)
☐) Graduação Concluída
☐) Especialização (cursando)
☐) Especialização Concluída
☐) Mestrado (cursando)
☐) Mestrado Concluído

Especifique qual é a sua graduação: _____.

3. Você participou de alguma formação continuada em 2020-2022?

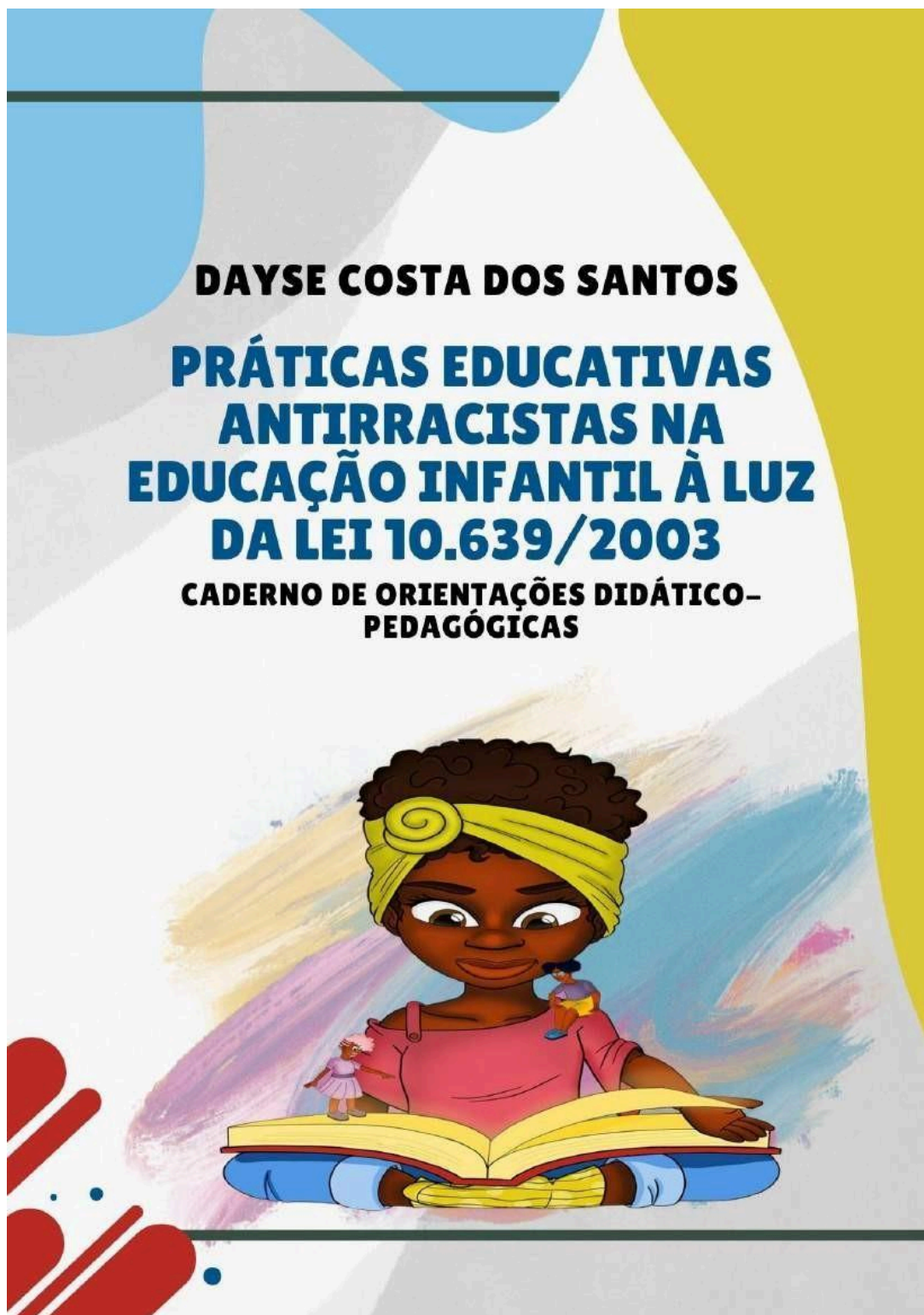
- ☐) Sim, nos últimos 6 (seis) meses;
☐) Sim, no início do ano;
☐) Não

4. Em relação ao seu pertencimento étnico-racial, você se considera:

- ☐) Indígena
☐) Branco
☐) Negro/Preto
☐) Pardo
☐) Amarelo

Data de preenchimento: ____/____/____

APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL



DAYSE COSTA DOS SANTOS

**PRÁTICAS EDUCATIVAS
ANTIRRACISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ
DA LEI 10.639/2003**

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof.Dr. Natalino Salgado Filho

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Prof.Dr. Fernando Carvalho Silva

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

Profa.Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL

Dayse Costa dos Santos

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim

Diagramação e Design

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA:

Meninas negras

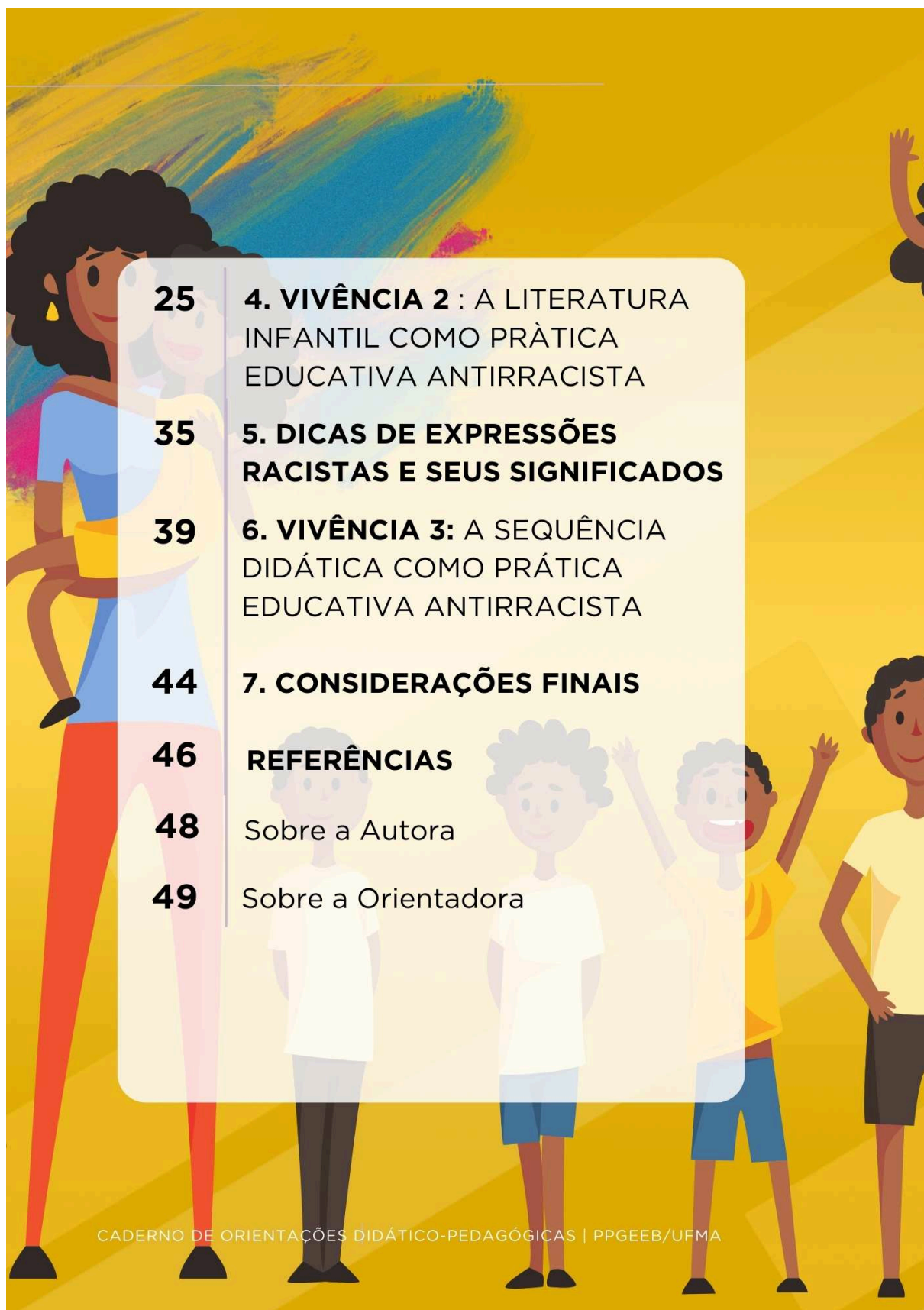
<https://cultura.culturamix.com/literatura/a-literatura-afro-brasileira>



