



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS CAMPUS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

ANANDA DA LUZ FERREIRA

KARINGANA WA KARINGANA:
por entre histórias africanas e afro-brasileiras

TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

2019

ANANDA DA LUZ FERREIRA

KARINGANA WA KARINGANA:

por entre histórias africanas e afro-brasileiras.

Memorial de Elaboração do Produto Didático apresentado na Defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob a orientação do Professor Doutor André Domingues dos Santos e da Professora Doutora Fabiana Carneiro da Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

2019

DEDICATÓRIA

Às crianças que são conduzidas para vida toda vez que encontram uma/um professora/professor que as percebam, que as olhem, que as abracem, que as respeitem, que não mate seus sonhos e sim apresente possibilidades de realizá-los ao afirmar, todos os dias, a beleza e a alegria de estarem com elas.

Às professoras de Educação Infantil, professores também, que na prática *cotidiana*, com toda dificuldade que têm em fazer uma educação pública e de qualidade no nosso país, constroem uma Pedagogia para diversidade, ou seja: uma educação antirracista e feminista.

A todas/todos alunas/alunos e professoras/professores do PPGER, para que possam continuar acreditando e concretizando esse projeto que transborda em cada um de nós, chegando a toda a sociedade do Extremo Sul da Bahia. Ainda que seja recém-nascido, esse programa é grandioso por acreditar na educação como ferramenta transformadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos muitos encontros e desencontros que tive durante ao mestrado, pois me levaram a reelaborar o que hoje apresento, e fizeram que eu não esquecesse que a Pedagogia Antirracista é um projeto de vida, não um ponto que finalizo aqui.

Agradeço, principalmente, aos encontros que foram/são muitos e confabulantes, que me trouxeram até o hoje e que me acompanharão no amanhã. Mesmo correndo o risco de ter algum esquecimento, sinto a necessidade de aqui detalhar:

Um agradecimento que carregarei para vida toda vai para **Jaqueline**, que conheço desde seu zero ano de idade, minha irmã e companheira. Sem ela, o meu estar nesse mundo teria menos intensidade, talvez nem estivesse aqui. Uma pessoa que sempre acreditou na forma como eu faço educação. Que foi orientadora do meu mestrado quando eu não tinha orientação. Que é vida. Que é!

Agradeço a **Matraca**, melhor dizendo, Marcus, que fez do nosso encontro emergir alegrias, pesquisas, ideias confabulantes, projetos... Tudo porque sonhamos juntos o estar nesse mundo e compartilhamos desejos de revolucionar encontros que se materializam em nossos infindáveis papeares regados a café. Obrigado por ser a pessoa que contribui para que eu me ache quando estou perdida em linha reta.

Agradeço a **Tarsila** por ser essa pessoa maravilhosa que faz com que todo dia seja um novo dia. Mas, sobretudo, porque compreendeu as horas que fiquei no computador e me abraçou todas as manhãs dizendo – mesmo sem palavras – que é preciso seguir.

Agradeço ao meu irmão, **Diógenes**, que sei o quanto acredita em mim, às vezes, até mais que eu. Agradeço diariamente por tê-lo encontrado nessa vida, porque o estar junto em momento de dificuldades fez com que estivéssemos hoje vivos.

Agradeço ao meu pai, **Anselmo**, que no seu anarquismo diário¹ contribuiu com a minha formação, mostrando a importância de ser feminista e lutar por direitos humanos.

Agradeço ao **André**, meu orientador, que topou mergulhar nesse rio turbulento e se fez presente nessa produção. Suas falas foram essenciais e vou levar para todo meu caminhar. Obrigada por transformar um momento de dor em alegrias.

Agradeço a **Fabiana**, que da banca se tornou co-orientadora, mas que, na verdade, não se existiu na “co”, porque nesse trabalho todos são personagens principais. Uma intelectual admirável que é capaz de afetar o que ela nem imagina e das mais diversas formas. Gratidão por compartilhar seus saberes.

Agradeço às **professoras** da escola onde fiz o campo, porque foram parceiras e acreditaram junto comigo. Sozinha, eu não faria nada. Obrigada.

Agradeço a **Ivana**, que me acompanhou em todos os momentos e fez, nas palavras, dicas e olhares, aconchego. Mesmo quando disse não, o fez com respeito e carinho, e deu uma aula de como a academia pode/deve ser diferente nas suas relações.

Agradeço a **Lúcia** que, quando vi pela primeira vez, tive a certeza de que a queria comigo. Seu encontro foi uma escolha, uma grande escolha, pois pude aprender mais.

Aos **amigos** com quem dividi as angústias de ser da primeira turma de um mestrado. Àqueles a quem pude dar as mãos para seguirmos em frente, principalmente: Gabriela, por sua lindeza de se fazer sempre (um) presente; Say, pelo melhor sorriso e por ser inspiração; Jéssica, por todos os saberes que compartilhou, por ser aluna do mestrado, porque só sua presença já diz muito e, principalmente, por topa fazer junto planos difíceis, mas realizáveis; Itamar, porque sua presença é mais essencial para a UFSB do que a presença da UFSB é na sua vida (Ita é doutor); Cris, que compartilhou viagens e desejos.

Agradeço a **Paula Gonzaga**, um grande encontro, que me diz todos os dias que devo acreditar no que fazemos. Muito obrigada pelas noites de escritas, pelas conversas, por apoiar, por ser amiga, por compartilhar listas

intermináveis de projetos realizáveis, mas, mais do que isso, por ter me ensinado a citar mulheres negras e a força de fazer isso. Você é potência!

Agradeço a **Herbert** por toda a pressão, que é consequência de acreditar em mim. Por ser amigo, mas, acima de tudo, o sociólogo com quem muito aprendo.

Agradeço a **Lilian Reichert**, que leu meu projeto antes de todos, quando não era este projeto.

Agradeço a **Luiz Carlos Cardoso da Silva Júnior**, aluno da medicina, que fez a oficina de turbante na escola na qual realizei o projeto.

Agradeço as **professoras** e aos **professores** do PPGER, Chico, André, André, Lílian, Lílian, Rafael, Gabriel, Aparecida, e a todas as outras professoras e professores que vieram depois por continuarem acreditando na importância do programa em Teixeira de Freitas.

Agradeço a **Secretaria de Educação**, com que fiz os primeiros diálogos para que o projeto se materializasse.