São Luís
2023

SUMÁRIO

05	APRESENTAÇÃO
08	1 INTRODUÇÃO
10	1.1 Algumas recomendações
11	2. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
12	2.1 Contextualizando a educação antirracista
13	2.2 Reflexões sobre a formação de professoras e professores
15	2.3 A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista
16	3. VIVÊNCIA 1: PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO BRASILEIRAS



25	4. VIVÊNCIA 2 : A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA
35	5. DICAS DE EXPRESSÕES RACISTAS E SEUS SIGNIFICADOS
39	6. VIVÊNCIA 3: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA
44	7. CONSIDERAÇÕES FINAIS
46	REFERÊNCIAS
48	Sobre a Autora
49	Sobre a Orientadora

APRESENTAÇÃO

Caro professor(a)

Este é um caderno de orientações didáticas sobre as Práticas Educativas Antirracistas na Educação Infantil. Foi elaborado com o propósito de auxiliar professoras e professores a trabalharem com as crianças, visando promover a diversidade e combater o preconceito racial desde a infância. O material foi desenvolvido especificamente para a educação infantil e apresenta diversas atividades e estratégias para promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso com a diversidade étnico-racial. Este caderno faz parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada: PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís-MA.

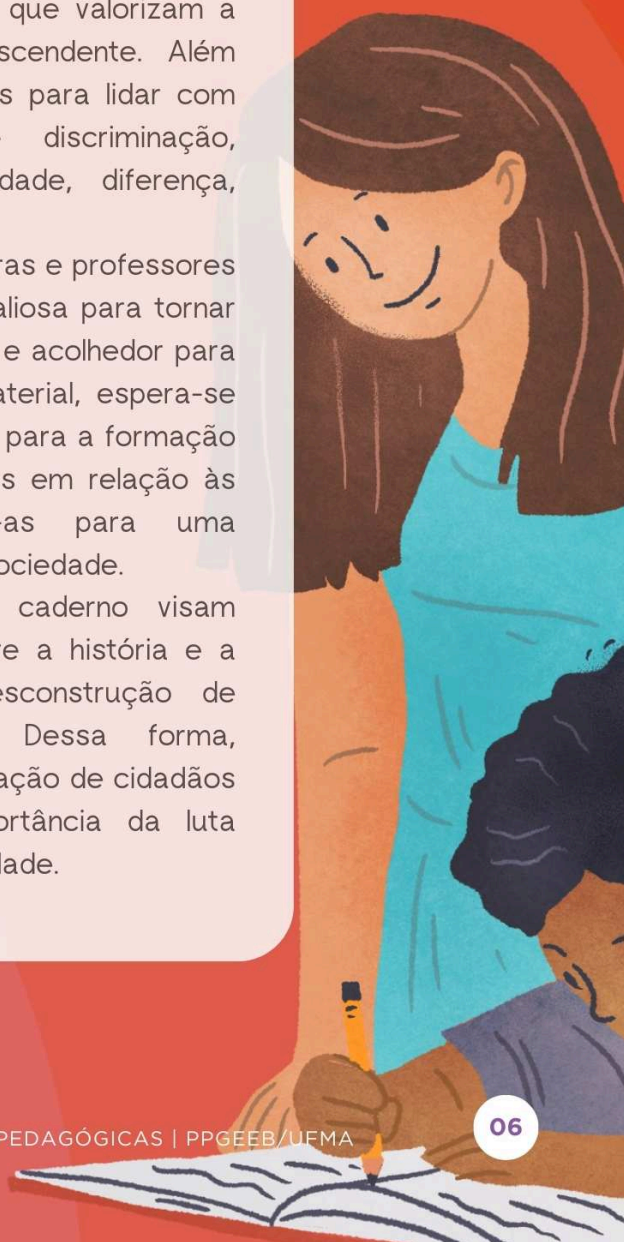
O objetivo deste caderno é oferecer uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade étnico-racial e cultural, por meio de atividades lúdicas e criativas. Estas atividades visam auxiliar as crianças a reconhecerem e respeitarem as diferenças, além de estimular a construção de uma identidade positiva e saudável para elas.



Este caderno traz sugestões de atividades práticas, além de reflexões teóricas sobre o tema, para que as professoras e professores possam compreender melhor a importância de trabalhar com a temática antirracista no contexto educacional. As atividades são elaboradas de forma lúdica e interativa, envolvendo jogos, brincadeiras, músicas e histórias que valorizam a cultura afro-brasileira e afrodescendente. Além disso, o caderno traz orientações para lidar com situações de preconceito e discriminação, abordando temas como identidade, diferença, igualdade e respeito.

Com este caderno, as professoras e professores têm em mãos uma ferramenta valiosa para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todas as crianças. Com este material, espera-se que possamos ajudar a contribuir para a formação de crianças conscientes e críticas em relação às questões raciais, preparando-as para uma convivência mais harmoniosa na sociedade.

As atividades propostas no caderno visam estimular a conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Dessa forma, esperamos contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes da importância da luta contra o racismo em nossa sociedade.



Este material é uma proposta de orientações didáticas elaboradas a partir de uma pesquisa de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Sua finalidade é contribuir para a luta contra o preconceito cultural, social, econômico e político relacionados à história da população afro-brasileira e africana.

Prof^a Dayse Costa dos Santos
Mestranda PPGEEB / UFMA





1 INTRODUÇÃO

É na educação infantil que marca a exposição inicial da criança ao mundo educacional. É de extrema importância que metodologias educativas sejam cultivadas desde a mais tenra idade para fomentar princípios de igualdade, respeito e reconhecimento da diversidade. Consequentemente, a luta contra o racismo torna-se uma tarefa indispensável na nossa sociedade, devendo ser integrada também no âmbito da educação infantil.

É importante entender que as crianças negras e indígenas têm sido historicamente marginalizadas e discriminadas, e que as escolas são espaços onde muitas vezes essas desigualdades se repetem. Portanto, há a necessidade de estabelecer práticas educativas antirracistas que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena e desconstruam estereótipos e preconceitos. Para isso, é importante que os educadores estejam preparados e capacitados para lidar com essa temática, e que a escola promova formações e debates sobre o assunto. Além disso, é necessário que a escola seja um espaço acolhedor e inclusivo, que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo.

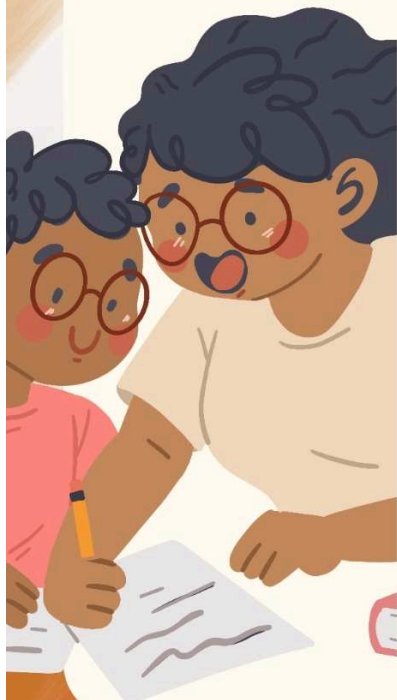
As práticas educativas antirracistas devem estar presentes em todas as áreas do conhecimento. É importante que as crianças tenham contato com a história e cultura afro-brasileira e indígena de forma não estereotipada, e que esses conhecimentos sejam valorizados e incorporados ao currículo escolar.

Além disso, é fundamental que os educadores estejam atentos às práticas pedagógicas e às relações interpessoais na sala de aula, que promovam o diálogo e a reflexão sobre as desigualdades raciais e sociais. É essencial que as crianças sejam incentivadas a refletir sobre suas próprias vivências e experiências, que possam expressar suas opiniões e sentimentos.

A prática educativa antirracista não é uma tarefa simples ou fácil, mas sim um compromisso e uma responsabilidade histórica e social. É fundamental que todos os envolvidos na educação infantil estejam engajados nessa luta, e que trabalhem juntos para construir uma escola mais justa, igualitária e inclusiva.