Agradeço a **UFSB**, que, na dor e na delícia de ser o que é, me faz ter a certeza de que as universidades são paredes de concretos e que suas vidas se dão nas gentes que por elas circulam e intervêm.

Agradeço aos **técnicos**, que contribuem como ninguém para a materialização dos nossos projetos. Um agradecimento especial para Ivonete, que foi cuidadosa com todos nós, e Anderson, que contribuiu muito na realização do nosso seminário.

Agradeço a todos os outros **funcionários terceirizados**, pois, sem eles/elas, a universidade seria inviável. Um agradecimento especial ao Waltinho, que nos conduziu com alegria para várias “balbúrdias” acadêmicas.

Agradeço à **Escola Municipal de Educação Infantil Conto de Fadas** e toda sua equipe, que foram parceiras na pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu **Rio de Janeiro**, que me trouxe bons encontros com a temática e com amigos. Nesse momento posso ser injusta, mas citarei Lindalva, Patrícia, Monica, Joana, Danielle, Joyce, Azoilda, Renata, Simone, Cleide, Renata, Mônica, Talita, Gustavo, Marcão, Cris, Renata, Rosa,

Monica, Aline, Lorraine, Paulinho, Thiago, Luciana, entre muitas pessoas que me trouxeram força, formas, cores, possibilidades, sabores e saberes.

Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a
tudo isso
E o que as crianças estão pensando?
Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos,
antes que o mar vire uma gosma?
Cuide bem do seu Tcheru
Na aula de hoje veremos exu
Voando em tsuru
[...]
Exu nas escolas
Exu no recreio
Não é show da Xuxa
Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas
E a prova do ano
É tomar de volta
Alcunha roubada
De um deus iorubanos
Exu nas escolas (Ya)
(Elza Soares – Exu nas Escolas)

RESUMO

O memorial apresenta a construção do produto educacional *Karingana wa Karingana*: Caderno de Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, em formato de *e-book*, parte da pesquisa do mestrado profissional *Karingana wa Karingana*: por entre histórias africanas e afro-brasileiras, do programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – UFSB, Campus Paulo Freire. A pesquisa teve como objetivo principal a promoção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil por meio do trabalho com as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras, de forma a ampliar possibilidades de ações com literaturas e a temática étnico-racial. O *locus* da investigação foi uma escola pública de Educação Infantil localizada no município de Teixeira de Freitas – BA, na qual, além do levantamento de dados acerca do estado do ensino de literatura afro-brasileira e africana, ofertou-se oficinas de formação para as professoras sobre a referida temática. As ações formativas foram estruturadas a partir de entrevistas e questionários previamente realizados e que indicaram as lacunas que as professoras possuíam no que se refere à literatura infantil, à contação de histórias e às relações étnico-raciais. Consequente, o grupo docente construiu projetos, os quais foram aplicados em suas salas e integraram as práticas relatadas no caderno-produto. A fundamentação teórica deste trabalho é pautada, principalmente, em Eliane Debus, Cuti, Anete Abramowicz, Azoilda Trindade e em documentos oficiais sobre o tema. O projeto propôs debater as práticas pedagógicas para a diversidade a partir do uso de histórias que trouxessem a temática étnico-racial, pois as literaturas ampliam a visão de mundo da criança leitora e, de forma lúdica, possibilitam a aproximação de diferentes universos. Quando pensamos no âmbito da Educação Infantil, devemos levar em consideração que ela constitui um espaço significativo para a formação identitária das crianças e, nesse sentido, a escola deve proporcionar uma diversidade de experiências para que todas se sintam representadas. Ao refletir sobre a importância da Educação Infantil e as possibilidades que a literatura tem em sensibilizar as crianças para as relações étnico-raciais, o projeto apresentado pretende contribuir para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a partir do fortalecimento de práticas pedagógicas pautadas nas literaturas infantis.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Pedagogia Antirracista; Literatura Infantil Afro-Brasileira e Africana; Relações Étnico-Raciais; Ensino.

RESUMEN

El memorial presenta la construcción del producto educativo *Karingana wa Karingana*: Cuaderno de Prácticas Pedagógicas en Educación Infantil en formato de libro electrónico, parte de la investigación del máster profesional *Karingana wa Karingana*: entre historias africanas y afrobrasileñas, del programa Post Graduación en Docencia y Relaciones Étnico-Raciales - UFSB, Campus Paulo Freire. El objetivo principal de la investigación es promover prácticas pedagógicas antirracistas en la educación de la primera infancia a través del trabajo con la literatura infantil africana y afrobrasileña, a fin de ampliar las posibilidades de acciones con literatura y el tema étnico-racial. El lugar de investigación era un preescolar público ubicado en el municipio de Teixeira de Freitas - BA, en el que, además de recopilar datos sobre el estado de la enseñanza de la literatura afrobrasileña y africana, se ofreció un curso de capacitación para docentes sobre el tema. Las acciones de capacitación se estructuraron en base a entrevistas y cuestionarios realizados previamente, que indicaban las brechas que tenían los maestros con respecto a la literatura infantil, la narración de cuentos y las relaciones étnico-raciales. Por lo tanto, el grupo de profesores construyó proyectos, que se aplicaron en sus aulas e integraron las prácticas informadas en el cuaderno del producto. La base teórica de este trabajo y, principalmente, Eliane Debus, Cuti, Anete Abramowicz, Azoilda Trindade y documentos oficiales sobre el tema. El proyecto propuso discutir las prácticas pedagógicas para la diversidad a partir del uso de historias que trajeron el tema étnico-racial, porque la literatura amplía la visión del mundo del lector y, de una manera lúdica, permite el acercamiento de diferentes universos. Cuando pensamos en el alcance de la educación de la primera infancia, debemos tener en cuenta que es un espacio significativo para la formación de la identidad de los niños y, en este sentido, la escuela debe proporcionar una diversidad de experiencias para que todos se sientan representados. Al reflexionar sobre la importancia de la educación de la primera infancia y las posibilidades que tiene la literatura para sensibilizar a los niños sobre las relaciones étnico-raciales, el proyecto presentado tiene la intención de contribuir a la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña, mediante el fortalecimiento de las prácticas principios pedagógicos basados en la literatura infantil.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; pedagogía antirracial; Literatura infantil afrobrasileña y africana; relaciones étnico-raciales.