Essas sugestões não são exaustivas, mas fornecem um ponto de partida para os professores aprimorarem suas práticas de sala de aula. Neste caderno estão incluídos temas, scripts de atividades, dicas e fontes recomendadas para leitura adicional. Ao incorporar esses recursos, os professores podem ampliar seu repertório de estratégias de ensino e envolver os alunos em discussões significativas e experiências de aprendizagem.

Espera-se que este caderno possa contribuir para a formação de educadores mais conscientes e comprometidos com a promoção de uma educação antirracista na educação infantil. Que as orientações aqui apresentadas possam ser aplicadas efetivamente, promovendo a construção de uma sociedade que respeite as diferenças.

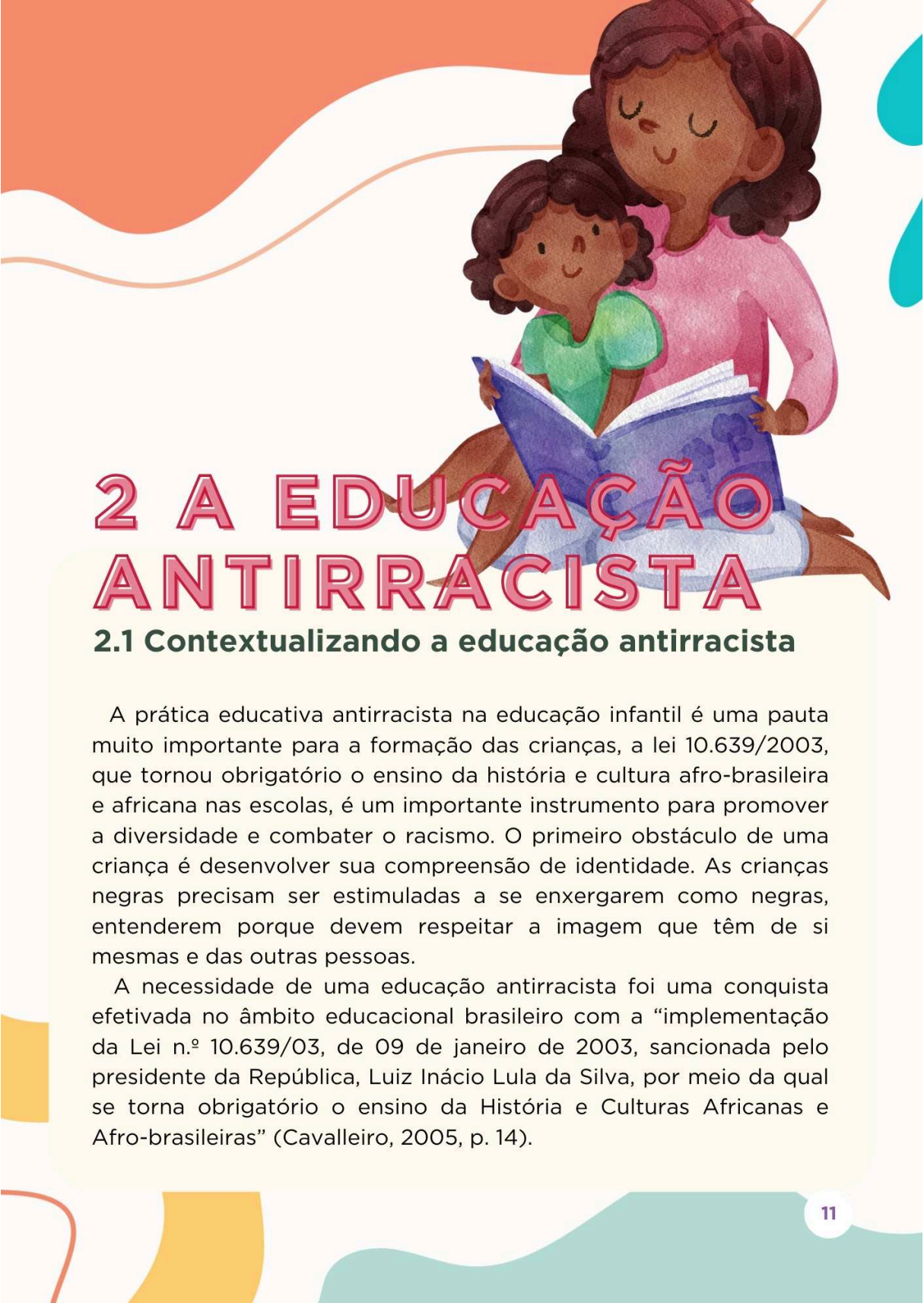


1.1 Algumas recomendações

Sugerimos uma abordagem aberta e flexível às propostas. Não há sequência a seguir entre as vivências com as crianças, recomendamos apenas a organização pedagógica de atividades e etapas, que podem ser adaptadas e ajustadas de acordo com a realidade e dinâmica de aula de cada escola ou professor/a. É um material que deve ser construído e reconstruído na prática educativa de cada professor. Espera-se estimular a realização de novas práticas, enriquecidas e transformadas pelas ações criativas dos profissionais que com elas atuam.

No âmbito da educação infantil, é importante reconhecer alguns aspectos como emoção, imaginação, ritmo, corporeidade, diversidade cultural, identidades de gênero, saberes e valores. Além disso, leituras de si e do mundo, raça e etnia também devem ser consideradas. Ao direcionar as práticas pedagógicas ou educativas para as especificidades dos pequenos, podemos garantir que essa etapa da educação básica seja plenamente concretizada como um direito fundamental. É imprescindível que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos nesse processo.





2 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

2.1 Contextualizando a educação antirracista

A prática educativa antirracista na educação infantil é uma pauta muito importante para a formação das crianças, a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um importante instrumento para promover a diversidade e combater o racismo. O primeiro obstáculo de uma criança é desenvolver sua compreensão de identidade. As crianças negras precisam ser estimuladas a se enxergarem como negras, entenderem porque devem respeitar a imagem que têm de si mesmas e das outras pessoas.

A necessidade de uma educação antirracista foi uma conquista efetivada no âmbito educacional brasileiro com a “implementação da Lei n.º 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras” (Cavalleiro, 2005, p. 14).

Historicamente em nossas escolas ou Instituições educativas a cultura escolar dominante, construída na matriz política, social e epistemológica da modernidade, sustenta o homogêneo ou comum como elemento elaborado do universal, o diferente era considerado uma problemática para resolução, a preocupação com as diferenças culturais era vista como algo externo e em segundo plano (Candau, 2011). É importante que as crianças tenham contato com diferentes culturas, etnias e tradições. Para isso, as professoras e professores podem utilizar literaturas, músicas, brinquedos, brincadeiras e outras ferramentas que retratem a diversidade e incentivem a empatia.

Outra proposta importante é a desconstrução de estereótipos. Muitas vezes, as crianças são ensinadas a associar determinadas características a determinadas etnias, o que pode levar a preconceitos e discriminações. A professora pode trabalhar para desconstruir esses estereótipos, por exemplo, mostrando que pessoas de diferentes etnias podem ter gostos, habilidades e personalidades diferentes.

Diante desse posicionamento, é possível assinalar a urgência de valorizar as diferenças à medida que elas se tornam integrantes e essenciais na dinâmica das escolas. Salienta-se a dimensão cultural como critério de reforçar o processo de aprendizagem mais significativo e produtivo para todas as pessoas envolvidas no espaço escolar, além de questionar e discutir seus direitos (SILVA; REBOLO, 2017). Para Candau (2011), esse é o caminho que as escolas democráticas e equânimes devem seguir, promovendo a igualdade sem negar a diferença.

Em resumo, as práticas educativas antirracistas na educação infantil devem ser pautadas pela promoção da diversidade, desconstrução de estereótipos, intervenção em casos de racismo na sala de aula e engajamento na luta contra o racismo. As professoras e professores têm um papel fundamental nessa luta, e devem estar sempre atentos e engajados em promover uma educação mais justa e igualitária.



2.2 Reflexões sobre a formação de professoras e professores

A formação de professoras para a educação étnico-racial na educação infantil é um tema de extrema importância, especialmente em um país como o Brasil, que possui uma diversidade étnica e cultural tão grande. Para que isso aconteça, é necessário que a formação das professoras considere a perspectiva étnico-racial e as desigualdades que existem em nosso país. A formação de professoras para a educação étnico-racial na educação infantil é um tema importante e urgente, pois a escola é um espaço privilegiado para o combate ao racismo e para a valorização das diferenças culturais.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a formação de professoras para a educação étnico-racial deve incluir conteúdos específicos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como metodologias que valorizem a diversidade e promovam a autoestima das crianças negras e indígenas.

O debate em torno da importância da formação de professoras e professores deve levar em consideração os anseios da sociedade, bem como os objetivos que os grupos sociais almejam. Dessa forma, a inovação nas instituições educacionais não podem ser propostas sem levar em consideração tal realidade. Compreender o papel da educação em suas várias demandas, em específico na educação antirracista tem sido um dos grandes desafios da educação formal (Jesus, 2000).

Segundo Munanga (2005), é direito dos(as) professores(as) ter a formação como necessidade essencial para a consolidação de uma educação antirracista, atendendo suas especificidades e garantindo, por lei, a reparação ao povo afro-brasileiro e a garantia de que seus saberes, cultura e ancestralidade sejam asseguradas enquanto direito.

Assim, corroboramos com Jesus (2000) na afirmação de que para as relações de gênero e etnia se tornarem um tema educacional, é necessária a formação inicial e continuada para sensibilizar e capacitar professores e demais profissionais da educação para liderar a reeducação das relações de gênero e etnia nos currículos de gestão de



sala de aula. Por isso, para que a formação de professoras e professores e seus programas de treinamento sejam bem sucedidos, eles precisam incluir o estudo da pedagogia crítica sobre raça/etnia, classe, gênero e sexualidade relacionado a uma prática de justiça social.

Silva (2007) pondera que:

A lei 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo a reconstrução da identidade afrodescendente (Silva, 2007, p.39-52).

Para Munanga (2005, p.63), “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial”, uma vez que é fundamental a conscientização para as questões étnico-raciais em sua prática educativa.

Brasil (2004) afirma que transmitir a história e a cultura afro-brasileira e africana é um parecer político que intervém diretamente na formação de professores. Dessa forma, define-se o valor da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos como uma política de reparação histórica pelos danos às suas identidades originárias causados pelo processo de escravidão e marginalização.



2.3 A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista

A contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista tem sido fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Lélia Gonzalez (1988), a mulher negra é a base da pirâmide social e histórica do Brasil, sendo a responsável pela sobrevivência física e cultural do povo negro.

As mulheres negras têm lutado para que suas histórias e experiências sejam valorizadas e incluídas nos espaços de educação, que muitas vezes são marcados pelo racismo e pela exclusão. Davis (2016) destaca que a educação antirracista deve ser construída a partir do reconhecimento das desigualdades raciais e da luta contra o racismo estrutural presente na sociedade.

Para Gonzalez (1988) e Davis (2016), a contribuição das mulheres negras para uma educação antirracista é extremamente valiosa. Elas trazem consigo uma perspectiva única e experiências vividas que podem ajudar a desafiar as normas e práticas racistas na educação. Isso se deve ao fato de que elas enfrentam e resistem ao racismo e ao sexismo em suas vidas diariamente, o que as tornam agentes importantes na luta contra o preconceito e a discriminação racial na sociedade. Além disso, suas experiências e perspectivas são essenciais para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade racial.

As mulheres negras também são responsáveis por trazer à tona questões como a interseccionalidade, a interconexão entre diferentes formas de opressão como o racismo e o sexismo, que muitas vezes são ignoradas em abordagens educacionais tradicionais. Por isso, é fundamental que a educação antirracista considere as experiências e perspectivas das mulheres negras para garantir uma transformação real e duradoura na sociedade (Gonzalez, 1988; Davis, 2016).



Vivência 1: PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO BRASILEIRAS

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS ATRAVÉS DO BRINCAR



A brincadeira na educação infantil é um tema bastante discutido na área da educação. Dentre os autores que abordam essa temática, podemos destacar Vygotsky, Piaget e Winnicott. Vygotsky (1896-1934) defende que a brincadeira é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, por ser através dela que ela se apropria da cultura e dos valores da sociedade em que está inserida. Piaget (1896-1980), por sua vez, destaca a importância da brincadeira no desenvolvimento da inteligência, pois é através dela que a criança constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Já Winnicott (1896-1971) enfatiza a importância do brincar como uma atividade que promove o desenvolvimento emocional e psicológico da criança, pois é através dela que ela expressa seus sentimentos e fantasias. Assim, podemos afirmar que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Agora conheceremos algumas propostas de brincadeiras africanas para serem trabalhadas na educação infantil.



3.1 Brincadeiras africanas e afro-brasileiras para Educação Infantil:

Quais os objetivos dessas propostas ou brincadeiras?

- ☒ Conhecer e valorizar as culturas africanas por meio das brincadeiras infantis tradicionais.
- ☒ Promover experiências agradáveis de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que promovem uma maior valorização da herança ancestral e das conexões que unem o Brasil com várias etnias e comunidades africanas.
- ☒ Desenvolver a coordenação motora, a criatividade, a socialização e o respeito às diferenças culturais.

Sugestões de brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras:

TERRAMAR

Acompanhe meus pés

Brincadeira de amarelinha africana

Construindo uma brincadeira com a BONECA ABAYOMI

TERRA/MAR



Originária de Moçambique, a brincadeira africana terra-mar é um jogo em que os participantes se movimentam de acordo com a sequência de comandos dados pelo professor ou líder. Esses comandos envolvem movimentos como pular, abaixar, esticar os braços, entre outros. O objetivo é seguir os comandos corretamente e não cometer erros. O jogo é bastante popular em países como Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Materiais : giz de lousa ou fita

Público-alvo : crianças a partir de 4 anos

Como brincar/ Direcionamento: os materiais para brincar podem até ser ajustados com base em suas necessidades ou recursos disponíveis. As crianças utilizarão giz para desenhar uma linha reta no chão, que divide o espaço entre terra e mar. Inicialmente, todas as crianças estão posicionadas no lado da terra. Quando a palavra "mar" é mencionada, todas pulam simultaneamente para o lado do mar. Quando a palavra "terra" é pronunciada, as crianças devem voltar ao lado da terra.

O jogo continua dessa forma e quem errar o lado para onde pula, é eliminado. A última criança a permanecer no jogo é a vencedora.

Acompanhe meus pés



“Acompanhe meus pés” é uma brincadeira africana com origem no Zaire, em que os participantes devem seguir os movimentos dos pés de um líder enquanto dançam e cantam juntos. É uma atividade divertida que promove a coordenação motora, o ritmo e a socialização entre os participantes. É uma atividade muito divertida e popular em países africanos e também pode ser praticada em todas as outras regiões do mundo.

Materiais : caixa de som

Público-alvo : todas as idades

Como brincar/ Direcionamento: é necessário formar um círculo com os participantes e escolher um líder para começar a dançar. O líder deve fazer movimentos com os pés, batendo no chão, saltando ou deslizando, e os outros participantes devem imitar os movimentos. O líder pode mudar os movimentos a qualquer momento e os participantes devem estar atentos para continuar acompanhando. Se a criança conseguir copiar os passos, ela se torna o novo líder. A brincadeira é divertida e ajuda a desenvolver a coordenação motora e a capacidade de seguir o ritmo da música.

Brincadeira de amarelinha africana



Fonte: <https://www.soumae.org/wp-content/uploads/2021/10/amarelinha-africana.jpg>

A amarelinha africana, também conhecida como Teca-Teca, teve sua origem em Moçambique. Essa brincadeira é caracterizada pelos movimentos rítmicos que acompanham canções e palmas. É uma variante da amarelinha brasileira convencional, sendo uma ótima ferramenta para incentivar a musicalização infantil.

Materiais : objetos que possam fazer traços no chão. Por exemplo: giz, fita adesiva, tinta etc.

Público-alvo : todas as idades

Regras da amarelinha : As instruções para jogar amarelinha africana são simples: não pisar nas linhas e seguir o ritmo da música. Para jogar corretamente, existe uma sequência específica que deve ser seguida. A brincadeira começa com os jogadores em fila atrás de um quadrado no canto inferior esquerdo. Quando a música começa, o primeiro jogador pula nos dois primeiros quadrados, um pé em cada um, em seguida, continua pulando para os dois espaços à sua direita. Depois disso, o jogador retorna à sua posição original e salta para a frente, dando lugar ao próximo jogador para começar a jogar nos primeiros quadrados. As duas pessoas pulam juntas para a direita e retornam, depois pulam para a frente e a terceira pessoa entra no campo. Esse ciclo continua até que a última pessoa comece a jogar e a primeira pessoa esteja no final do campo.