ABSTRACT

The memorial presents the elaboration process of the educational product "*Karingana wa Karingana*: notebook of pedagogical practices in early childhood education, in e-book format, which is part of the professional master's degree research "*Karingana wa Karingana*: between African and Afro-Brazilian stories", from the Post-graduation Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations - UFSB, Paulo Freire Campus. The main objective of the research is to promote anti-racist pedagogical practices in early childhood education through work with African and Afro-Brazilian children's literatures, in order to broaden possibilities for actions with literatures and the ethnic-racial theme. The research locus was a public preschool located in the municipality of Teixeira de Freitas - BA, in which, in addition to collecting data on the state of teaching Afro-Brazilian and African literature, it offered training workshops for children. teachers on this subject. The training actions were structured based on interviews and questionnaires previously conducted, which indicated the gaps that the teachers had regarding children's literature, storytelling and ethnic-racial relations. Therefore, the teaching group built projects, which were applied in their classrooms and integrated the practices reported in the product notebook. The theoretical basis of this work is based mainly on Eliane Debus, Cuti, Anete Abramowicz, Azoilda Trindade and official documents on the subject. The project proposed to discuss the pedagogical practices for diversity from the use of stories that brought the ethnic-racial theme, because the literature broadens the reader's world view and, in a playful way, allow the approach of different universes. When we think about the scope of early childhood education, we must take into consideration that it is a significant space for children's identity formation and, in this sense, the school must provide a diversity of experiences so that they all feel represented. By reflecting on the importance of early childhood education and the possibilities that literature has in sensitizing children to ethnic-racial relations, the project presented intends to contribute to the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, by strengthening practices pedagogical principles based on children's literature.

Keywords: Early Childhood Education; anti-racial pedagogy; Afro-Brazilian and African Children's Literature; ethnic-racial relations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Anos trabalhados como professora	p. 36
Gráfico 02: Conhece a Lei n. 10.639/03/ Lei n. 11.645/08, que obriga o ensino de culturas e histórias africanas e afro-brasileiras nas escolas?	p. 37
Gráfico 03: Quais livros de literatura infantil afro-brasileira e africana você conhece?	p. 49
Gráfico 04: Quantas vezes por semana você lê para turma?	p. 53
Gráfico 05: Você conhece alguma literatura afro-brasileira e/ou africana?	p. 55
Gráfico 06: Já fez algum curso que abordasse, de alguma forma, relações étnico-raciais?	p. 69

LISTA DE FOTOS

Imagem 01: slide da brincadeira adivinha quem é?	p. 42
Imagem 02: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 44
Imagem 03: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 44
Imagem 04: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 44
Imagem 05: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 44
Imagem 06: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 07: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 08: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 09: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 10: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 11: imagens para sensibilização sobre racismo.	p. 45
Imagem 12: livro e recurso pedagógico da primeira oficina.	p. 51
Imagem 13: slides de contadoras de histórias.	p. 56
Imagem 14: slides de contadoras de histórias.	p. 56
Imagem 15: slide sobre Griot.	p. 60
Imagem 16: slide da oficina.	p. 62
Imagem 17: slide da oficina.	p. 62
Imagem 18: slide da oficina.	p. 62
Imagem 19: lata contadora de história.	p. 63
Imagem 20: panôs.	p. 64
Imagem 21: bonecas.	p. 64
Imagem 22: fantoche de vara e sacola cenário.	p. 65
Imagem 23: teatro de sombra.	p. 66
Imagem 24: jogos.	p. 67

Imagem 25: Abayomi e tecidos africanos.	p. 67
Imagem 26: Abayomi e tecidos africanos.	p. 67
Imagem 27: segunda oficina.	p. 72
Imagem 28: plano.	p. 74
Imagem 29: livro.	p. 76
Imagem 30: livro.	p. 78
Imagem 31: livros.	p. 81
Imagem 32: livros.	p. 81
Imagem 33: oficina de turbante.	p. 83
Imagem 34: oficina de turbante.	p. 83
Imagem 35: livro.	p. 84
Imagem 36: livro.	p. 85
Imagem 37: livro.	p. 91
Imagem 38: livro.	p. 95
Imagem 39: livro.	p. 97
Imagem 40: livro.	p. 100

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

BA – Bahia.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CFemea - Centro Feminista de Estudos e Assessorias.

COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros.

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEDx – Technology, Entertainment, Desing.

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia.

SUMÁRIO

1- Primeiras Palavras	p. 17
2- Karingana wa Karingana	p. 22
3- A Pesquisa	p. 27
4- A Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais	p. 30
5- As Oficinas	p. 34
5.1- De quem estamos falando?	p. 35
5.2- Primeira Oficina	p. 40
5.3- Segunda Oficina	p. 53
6- Cadernos de Práticas	p. 72
6.1- Chuva de Manga	p. 76
6.2- Obax	p. 78
6.3- Tabuleiro da Baiana e Capoeira	p. 81
6.4- O Vestido de Jamela	p. 84
6.5- Erê	p. 85
6.6- A Princesa e a Ervilha	p. 91
6.7- Belas Bananas	p. 95
6.8- Safari na Tanzânia	p. 97
6.9- Bruna e a Galinha d'Angola	p. 100
7- Antes de findar, reticências...	p. 100
8- Quando o fim não é o ponto final	p. 109
Referências	p. 111
Anexos	p. 122

1- PRIMEIRAS PALAVRAS



“Em geral as pessoas se definem a partir de dois marcadores: o nascimento e a morte. A certidão de nascimento e o atestado de óbito, com a carteira de identidade no meio. O sentido da vida de alguém deveria ser, e é, mais decisivo para entender o sujeito. De que maneira as pessoas vivem. Um vetor existencial.” (Renato Nogueira)¹

Iniciarei, como o filósofo Renato Nogueira propõe, com o sentido da vida. Apesar da amplitude desse conceito, falarei da minha existência dentro da temática que me propus a estudar, meu encontro com as relações étnico-raciais e meu viver nesse mestrado.