Cante a música da amarelinha africana: é importante variar a posição durante a música da Teca-Teca. Durante o jogo, é possível modificar as regras, aumentar a velocidade da música e jogar com quantos jogadores quiser. Enquanto pulam, os participantes devem cantar a seguinte canção: “Minuê, minuê, le gusta la dance. Le gusta la dancê, la dança, minuê”



A principal diferença entre a amarelinha tradicional e a africana é que a primeira é jogada com uma pedra, enquanto a Teca-Teca é praticada com uma música e tem mais relação com seguir o ritmo do que competir para vencer alguém. Ambas as brincadeiras podem ser complementares.



Fonte: <https://www.soumae.org/wp-content/uploads/2021/10/amarelinha-africana.jpg>

Construindo uma brincadeira com a BONECA ABAYOMI



Fonte: <https://www.soumae.org/wp-content/uploads/2021/10/amarelinha-africana.jpg>

As bonecas Abayomi possuem uma rica história como tradição africana e são consideradas um símbolo de resistência contra a escravidão e o preconceito.

Essas bonecas também podem ser utilizadas como uma forma interessante de trabalhar a Conscientização Negra com crianças de pré-escola de modo a enriquecer a aprendizagem.

Proposta retirada : <https://educacrianca.com.br/aboyomi-sequencia-didatica-das-bonecas-africanas/>

Confeção da boneca: A confecção da boneca valoriza a cultura africana, criatividade, motricidade fina, atenção, autoestima, oralidade.

Materiais : tiras de tecidos pretos e tecidos coloridos. Essa boneca é feita exclusivamente dando nós nos tecidos, veja o passo a passo no vídeo: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=28IPEvkKlnM>

Como fazer: Coloque as crianças em roda. Entregue os tecidos para cada criança ou deixe no centro para que elas escolham quais irão usar. Os tecidos podem ter sido trazidos pelas próprias crianças, de retalhos de roupas velhas dos pais, para incentivar a tradição. Relembre as características das vestimentas africanas. Vá fazendo em conjunto a boneca com as crianças, ajudando quem precisa. Se os meninos desejarem eles podem fazer bonecos com roupas masculinas africanas.

Após as bonecas estarem prontas, deixe as crianças brincarem com elas. Dando-lhes nomes. Aproveite para reforçar que o nome da boneca significa “aquela que traz alegria”. Questione as crianças sobre situações que as deixariam felizes.

Reflexão: Pode-se propor uma discussão sobre os brinquedos que eles têm e que vêm para vender. Fazendo uma reflexão sobre a pouca presença de bonecas negras e deixando as crianças questionarem sobre os motivos e soluções.



Vivência 2:

4 A literatura infantil como prática educativa antirracista



A literatura infantil é um importante meio de introduzir as crianças no mundo das narrativas e da leitura. Através da literatura infantil, as crianças podem aprender sobre valores, cultura e história de forma lúdica e prazerosa. É importante que os autores de literatura infantil tenham sensibilidade para se colocar no lugar da criança e entender suas necessidades e interesses.

A promoção da educação antirracista pode ser efetivamente reforçada com literatura infantil. A maneira como as crianças observam o mundo e as pessoas que vivem nele pode ser profundamente impactada pelas histórias que escolhemos contar a elas. É importante que essas histórias não reforcem estereótipos ou preconceitos.

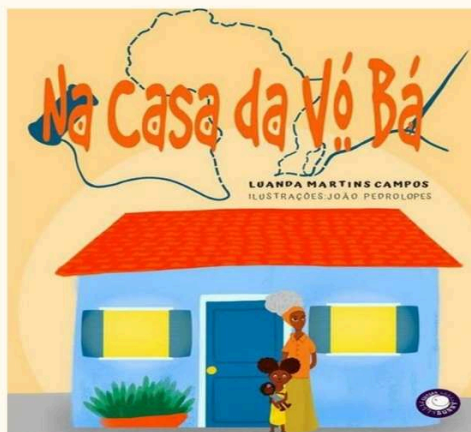
Araújo (2018) destaca a importância da literatura infantil na construção da identidade das crianças e como ela pode ser utilizada como ferramenta para combater o racismo e a discriminação. Araújo (2018) também aborda a necessidade de diversidade nas histórias contadas, tanto em relação às personagens quanto às temáticas abordadas, para as crianças poderem conhecer e valorizar diferentes culturas e realidades.

4.1 Dicas de literaturas pedagógicas africana e afro-brasileiras

Quando um livro apresenta personagens negros com conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando esses personagens superam esses conflitos e se tornam mais felizes, ele transmite uma mensagem clara de otimismo, reconhecimento e valorização.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de obras literárias que podem ser utilizadas pelo professor/a para o desenvolvimento de uma prática educativa à luz da Lei 10.639/2003 para público da educação infantil.

Na casa da Vó Bá :



Fonte: <https://storage.googleapis.com/images.uiclap.com/capa/ua18322.jp>

Sinopse: um livro que trata de afeto, memórias e, principalmente, repasse de ensinamentos ancestrais valiosos para toda criança negra. A oralidade de base africana está presente no cotidiano de muitas famílias negras brasileiras em seu modo de ser, de conviver e de educar. Através da costura, a avó Bá demonstra que tem uma função especial na vida de sua neta Lueji.

Detalhes da obra:

Editora: UICLAP

Autora: Luanda Martins Campos

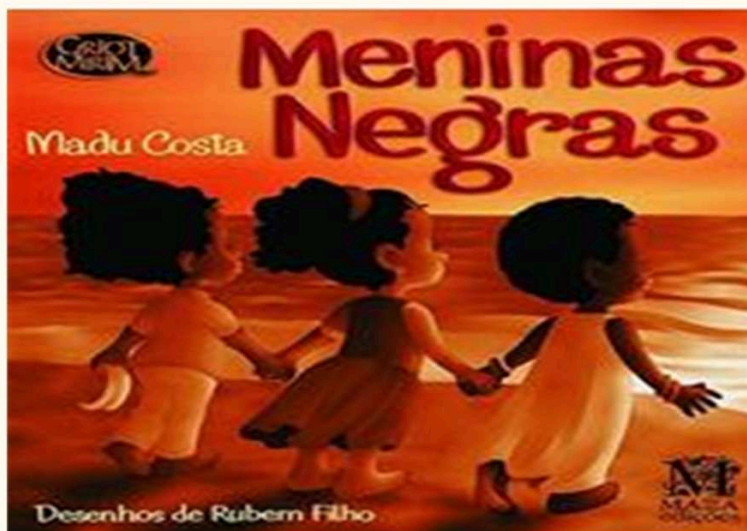
Faixa Etária: Sem classificação

➤ **Algumas sugestões de como se trabalhar a literatura na casa da Vó Bá:**

A Autora do livro Luanda Martins nos recomenda algumas sugestões às professoras e professores de como se trabalhar com a literatura. Segue abaixo sugestões emitidas pela autora:

- ✓ Dialogue sobre o processo de sequestro e escravização dos povos africanos com uso de mapas e linguagem adequada à etapa de aprendizagem. As crianças precisam ter consciência deste fato histórico e como devem se posicionar diante de práticas racistas.
- ✓ Trabalhe o conceito de quilombo, suas histórias, personalidades e elementos identitários presentes no nosso modo de vida. Apresente, por meio de fotos, vídeos e visitas, às comunidades quilombolas da região. Além de reconhecimento, esta atividade fortalece as lutas dos territórios quilombolas.
- ✓ Crie um glossário quilombola! Utilize algumas palavras e expressões citadas no livro e outras comuns à sua região que são de origem africana e fazem parte do vocabulário afro-brasileiro.
- ✓ Apresente as Yabás e relacione suas características aos elementos da natureza. Use músicas, imagens, desenhos para aproximar e valorizar as visões de mundo africanas.
- ✓ Peça para a família relatar o significado e a escolha dos nomes das crianças a partir da origem africana dos nomes das personagens do livro. O nome próprio é o primeiro elemento identitário que a criança tem contato, pois é dado mesmo antes do seu nascimento.
- ✓ Peça para as crianças levarem objetos afetivos de suas residências ou de seus avós. Monte um cantinho da afetividade para exposição. Os objetos também guardam memórias familiares.
- ✓ Confeccione brinquedos com elementos da natureza e materiais reaproveitados como os bonecos de gravetos e de retalhos apresentados na história. Crie bonecos e bonecas com a função de representar relações sociais equitativas!
- ✓ Apresente territórios africanos, histórias, línguas e culturas. O livro cita o rei Lunda e sua soberana Lueji.

Meninas negras



Fonte: <https://img.travessa.com.br/livro/BA/ce/ceafc7cc-4675-4338-beec-477a6d2838ef.jpg>

Sinopse: Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.

O livro pode ser acessado gratuitamente em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/meninas-negras.pdf>

Detalhes da obra:

Autora: Maria do Carmo Ferreira Costa

Ilustrador: Rubem Filho

Faixa etária : sem classificação

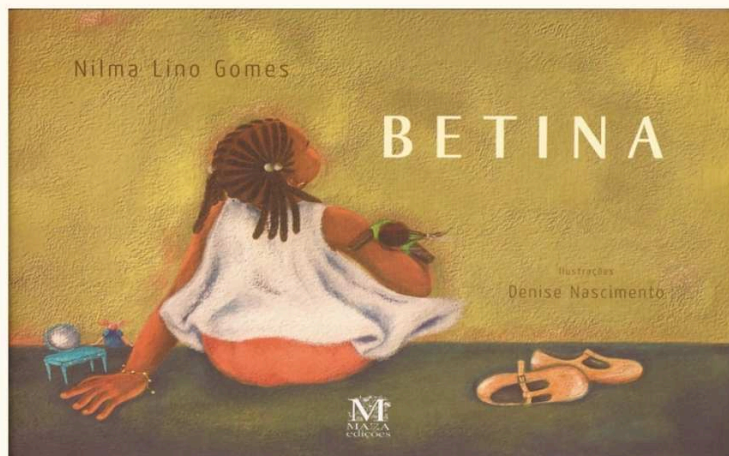
Algumas sugestões de como se trabalhar com a literatura Meninas negras

Seguem algumas sugestões da própria Editora do livro de como podemos trabalhar com a literatura na educação infantil.

- ✓ Roda de leitura com o conto do texto;
- ✓ Fantoches ou palitoques para ilustrar
- ✓ Confeção de bonecas de meia
- ✓ Levar 3 bonecas negras para ilustrar a história.
- ✓ Ilustração das personagens
- ✓ Colagem das partes, montando as meninas negras;
- ✓ Trabalhar os animais do texto e suas letras iniciais
- ✓ Trabalhar quantidades com elementos do texto, contando nos dedinhos: quantas girafas, quantas meninas, quantos leões...
- ✓ Diversidade: Auto-retrato
- ✓ Falar sobre a sua cor e a cor do colega



Betina



Fonte: https://m.media-amazon.com/images/I/51UDRL8VtL. SY378 BO1,204,203,200_.jpg

Sinopse: A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muitos detalhes deliciosos dessa linda história.

Detalhes da obra

Autora: Nilma Lino Gomes

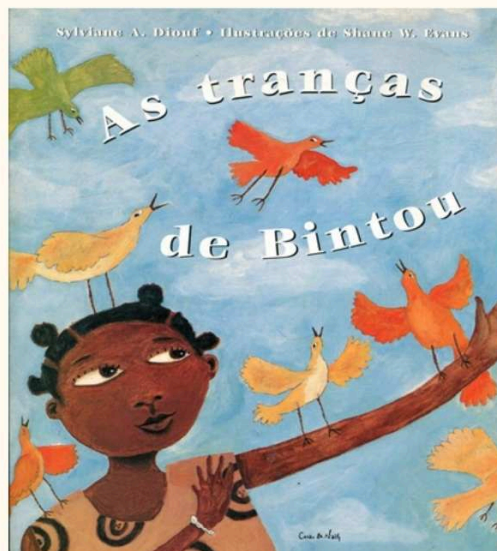
Ilustradora: Denise Nascimento

Faixa etária : sem classificação

Algumas sugestões de como se trabalhar com a literatura Betina

- ✓ Aproveite para sugerir que as crianças perguntem aos pais sobre os avós, com o objetivo de saber também de onde são. Com base nas informações obtidas com as crianças, você pode expandir o currículo e introduzir a diversidade cultural.
- ✓ Se houver descendentes de índios na sala, discuta como viviam os indígenas quando o Brasil foi descoberto e hoje . Aproveite e mostre fotos de tribos e da cultura indígena.
- ✓ Se houver afrodescendentes, mostre o lado positivo dos africanos e a influência que eles deixaram sobre nós em termos de comida, música etc.

Tranças de Bintou



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/71aJph4EixL.jpg>

Sinopse: as tranças de Bintou é um dos maiores sucessos do catálogo infantojuvenil da Cosac Naify, com mais de 70 mil exemplares vendidos, adquirido pelo governo brasileiro para equipar bibliotecas públicas e adotado em dezenas de escolas de todo o país. A nova edição contém texto de orelha do antropólogo e professor da Unesp Omar Ribeiro Thomaz. A autora Sylviane A. Diouf, estudiosa da cultura e da história da África, nos apresenta Bintou, uma menina negra que não se contenta com seus birotos no cabelo e sonha usar tranças como sua irmã mais velha. A história encanta pela maneira cuidadosa e doce com que trata, a partir de um contexto cultural específico, um momento universal: a passagem da infância para a adolescência. Um livro que nos revela a beleza de cada fase da vida e nos permite repensar o Brasil por meio dos costumes africanos.

Detalhes da obra

Autora: Sylviane A. Diouf

Editores: Cosac Naify

Faixa etária: 4 a 10 anos

O livro pode ser acessado gratuitamente em:

<http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/AS-TRAN%C3%87AS-DE-BINTOU.pdf>

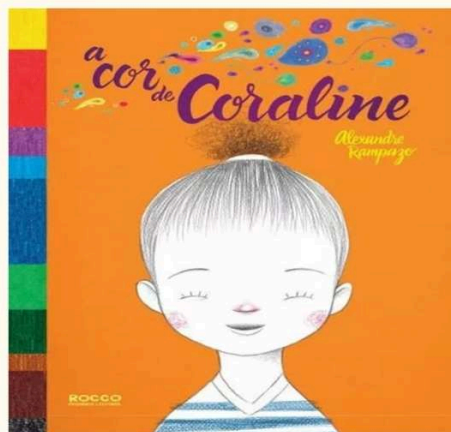
Algumas sugestões de como se trabalhar com a literatura **Tranças de Bintou**

- ✓ Permitir que as crianças façam o reconto da história através do desenho.
- ✓ Convidar as crianças para reproduzir uma cultura africana, como, por exemplo o uso do turbante.
- ✓ Com ajuda do adulto e seguindo o passo a passo:



Fonte: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/175/turbante--o-adorno-que-faz-a-cabeca>

A cor de Coraline



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/71aJph4EixL.jpg>

Sinopse: Coraline ouviu de Pedrinho a pergunta que achou difícil: me empresta o lápis cor de pele? Aí começou a aventura da menina que fica indagando qual seria a cor da pele. Ela olhou todas as cores de sua caixa de lápis. Pequena, tinha apenas doze. Coraline repassou todas as cores e descobriu maravilhada que cada cor de pele é bonita, cada cor tem uma razão, cada cor significa uma pessoa, um jeito de ser. De cor em cor, ela percebeu que não importa o tom de pele, todos são iguais. E então também soube que linda é a cor de sua pele. Assim, Alexandre Rampazzo mostrou a diversidade e a unidade deste mundo. As cores não servem para diferenciar, mas para tornar tudo mais belo. Imagine a monotonia de um mundo cheio de gente de uma cor só? A beleza é a multiplicidade. Daria para Rampazzo fazer meninos e meninas com todas as cores do mundo? Ignácio de Loyola Brandão.

Detalhes da obra

Autora: Renata Penzani

Classificação: Idade sugerida de 4 - 9 anos

Algumas sugestões de como se trabalhar com a literatura “A cor de Coraline”.

- » As crianças geralmente se referem a lápis rosa claro ou bege como seu “tom de pele”, mas quem tem esses tons de pele? Na maioria das vezes, as crianças não conseguem se identificar com essas tonalidades e ficam completamente perdidas em seus desenhos.
- » No término da leitura do livro, conversar com as crianças sobre a cor da pele e como cada uma é identificada.
- » A intenção era que essas cores representem a diversidade étnica da população brasileira e desconstruam a noção de que apenas o rosa pode ser usado para descrever os tons de pele das pessoas.
- » Apresentar diferentes tonalidades de cor e lápis e deixar que as crianças escolham e usem para desenhar seus próprios autorretratos.



CURIOSIDADE!

Você já ouviu falar da expressão “lápis cor de pele”? Quando as crianças estiverem pintando ou desenhando, é importante questioná-las sobre a cor da pele. Afinal, existem muitos tons diferentes, como preto, marrom, branco e amarelo.