Sou professora de Educação Infantil, promotora de leitura e militante por uma educação antirracista.² Já atuei em diferentes frentes na educação: docente na educação formal, mediadora e educadora em Ongs (Organizações não governamentais), coordenadora, formadora de professores e membro de grupo de trabalho na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Em toda minha trajetória, como professora, trabalhei em espaços formais de educação de bairros cariocas como Lapa, Bonsucesso, Favela da Maré, Engenho Novo, Favela Casa Branca e Favela da Borda do Mato. Foi trabalhar em Bonsucesso que me provocou para práticas antirracistas, pois tive um aluno praticante de candomblé e, com ele, um momento de grande aprendizado. Contudo, foi no Engenho Novo, na ONG Armazém das Ideias e Ações Compartilhadas (AIACOM)³, que pude experimentar diferentes concepções sobre atuação pedagógica e relações étnico-raciais. Lá, as práticas não precisavam estar nas entrelinhas e o fazer antirracista não vinha acompanhado de muitas explicações para a coordenação da instituição. Como atendíamos a uma

¹ Trecho retirado do Jornal O Globo de uma reportagem sobre um curso que ele proferiu na Casa do Saber, tendo como temática o sentido da vida.

² Pensar a educação antirracista a partir do que Cavalleiro (2001, p. 08) apresenta como reflexão a importância de trazer o tema diversidade para as escolas, no intuito de promover uma “nova percepção sobre as escolas brasileiras”.

³ Organização mantida pelos Freis Agostinianos, fundada em 1992 como projeto social. Em 2011 vira escola, atendendo Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, além do projeto social. A instituição atende, gratuitamente, a população do seu entorno que seja – preferencialmente - atendida pelo programa do Governo Federal Bolsa Família.

população majoritariamente negra, a escola tinha em seus objetivos a aplicação integral da Lei n. 10.639/03.



Para falar um pouco de minha prática, tenho que relembrar minha formação durante o curso de Pedagogia, no qual tive a sorte de ter duas professoras negras e um professor negro, todos militantes do Movimento Negro carioca. Sorte, porque é inadmissível ignorar que somente 16% dos(as) professores(as) de Educação Superior se autodeclaram⁴ negras(os). Também é impossível não recordar da campanha “Quantos professores negros você tem?”, realizada pelo Núcleo de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2016, que teve repercussão nacional a partir a *hashtag* #nãoécoincidência. Findei minha graduação em 2008, quase uma década antes dessa campanha e da divulgação desses dados, e, mesmo sabendo que três docentes ainda é um número pequeno, isso foi de grande importância para minha construção identitária como professora da Educação Básica, pois, como apresenta Stuart Hall (2015), a identidade não é fixa e dialoga com uma sociedade em transformação. Na minha trajetória, destaco dois pontos importantes como estudante de Pedagogia: o fato de os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais estarem emergindo para um coletivo maior, em função da aprovação da Lei n. 10.639/03; e o fato do meu processo formativo, como um todo, mostrar a importância de entender as práticas pedagógicas como ato político que se constrói no diálogo com todos os seres humanos envolvidos direta e indiretamente (FREIRE, 1996). Compreender-me no âmbito pedagógico-político marca uma intencionalidade de prática educativa para emancipação que encontra no Movimento Negro a Pedagogia da diversidade e a Pedagogia Antirracista, em que a diferença é vista como possibilidades criativas, de autonomia e diálogo que emancipam tanto a/o professora/professor como a(o) estudante. Esse debate é evidenciado por Nilma Lino Gomes⁵, socióloga e intelectual da educação:

⁴ Reportagem realizada pelo portal G1 em que foi feito um levantamento de dados publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira).

⁵ Com o intuito de visibilizar produções de intelectuais mulheres negras, optei em fazer a citação com o nome completo e parte da sua trajetória, para que (re)conheçam suas produções. Como Sueli Carneiro (2005) nos aponta, há, historicamente, uma inferiorização do intelectual negro, invisibilizando-o e anulando-o como sujeito produtor de conhecimento. Com a mulher, essa opressão é ainda maior.

O processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade, de culturas). Esta é fruto da ação dos movimentos sociais desde os anos de 1950 e 1960 como o movimento de educação popular e participação de Paulo Freire.

No caso específico da comunidade negra, podemos dizer que a *pedagogia da diversidade* faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para comunidade negra.

[...]

A pedagogia da diversidade pode ser considerada produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. (GOMES, 2017, p. 134-135)

A educação proposta, a partir do debate ampliado com as demandas dos movimentos sociais (nesse caso, o Movimento Negro), é uma educação transformadora e uma ação política. Peço licença a Moacir Gadotti e Paulo Freire para uma adaptação da reflexão realizada no processo de democratização brasileira em que demandavam uma nova forma de fazer educação:

A educação que propomos, em decorrência da nossa opção política, é uma educação que venha a ser construída hoje a partir desse debate amplo, desse caminhar junto, de todos educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos, enfim, por toda a sociedade brasileira se repensando, reaprendendo o Brasil. (GADOTTI e FRERIE, 2008, p. 26)

Ao refletir sobre a atual realidade brasileira, em que o racismo representa um mecanismo de opressão, a proposição de Freire e Gadotti são bastante pertinentes, pois a sociedade brasileira deve se repensar e reaprender a ser Brasil com o Movimento Negro que é sujeito educador. Assim, a educação compreenderá a importância de práticas pedagógicas antirracistas, que nos sensibilize para esse país tão diverso e que proporcione a todas as pessoas um encontro com um processo plural de ensino-aprendizagem. Uma educação antirracista e voltada para a diversidade leva à compreensão de que, como propõe Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos negros são sujeitos de conhecimentos e, portanto, importantes educadores.

Nesse momento da minha vida, deixei minha condição de mulher parda e “moreninha” para me reconhecer como mulher negra. Cabe a ponderação de que faço uma leitura crítica do meu posicionamento, pois sei que o tom mais claro da minha pele e meus cachos 3a⁶ permitem transitar por espaços que uma pessoa negra retinta não estaria facilmente como afirma a filósofa, escritora e fundadora do coletivo Geledés⁷ Sueli Carneiro (2011, p. 73): “Cada negro claro ou escuro que celebre sua mestiçagem – ou suposta morenidade – contra sua identidade negra tem aceitação garantida.” Portanto, entender o quanto o mito da democracia racial no Brasil levou as pessoas miscigenadas ao embaquecimento, faz com que eu seja, uma mulher negra que sempre se lembra que o racismo é muito cruel, muito mais intenso, com quem tem a pele mais escura. É o que também conclui Beatriz Nascimento (2007, p. 94), historiadora, feminista, poeta, roteirista e ativista social dos direitos dos negros: “A democracia racial brasileira existe, mas em relação ao negro inexistente”.