5 DICAS DE EXPRESSÕES RACISTAS E SEUS SIGNIFICADOS



Caro Professor(a) com o objetivo de incentivar a reflexão e aprimorar nosso vocabulário cotidiano, a secretaria de direitos humanos compartilhou alguns significados de expressões racistas para se fazer refletir e assim modificar o vocabulário, é importante compreender o significado de algumas expressões racistas:

- ✘ **“Meia tigela”**: os negros que trabalhavam à força nas minas de ouro nem sempre conseguiam alcançar suas “metas”. Quando isso acontecia, recebiam como punição apenas metade da tigela de comida e ganhavam o apelido de “meia tigela”, que hoje significa algo sem valor e medíocre.
- ✘ **“Mulata”**: na língua espanhola, referia-se ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua. A enorme carga pejorativa é ainda maior quando se diz “mulata tipo exportação”, reiterando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria. A palavra remete à ideia de sedução, sensualidade.
- ✘ **“Cor do pecado”**: utilizada como elogio, se associa ao imaginário da mulher negra sensualizada. A ideia de pecado também é ainda mais negativa em uma sociedade pautada na religião, como a brasileira.
- ✘ **“Não sou tuas negas”**: a mulher negra como “qualquer uma” ou “de todo mundo” indica como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupros eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de ser profundamente racista, o termo é carregado de machismo.

- ✘ **“Denegrir”**: sinônimo de difamar, possui na raiz o significado de “tornar negro”, como algo maldoso e ofensivo, “manchando” uma reputação antes “limpa”.
- ✘ **“A coisa tá preta”**: a fala racista se reflete na associação entre “preto” e uma situação desconfortável, desagradável, difícil, perigosa.
- ✘ **“Serviço de preto”**: mais uma vez a palavra preto aparece como algo ruim. Desta vez, representa uma tarefa malfeita, realizada de forma errada, em uma associação racista ao trabalho que seria realizado pelo negro.
- ✘ **“Mercado negro, magia negra, lista negra e ovelha negra”**: entre outras inúmeras expressões em que a palavra ‘negro’ representa algo pejorativo, prejudicial, ilegal.
- ✘ **“Inveja branca”**: mais uma expressão que associa o negro ao comportamento negativo. Inveja é algo ruim, mas se ela for branca é suavizada.
- ✘ **“Amanhã é dia de branco”**: essa expressão tem muitas explicações. De acordo com estudiosos e por explicações do senso comum, tal afirmação foi criada em alusão ao uniforme da marinha. Outra justificativa para a declaração é feita com menção a nota de mil cruzeiros, que possuía a estampa do Barão do Rio Branco e, portanto, usava trajes brancos. Resumindo, dizer que o dia posterior é “de branco” significa que é um dia de trabalho ou de ganhar dinheiro. Mas, sabe-se que tal dito popular foi ganhando sentidos preconceituosos, uma maneira de demonstrar a “inferioridade dos negros”.
- ✘ **“Criado-mudo”**: o nome do móvel que geralmente é colocado na cabeceira da cama vem de um dos papéis desempenhados pelos escravos dentro da casa dos senhores brancos: o de segurar as coisas para seus “donos”. Como o empregado não poderia fazer barulho para atrapalhar os moradores, ele era considerado mudo. Logo essa expressão se refere a esses criados.
- ✘ **“Doméstica”**: domésticas eram as mulheres negras que trabalhavam dentro da casa das famílias brancas e eram consideradas domesticadas. Isso porque os negros eram vistos como animais e por isso precisavam ser domesticados através da tortura.

- ✘ **“Nasceu com um pé na cozinha”**: expressão que faz associação com as origens. “Ter o pé na cozinha” é literalmente ter origens negras. A mulher negra é sempre associada aos serviços domésticos, já que as escravas podiam ficar dentro das casas grandes na parte da cozinha, onde, inclusive, dormiam no chão (sua presença dentro da casa grande facilitava o assédio e estupro por parte dos senhores).
- ✘ **“Barriga suja”**: outro termo que faz relação à origem é usado quando a mulher tem um filho negro. Se ela teve um filho negro, algo impuro — como uma “barriga suja” — explica esse fato.
- ✘ **“Cabelo ruim ou cabelo duro”**: são falas racistas mais usadas, principalmente na fase da infância, pelos colegas. No entanto, elas se perpetuam até a vida adulta. Falar mal das características dos cabelos Afro também é racismo.
- ✘ **“Feito nas coxas”**: a origem da expressão popular “feito nas coxas” deu-se na época da escravidão brasileira, onde as telhas eram feitas de argila, moldadas nas coxas de escravos.
- ✘ **“Samba do crioulo doido”**: título do samba que satirizava o ensino de História do Brasil nas escolas do País nos tempos da ditadura, composto por Sérgio Porto (ele assinava com o pseudônimo de Stanislaw Ponte Preta). No entanto, a expressão debochada, que significa confusão ou trapalhada, reafirma um estereótipo e a discriminação aos negros.
- ✘ **“Crioulo/Negão”**: era a designação do filho de escravizados, é um termo extremamente pejorativo e discriminador do indivíduo negro ou afrodescendente.
- ✘ **“Tem carço nesse angu”**: a expressão possui origem em um truque realizado pelos escravizados para melhor se alimentarem. Quando o prato era composto de angu de fubá, o que acontecia com frequência. A escravizada que lhes servia, por vezes, conseguia esconder um pedaço de carne ou alguns torresmos embaixo do angu.

- ✘ **“Nhaca”**: desde o português do Brasil Colônia, vem sendo usada para referir-se ao mal cheiro, forte odor, no entanto Inhaca é uma Ilha de Maputo, em Moçambique, onde vivem até hoje os povos Nhacas, um povo Ban.
- ✘ **“Disputar a nega”**: possui sua origem não só na escravização, como também na misoginia e no estupro. Quando os “senhores” jogavam algum esporte ou jogo, o prêmio era uma escravizada negra.
- ✘ **“Preto de alma branca”**: tentativa de elogiar uma pessoa preta fazendo referência à dignidade dela como algo pertencente apenas às pessoas brancas.
- ✘ **“Macumbeiro/Galinha de macumba/ Chuta que é macumba”**: expressão que discrimina as(os) praticantes de religiões de matriz africana.



Vivência 3:

6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA



Oliveira (2013) define sequência didática um conjunto de atividades interligadas, que possibilita uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. Esse procedimento simples trabalha conteúdos disciplinares de forma integrada. Garantindo as diversas formas de expressão e comunicação das crianças, a organização das atividades deve priorizar vivências que atendam aos interesses, necessidades e peculiaridades das crianças. Isso deve estar de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e sua sequência deve ser organizada de acordo.

A questão de como estruturar uma sequência didática não é facilmente respondida com um único modelo ou padrão. Pelo contrário, é uma composição de vários elementos que refletem a intenção educacional do professor. Esses elementos estão interligados por meio de uma série de atividades relacionadas ao tema e interligadas entre si (Oliveira, 2013).

Nesse sentido, é de grande valia ensinar a educação antirracista na educação infantil, que inclua atividades lúdicas e educativas, que permitam que as crianças entendam a importância de valorizar a diversidade e respeitar as diferenças étnicas e culturais.

Seguem algumas propostas de sequência didática:

6.1 SEQUÊNCIA

Sequência 1: Diversidade étnica e cultural

Público-alvo: crianças da educação infantil

1. Apresentação

Explique para as crianças o objetivo da atividade e a importância de aprender sobre a diversidade étnica e cultural. Incentive as crianças a expressarem suas ideias e sentimentos sobre o assunto.

2. Roda de conversa

Inicie uma roda de conversa sobre o tema, falando sobre a diversidade étnica e cultural, os diferentes tipos de pele, cabelos, costumes e tradições de diferentes grupos étnicos. Incentive as crianças a compartilharem suas experiências e conhecimentos sobre o assunto.

3. Contação de histórias

Escolha um livro infantil que trate de questões relacionadas à diversidade e à luta contra o racismo. Leia a história para as crianças e estimule a reflexão sobre o tema.

4. Atividades lúdicas

Proponha atividades lúdicas para as crianças, como pintar desenhos de pessoas de diferentes etnias, montar quebra-cabeças de diferentes culturas, brincadeiras que valorizem a diversidade, entre outras.

5. Exposição de trabalhos

Organize uma exposição de trabalhos realizados pelas crianças durante a sequência didática. Incentive-as a mostrar suas produções para os colegas e familiares, explicando o que aprenderam sobre a diversidade cultural e étnica.

6. Avaliação

Finalize a sequência didática com uma avaliação da aprendizagem, perguntando às crianças o que elas aprenderam sobre o tema e o que gostariam de aprender mais. Incentive-as a refletir sobre como podem contribuir para combater o racismo e valorizar a diversidade étnica e cultural no dia a dia.

Sequência 2: Combatendo o racismo

Público-alvo: crianças da educação infantil

1. Introdução:

Explique para as crianças o que é o racismo e por que é um problema, usando exemplos simples e claros. Use livros, vídeos ou imagens para ilustrar seus pontos.

2. Identificação de estereótipos:

Mostre às crianças que todos podemos ter preconceitos, mesmo sem perceber. Peça-lhes para identificar estereótipos que já ouviram ou que acreditam e explique por que eles são prejudiciais.

3. Celebrando a diversidade:

Convide pessoas de diferentes etnias para falar com as crianças sobre suas culturas e tradições. Incentive as crianças a fazerem perguntas e a aprenderem sobre as diferenças.

4. Aprendendo sobre a história:

Ensine às crianças sobre a história do racismo e sobre como ele afetou diferentes grupos étnicos ao longo dos anos. Incentive discussões em grupo e use livros e imagens para ilustrar os pontos.

5. Promovendo a empatia:

Incentive as crianças a se colocarem no lugar dos outros e a entender como se sentiriam se estivessem na pele de outra pessoa. Use jogos e brincadeiras para promover a empatia.

6. Ação:

Incentive as crianças a fazerem algo para combater o racismo, como criar cartazes ou escrever cartas para políticos pedindo mudanças. Ajude as crianças a ver que elas podem fazer a diferença e que a mudança começa com elas.

7. Reflexão:

Conclua a sequência didática pedindo às crianças que reflitam sobre o que aprenderam e como podem aplicar esses conhecimentos em suas vidas. Incentive-os a continuar a aprender e a falar sobre questões de justiça social e racial.



Sequência 3: As diferenças

Público-alvo: crianças da educação infantil

1. Iniciar a sequência didática com uma roda de conversa, perguntando às crianças se elas já perceberam que as pessoas diferem umas das outras. Explique que isso é normal e cada pessoa é única e especial.
2. Em seguida, apresente diferentes imagens de pessoas com características físicas distintas, como cor da pele, tipo de cabelo, olhos, altura, etc. Peça às crianças que observem as diferenças e falem sobre elas.
3. Promova atividades que incentivem as crianças a valorizarem a diversidade, como desenhos para colorir de pessoas com características diferentes ou jogos em que elas precisam identificar as diferenças entre imagens.
4. Para trabalhar a questão da inclusão e do respeito às diferenças, conte histórias que apresentam personagens com características físicas ou comportamentais diferentes. Após a leitura, faça uma roda de conversa para que as crianças expressem suas opiniões e reflitam sobre a importância de respeitar o próximo.
5. Para finalizar a sequência, proponha uma atividade lúdica, como uma brincadeira em que as crianças precisam se unir para construir uma torre com blocos de montar, mostrando que juntos, diferentes pessoas podem alcançar grandes objetivos.



Sequência 4: Representatividade Negra

Aqui está uma sugestão de sequência didática para educação infantil sobre representatividade negra:

Público-alvo: crianças da educação infantil

- 1.** Apresente a diversidade étnica do mundo: comece apresentando às crianças diferentes grupos étnicos ao redor do mundo, incluindo pessoas negras e suas culturas.
- 2.** Identificação de personagens negros: apresente às crianças personagens de desenhos animados, livros infantis e programas de TV que sejam negros e discuta com elas sobre suas características e como eles são representados.
- 3.** História africana: explique às crianças sobre a história da África, incluindo a história da escravidão e a luta contra o racismo.
- 4.** Arte e música afro-brasileira: introduza às crianças a música e a arte afro-brasileira, como o samba, o frevo e a capoeira.
- 5.** Profissões e realizações de pessoas negras: apresente às crianças as realizações de pessoas negras na história, como cientistas, políticos e atletas.
- 6.** Brinquedos e bonecos negros: incentive as crianças a brincar com bonecos e brinquedos que representem pessoas negras, para que elas se vejam representadas e possam se identificar.
- 7.** Valorização da diversidade: reforce com as crianças a importância de valorizar as diferenças e respeitar a diversidade, seja ela étnica, cultural ou de qualquer outra forma.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que investir na formação continuada dos profissionais da educação, especificamente professoras e professores, é fundamental para estarem munidos de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para atender com eficácia as demandas da sociedade. Com o objetivo de promover práticas educativas antirracistas em nossas escolas, elaboramos este caderno de orientações didático-pedagógicas na intenção de propor atividades lúdicas e envolventes que se alinhem com a Lei nº 10.639/2003. Essas atividades, incluiu brincadeiras, sugestões de literatura africana e afrobrasileira e sequências didáticas.

O objetivo deste caderno foi fornecer uma abordagem sistemática de conceitos teóricos e metodológicos na finalidade de promover as práticas educativas, antirracista na educação infantil. Os achados teóricos desta proposta demonstraram a importância das abordagens educacionais antirracistas no contexto da educação brasileira, destacando a importância de incorporar na Educação Infantil conteúdos que explorem a diversidade cultural, étnica e racial. Isso permite promover um ambiente de respeito e valorização das diferenças entre as crianças.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que o racismo é uma realidade presente na nossa sociedade e que ele se manifesta de diferentes formas, muitas vezes de maneira velada e sutil. Por isso, não basta apenas não ser racista, é preciso ser antirracista e estar comprometido com a luta pela igualdade racial.

Nesse sentido, consideramos que as práticas educativas antirracistas devem existir em todas as áreas do currículo, não apenas em um determinado momento ou em uma data específica. É muito importante que as crianças sejam expostas a diferentes culturas, histórias e tradições que apreciem a diversidade étnica e cultural do nosso país.

É preciso ressaltar que a educação antirracista não, é algo que se faz de forma isolada ou pontual. Ela deve fazer parte da cultura institucional da escola, sendo uma preocupação constante e presente em todas as práticas educativas. Afinal, só assim poderemos formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a luta pela igualdade racial.

Esperamos que este caderno de orientações didático-pedagógica sirva como base para ações que melhorem a educação no sentido de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, atores sociais e ativos que criam cultura por meio da interação e tenham contribuído para as práticas educativas antirracistas na Educação Infantil à luz da Lei 10.639/2009.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisângela Santos de. **TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO TOCANTINA - MA - MA**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia**: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Revista Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX. N. 3 (63). P 489-506. Set./Dez, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: [<https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>]. Acesso em: 03/08/2023.



Autora

Dayse Costa dos Santos é Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2014); Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Avaliação Planejamento e Educação do Maranhão-CAPEM, Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Coordenação pedagógica pela Universidade Candido de Moraes. Atualmente é Professora da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de São Luís e Professora de Anos Iniciais - Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato e do grupo de Estudos e Pesquisa em Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB/UFMA). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED).

E-mail: dayse3668@gmail.com



Orientadora

Elisângela Santos de Amorim é Doutora em Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres e magistério, estudos de gênero e feminismo decolonial, com ênfase na educação em assentamentos da Reforma Agrária e formação de professoras/es.

E-mail: es.amorim@ufma.br

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Dayse Costa dos Santos, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Práticas educativas antirracistas na educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão. Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V.S.^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 30/09/2021


Prof. Dr. Antonio De Assis Cruz
Nunes Coordenador do
PPGEEB/UFM

Recebido em 09/10/2021
Ana Regina Gomes dos Reis
Matrícula 56148-1

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador (a) do RG: _____ e CPF: _____, consinto em participar da pesquisa intitulada: **PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão, cujo objetivo é: investigar as práticas educativas antirracistas de professoras da educação infantil com vista a desenvolver um caderno com orientações didáticas à luz da Lei de nº 10.639/2003 na Unidade de Educação Básica Sofia Silva. Fui informado (a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela Mestranda: Dayse Costa dos Santos do Programa de Pós- Graduação em gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elisângela Santos de Amorim. A metodologia será uma Pesquisa de estudo de caso, tendo como procedimentos de coletas de dados: observação não participante e entrevista semiestruturada. Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, que será preservada a minha privacidade e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, procedimentos desta pesquisa e elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas com dados da pesquisa concluída. Declaro, ainda, estar ciente de que, por intermédio deste Termo, são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social

São Luís, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)