Diante de todo esse debate, minha leitura de mundo foi se modificando e passei a pensar as ações educativas com uma perspectiva interseccional. Perceber que classe e gênero eram insuficientes para refletir sobre educação no nosso país me levou a tomar consciência do quão necessário é trazer para o *cotidiano* escolar a diversidade e a compreender a atuação docente em sala de aula como instrumento de transformação, visto que “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (MUNANGA, 2005, p.15). *Cotidiano* porque tem que ser diariamente, não de ano a ano, como brincava com as palavras a professora Azoilda Loretto Trindade⁸ quando, em suas aulas na graduação de Pedagogia, nos colocava a urgência de debater as relações étnico-raciais na nossa área de atuação.

⁶ Os cabelos cacheados são classificados em uma tabela de curvatura que varia entre 2a até 4c. Para saber mais acesse a página: <https://revistacabelos.uol.com.br/enrolados-e-decifrados-cuidados-sob-medida-para-todos-os-cachos/> . Acesso em 09dez2019.

⁷ Geledès, fundado em 30 de abril de 1988, é uma organização política brasileira contra o racismo e o sexismo. É uma ong que atua na pesquisa, promove estudos, campanhas e ações em diferentes âmbitos com enfoque na temática antirracista e antissexista.

⁸ Azoilda Loretto da Trindade, professora, doutora em Comunicação Social, ativista por uma educação antirracista, foi coordenadora pedagógica do projeto A Cor da Cultura, entre milhares de ações no cenário da militância carioca e nacional.

Desse modo, revendo minha trajetória de formação e ação profissional, percebo que assim me fiz educadora, encontrando-me como professora de Educação Infantil e chegando até o mestrado de Ensino e Relações Étnico-Raciais com o projeto *Karingana wa Karingana*: por entre histórias africanas e afro-brasileiras.

Em minha prática pedagógica, com frequência, ouvia de pares sobre a dificuldade de trazer a temática racial para a primeira infância ou notava a ausência de sensibilização sobre a necessidade do tema para os(as) tão pequenos(as). Ao compreender, como denuncia Sueli Carneiro (2011), que não é possível ser omissa e silenciosa diante das agressões que estereotipam e estigmatizam corpos negros nas escolas, trouxe para minhas ações uma busca por novos saberes e possibilidades de outras práticas para a construção de uma Pedagogia para diversidade.

Dentre tantas buscas e estudos, percebi na literatura e na contação de histórias uma forma eficaz de promover o debate das relações étnico-raciais. Nilma Lino Gomes (2008) nos desperta para o quanto as literaturas, ao serem usadas nas escolas, podem ampliar os conhecimentos de mundo dos(as) estudantes. Com isso, vi nas literaturas infantis uma possibilidade de acolher as diferenças de forma que valorize os diversos aspectos históricos e culturais do nosso país. As literaturas foram e são facilitadoras de práticas pedagógicas antirracistas.

Por meio da Literatura e, mais especificamente, do conhecimento da rica produção literária africana e afro-brasileira, o professor e a professora poderão encontrar alguns caminhos pedagógicos para o trato da questão africana e afro-brasileira na sala de aula. Caminhos estimulados pela Lei 10.639/03, que revelam a forte presença histórica, política, social e cultural africana na diáspora. (GOMES, 2008, p. 151)

Nessa perspectiva, ao buscar me inserir em uma pesquisa que potencializasse as ações que eu já vinha problematizando e realizando como educadora – algumas delas compartilhadas em uma plataforma virtual nomeada Encontros Confabulantes⁹, trouxe para o mestrado uma proposta de

⁹ Ainda na sala de aula de Educação Infantil, construí o blog *Encontros Confabulantes* no intuito de que outras pessoas pudessem ver que é possível desenvolver planejamentos

oficinas de formação de professores que tiveram como objetivo subsidiar práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil pública de Teixeira de Freitas. As oficinas tiveram o intuito de serem ferramentas para efetivação da Lei n. 10.639/08 e para construção de um Caderno de Práticas Pedagógicas com literaturas infantis sobre a temática, realizadas pelas professoras após as oficinas. Esse produto pedagógico recebeu o nome de: *Karingana wa Karingana: Cadernos de Práticas Pedagógicas de Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais*.

2- KARINGANA WA KARINGANA!

*[...]Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

*Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado*

*[...]Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles,
malês.
(Composição: Tomaz Miranda / Ronie
Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid
Domênico / Danilo Firmino)*

Começo com o samba carioca da escola de samba Mangueira, vencedor no ano de 2019, porque clamo para que ecoem as histórias que foram empoeiradas em estantes. Que as narrativas não contadas e que muito tem a dizer sobre nós possam transbordar. Porque, por muito tempo, tentam invisibilizar a existência da África em nós, não contando as nossas histórias

pedagógicos para a diversidade. Mesmo que as práticas ainda fossem imaturas, pois os estudos da infância eram recentes, o trabalho foi feito na perspectiva de militância de divulgação da prática pedagógica a todas e qualquer pessoas.

ficcionais e/ou reais. Histórias de antes de chegar nas terras brasileiras, de nossas(os) guerreiras(os), de nossas lendas e crenças, mas principalmente de como foi se reexistir no Brasil, as histórias que as crianças têm o direito de ouvir para que possam sonhar com heróis e heroínas, viajar por mundo inimagináveis e até mesmo compreender as memórias que seus corpos carregam. *Karingana*!

Em Moçambique, na zona rural, quando alguém fala *Karingana wa Karingana*!, as crianças logo se juntam e, após um sonoro *Karingana*!, ecoado pelas várias vozes infantis, as histórias começam. Com elas, uma relação de afeto e troca horizontal se estabelece, em um jeito único de contar história, como poetiza José Craverinha¹⁰:

Karingana ua Karingana

Este jeito

De contar as nossas coisas
à maneira simples de profecias

- Karingana ua Karingana –
é que faz o poeta sentir-se
gente.

E nem

De outra forma se inventa

O que é propriedade dos poetas
nem em plena vida se transforma
a visão do que parece impossível
em sonho do que vai ser.

- Karingana!

(José Craverinha)

Meu primeiro encontro com a expressão usada para nomear a pesquisa foi em um livro de literatura infantil escrito por Rogério Andrade Barbosa (2012) que recebe o nome *Karingana wa Karingana*. Um livro de contos moçambicano em que, por meio da nota do autor, é apresentado o significado da expressão, bem próximo do tradicional “Era uma vez...”. Quando, em sala de aula de Educação Infantil, eu me sentava em um canto e, com ou sem livro na mão, cantava a expressão “Era uma vez...”, vinham olhares atentos, aproximações aconchegantes e curiosas. Encantavam-se.

¹⁰ José João Craverinha é um importante poeta de Moçambique. Era colaborador em diversos periódicos e escreveu sete livros, entre eles o livro de poemas *Karingana ua Karingana*, escrito em 1963 e editado em 1974. Seu desejo era de que o livro expressasse um pouco do dia a dia dos moçambicanos.

“Karingana wa karingana! – era desta maneira que o menino ou a menina iniciava a contação de histórias.

- Karingana! – respondiam em coro as demais crianças, autorizando o colega a contar ou terminar a história. Nem todos usavam a introdução tradicional dos contos no idioma changana. Afinal, estávamos em Moçambique, país de língua oficial portuguesa. Muitos começavam assim:

- História, história!

- História! – autorizava a animada plateia.

E encerravam com a expressão que sinalizava o final de cada história:

- Phu Karingana!” (BARBOSA, 2012)

Nas pesquisas do significado da expressão *Karingana wa Karingana*, cheguei ao TEDx¹¹ de mesmo nome, no qual a poeta moçambicana Eliana Nzualo¹² apresenta a reflexão do quão importante foram e são as histórias em sua vida. Ela também nos convida a pensar em como seria considerável encontrar outras histórias na infância, para além dos clássicos, um repertório que mostrasse um pouco da sua trajetória e que refletisse sua forma de ver e estar no mundo. Eliana Nzualo questiona o fato de só ter tido acesso a livros clássicos, como *Anita vai à escola*¹³, e não ter conhecido histórias possíveis para sua realidade como, talvez, enredos nos quais Anita vai fazer tranças ou vai ao bazar, nos provocando a pensar o porquê acessamos poucos livros de literatura africana e afrodescendentes e fazendo uma pergunta que tem muita conexão com todo o caminho que percorri nessa pesquisa-ação: “e se todos nós pudéssemos ter esses livros em nosso alcance?”. Esse mesmo

¹¹ TED (Technology, Entertainment, Desing) é uma organização sem fins lucrativos que realiza, através de parcerias, palestras por todo o mundo que tem como lema: ideias que merecem ser compartilhadas.

¹² Eliana Nzualo é “poeta, sonhadora, humana e aspirante à mulher de si mesmo”. Assim se autodenomina no blog em que posta suas prosas e poesia sobre o feminismo, neocolonialismo e política internacional.

¹³ Serie de livros publicados na década de sessenta em Portugal que retrata a menina Anita, posteriormente Martine (2015, pela editora Zero a Oito). O livro escrito por Gilbert Delahaye e ilustrado por Marcel Marlier teve tradução para diversos países e uma tiragem de cerca de oitenta e cinco milhões de exemplares. Na ilustração Anita é representada por uma menina de pele branca e cabelos castanhos claros, em algumas traduções é possível ver Anita com cabelos castanhos escuros ou loiros, mas a pele é sempre branca. A coleção de livros apresenta a menina em diversas situações que crianças podem ou desejam vivenciar como ir ao zoológico, ao parque, viajar, entre outras.

questionamento é realizado pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009)¹⁴ em um TEDx intitulado “O perigo da história única”, no qual questiona o acesso somente à literatura infantil britânica, sendo ela moradora da Nigéria. Chimamanda conta, na palestra, que começou a ser escritora muito cedo e que seus livros eram repletos de elementos das histórias que lia e ausentes do seu universo, das histórias que a rodeavam e de pessoas como ela:

Eu adorava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles agitaram a minha imaginação. Abriram-me novos mundos. Mas a consequência não intencional foi que eu não sabia que as pessoas como eu podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim, foi isto: salvou-me de ter uma história única daquilo que os livros são. (ADICHIE, 2009)

As estantes das bibliotecas escolares, a biblioteca da cidade, os cantinhos de leituras nas salas de aulas e os livros que as crianças acessam dentro de casa são recheados de personagens brancas e muitas vezes reproduzem uma cultura eurocentrada de príncipes e princesas que despertam na criança o desejo de ser a personagem principal. O que não é ruim. Afinal, os contos de fadas são maravilhosas histórias da tradição oral e, portanto, são histórias da humanidade que nos acompanham por muitos anos. Os contos de fadas, ou contos maravilhosos, despertam interesses do(a) leitor(a) pelas ações, que configuram dificuldades e conquistas da personagem principal. É um diálogo simples e encantador: “diante de cada história, o leitor veste a pele do herói e vive sua vida, arrebatado em sensação e surpresa do desenlace” (MEIRELES, 2016, p. 75). O que devemos questionar, aí, é o fato de as crianças, muitas vezes, só terem acesso a essas histórias, principalmente nas escolas, que são tidas como espaço de formação leitora. Para que haja uma real promoção de leitura, é necessário que a criança se encontre com a diversidade de gêneros literários e escritoras(es) para construir sua trajetória, gostos e desejos como leitora. As obras literárias são retratos das civilizações e, portanto, comportam a pluralidade de povos, culturas e modos de ver e viver nesse mundo. Ao trazer para o contexto brasileiro de produção literária para infância devemos considerar a pluralidade étnico-racial, mas principalmente

¹⁴ Chimamanda Ngozi Adichie é feminista e uma importante escritora nigeriana. Possui mais de dez livros publicados em diferentes línguas, e o TEDx citado pode ser encontrado em diversas plataformas on-line.

reconhecer – como educadoras(es) que somos – que existem literaturas africanas e afro-brasileiras, “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa.” (DUARTE, 2017, p. 195). É importante a sensibilização de a produção literária produzidas pela população negra que vão para além do que é dito sobre ela, chegando ao que é dito por ela, na sua compreensão de mundo e de vivências – ou ‘escrevivências’ conforme propõe a poeta e escritora Conceição Evaristo. Esse conceito, cunhado em sua dissertação, no ano de 1995, foi definido da seguinte maneira, em entrevista realizada por Juliana Domingos de Lima para o Jornal Nexo:

A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência. (EVARISTO, 2017)

Quando refletimos sobre nossa sociedade, que se reconhece como majoritariamente negra, pois mais da metade da população assim se autodeclara, devemos levar em consideração que a promoção da leitura deve transmitir esse entendimento de sociedade, com livros que a retratem e pessoas que a representem. É importante compreender que oferecer um acervo que mostre essa multiplicidade é essencial para uma educação que represente a todas as pessoas, pois as literaturas contemplam a diversidade de povos e enunciações apenas em seu conjunto, não na forma de obras universais. Se é verdade o argumento de Eliana Debus (2017, p. 22), de que a literatura tem o poder de “carregar consigo uma força humanizadora”, e o de Hunt (2010, p. 15), de que “a literatura infantil (e as crianças) é uma parte da cultura que não podemos ignorar”, unir literatura infantil e práticas pedagógicas antirracistas é primordial para que o(a) pequeno(a) leitor(a) possa re-pensar e

re-elaborar sua forma de ver/ser/estar no mundo. Outras vozes ecoarão, pois “são histórias que a história / qualquer dia contará”, como canta Elza Soares, ícone da música brasileira, na música *Pequena memória para um tempo sem memória*, composta por Gonzaguinha. Então, deixemos que as memórias ancestrais revivam em suas escritas contemporâneas para que uma história de dor, alegria, tristezas, prazer, vida, vidas, vida... permita-se emergir pelas mãos de quem a viveu.

3- A PESQUISA

Compreender que o uso da palavra, em especial a oral, pode e deve ser pensado como um instrumento que possibilite à criança e ao jovem, especialmente negro, olhar a si próprios, e ao outro como produtor e reprodutor de cultura, de valores e de saberes. (Ana Lúcia Silva Souza)

A pesquisa-ação, intitulada *Karingana wa Karingana: por entre histórias africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil*, teve como proposta promover o encontro entre docentes de Educação Infantil, crianças e histórias das literaturas africanas e afrodescendentes, no intuito de ampliar as possibilidades dos livros infantis em temáticas étnico-raciais que habitassem o universo do “Era uma vez...” e das rodas de contação de histórias, tão recorrente nas salas de aula da primeira infância. Com isso, o projeto apresentou, por intermédio da literatura infantil, a possibilidade de práticas pedagógicas que trouxessem à tona a Lei n. 11.645/08 e, após o trabalho de campo e as oficinas formativas, resultassem no produto *Caderno de Práticas Pedagógicas na Educação Infantil em relações étnico-raciais*. O produto reuniu as práticas realizadas pelas professoras que participaram das oficinas e desenvolveram planejamentos norteados pelo trabalho com a literatura infantil africana e afro-brasileira.

Durante toda a pesquisa houve protagonismo das pessoas envolvidas nelas. Primeiramente, porque as oficinas formativas só foram realizadas após as professoras apontarem, em entrevistas semiestruturadas e questionários, o que deveria ser prioritariamente abordado nas formações. Portanto, as oficinas foram construídas a partir das lacunas que as docentes apresentaram sobre a

temática. Além disso, no final, as professoras escolheram livros e construíram autonomamente planejamentos para realização com as crianças da Educação Infantil. Cabe, aqui, pontuar duas questões: a primeira é que a pesquisa envolveu aprendizagens das participantes, configurando-se em uma pesquisa-ação, já que “as ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 76); a segunda questão é que o significado da palavra formação proposto por Christine Josso (1998, p. 37), “apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”, diante do que podemos dizer que a pesquisa buscou atender aos dois significados, sendo processo e produto, uma vez que o caderno produzido é resultado direto das oficinas ministradas.

Michel Thiollent (2011, p. 23) nos aponta a pesquisa-ação como uma possibilidade de “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. A presente pesquisa se fez de forma dialógica e com participação do coletivo na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Para tanto, no desenvolvimento da pesquisa foram realizadas as seguintes etapas:

(i) levantamento e análise de material bibliográfico, que possibilitou melhor reflexão das práticas propostas, trazendo embasamento às análises dos dados coletados junto às professoras¹⁵ para a estruturação da oficina e para a construção do Caderno de Práticas. Foram pesquisadas bibliografias acerca do debate sobre literatura infantil, contação de história, Educação Infantil e relações étnico-raciais.

(ii) Preparação do trabalho de campo, realizada em março de 2018, que consistiu em:

➔ interlocução com a Secretaria Municipal de educação para identificar a escola de Educação Infantil no município em que se pudesse realizar o campo. No diálogo com o setor de Educação Infantil dessa

¹⁵ Será usado o feminino quando me referir as profissionais do espaço em que foi realizado a pesquisa em virtude de todas as professoras serem mulheres. Quando também pensamos em todas as pessoas que trabalham no espaço escolar pesquisado, contando gestão, estagiários(as) e pessoal de apoio há, em sua maioria, mulheres.

Secretaria, foram indicadas duas escolas: Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas e Escola Municipal Recreio;

→ interlocução com a gestão da escola para preparação das visitas e observação da biblioteca escolar no intuito de construir uma oficina dialógica com os recursos ali disponíveis. Nesse momento, foi escolhida a Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas, pois na outra escola indicada pela secretaria não houve possibilidade das oficinas ocorrerem coletivamente, em decorrência dos horários de planejamento e formação docente serem fragmentados em tempos de duas horas com rodízio de professores, dificultando a reunião de toda equipe para uma formação. Na escola selecionada, os tempos de planejamento e formação aconteciam de quinze em quinze dias, com toda equipe e durante todo o expediente;

→ diálogo com as professoras em forma de entrevista semiestruturada (Anexo I) e de um questionário fechado (Anexo II) para compreender o que gostariam e o que era necessário ser abordado na oficina de acordo com a temática.

(iii) Planejamento da oficina, construído a partir das análises dos questionários e entrevistas que apontaram o que era necessário apreenderem sobre a temática. Também foi levado em consideração o tempo que a gestão escolar, juntamente com a Secretaria de Educação, disponibilizou.

(iv) Planejamento realizado pelas professoras a partir de um livro infantil afro-brasileiro ou africano escolhido durante a última oficina. As atividades que as professoras realizaram após as oficinas compuseram o Caderno de Práticas.

Assim, as oficinas de formação foram ofertadas em dois dias de quatro horas e trinta minutos e se propuseram a dialogar com as necessidades apresentadas pelas professoras acerca da temática. Já o Caderno de Práticas, foi construído com as práticas que surgiram após a oficina, como será descrito nesse memorial, a seguir.

4- EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Sem passado negro, em futuro negro, era-me impossível viver minha negritude. Sem ser branco ainda, já não mais realmente negro, era um condenado. (Frantz Fanon)

As pesquisas em Educação Infantil vêm ganhando destaque no cenário de políticas públicas educacionais, principalmente após a Lei n. 12.796/13, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se torna obrigatória a matrícula a partir de quatro anos. Sendo assim, as crianças passam a frequentar mais cedo o espaço escolar, pois se torna um direito desse(a) pequeno(a) cidadão(ã). Ao se abordar a primeira infância e seus direitos, podemos observar uma crescente preocupação com como será acolhido esse sujeito que sai mais cedo do ambiente familiar. Diante disso, devemos pensar que a Educação Infantil se configura, na maioria das vezes, como o primeiro espaço em que a criança pequena dialoga com a esfera pública, no qual ela se encontrará com diferentes culturas, subjetividades, formas de ver o mundo e agir sobre ele. Esse cenário torna a Educação Infantil um espaço privilegiado para promover possibilidades de “que todos possam ser afetados de maneira que criem novas redes de solidariedade e pensamento” (ABRAMOWICZ, 2013, p.12). Entende-se, portanto, que o espaço educacional para primeira infância deve ser um lugar potente para promover encontros com o outro e com os diferentes modos de ser e estar na sociedade.

Devemos partir do pressuposto de que, ao discutirmos acolhimento no espaço escolar, não devemos ignorar a diversidade étnica e sociocultural do Brasil. Conforme dados do IBGE, no censo de 2010¹⁶, mais de 50% da população brasileira se autodeclara negra, ou seja, preta ou parda. Ao se considerar o estado da Bahia, onde se localiza o município de Teixeira de Freitas, que foi o território desta pesquisa, os números ultrapassam 70%, portanto, essa realidade estatística que tem reflexo na nossa identidade

¹⁶ Segundo dados oficiais do IBGE, a população residente do estado da Bahia é de 14.016.906 pessoas, sendo que 2.376.441 pessoas se autodeclararam pretas e 8.335.917 pessoas se autodeclararam pardas. Na cidade de Teixeira de Freitas – BA a população residente é de 138.341 pessoas, das quais 82.253 se autodeclararam pardas e 14.650 se autodeclararam pretas.

sociocultural deve ser considerada na formação escolar. É urgente compreender, na atuação docente, nossa história como país plural, para que possamos contribuir para não solidificar a imagem exótica do afrodescendente, e, sim, reconhecer a sua contribuição para a cultura brasileira.

Ao transpor essa realidade para as escolas públicas, por mais que os bancos das salas de aulas sejam ocupados majoritariamente por estudantes negros, ainda há muito que se problematizar. Como são as estruturas? Como o povo negro e sua história são retratados nos livros? Há literaturas que contemplem a diversidade étnica da escola? Quais os espaços das(os) negras(os) nas escolas? Partir do princípio de que há uma lei que garanta a representatividade negra nas escolas sugere que as respostas para essas perguntas sejam ausências, lacunas. Só houve necessidade da construção de uma lei porque não há representatividade negro-brasileira nas escolas. Mesmo que já houvesse ações realizadas por educadoras(es), geralmente eram isoladas. Porém, há que se garantir a legislação, sobretudo porque “para a população negra ver a sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado para todos os cidadão e cidadãs” (GOMES, 2017, p. 33). Saber que as pessoas negras em diferentes segmentos sociais participaram da construção social-cultural-econômica do nosso país é essencial para todos(as), numa proposta de pensar um projeto democrático de sociedade, com base na equidade, que acolhe a diversidade e, acima de tudo, assuma um compromisso antirracista.

Perceber que o nosso país se constituiu em bases racistas, com reflexos em todas as estruturas da nossa sociedade, é essencial para construção de outra forma de educar. Mergulhar na nossa história e observa que, após a escravidão do povo negro e indígena, houve uma política de Estado para o branqueamento da população brasileira, ancorada no racismo científico e em seguida na ideologia da democracia racial, é de extrema importância na formação de todos(as) docentes. Pois, ao repensar suas práticas diárias, seja na escola e fora dela, o(a) professor(a) desconstruirá padrões ideais de seres humanos e se sensibilizará para a diversidade. Silvane Aparecida da Silva,

historiadora, mostra como a ideologia racial foi se consolidando no país, colocando a superioridade dos brancos sobre os negros e mestiços:

A desqualificação do negro foi um mecanismo ideológico apropriado pela elite branca, que também visava isentar-se de qualquer responsabilidade social sobre o futuro dos escravos e de seus descendentes. Homens e mulheres negras são então representados como lascivos, libidinosos, violentos, bebedores, imorais, preguiçosos, malandros. (SILVA, 2011, p. 181)

Padrões ideais, por séculos, foram impregnando os nossos modos de ver ao o outro e a nós mesmo, por isso urge a mudança descolonizadora de olhares, como ressaltam as educadoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2006, p. 55) uma “ruptura dos sentidos que são hegemônicos, como por exemplo, o padrão considerado ideal”, ou seja, descolonizar visões que reproduzem um modelo de repressão e exclusão. Ao compreender como se consolidou o apagamento de toda a história de protagonismo da população negra, podemos perceber que o racismo ainda é gritante na sociedade. Afinal, são cinco séculos de exclusão e tentativa de extermínio, realizado pelo Estado ou com sua conivência, com reflexo até hoje no olhar social para corpos negros.

Refletir sobre o impacto do racismo na educação é urgente, repensar as práticas pedagógicas para superar o que está posto e aprender a lidar com as diferenças de modo que sejam valorizadas e não excludentes é crucial para que novos modos de fazer educação possam despontar, pois “conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais pode ser um dos passos para a construção de uma pedagogia da diversidade.” (GOMES, 2006, p. 34). A diversidade também é enfatizada na LDB em seu artigo 3º, que aponta em seus princípios para uma prática pedagógica que acolha a pluralidade com respeito.

[...]
III- o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
[...]
X- valorização da experiência extraescolar;
[...]
XII- consideração com a diversidade étnico-racial [...] (BRASIL, 1996).



Fica explícito, assim, que os princípios para uma Pedagogia Antirracista, pautada na diversidade, estão garantidos pela legislação que normatiza as ações educativas das escolas de todo país: a LDB. O que também aponta para outra questão: a indispensável formação de professores sobre ensino e relações étnico-raciais. Para isso, é essencial compreender a educação como um espaço de diálogo, com práticas pedagógicas para a promoção de aprendizagens que acolham a todas(os), que também se inspirem no que as(os) africanas(os) ressignificaram do Brasil, nos saberes que se tornaram afro-brasileiros. Ou como Azoilda Loretto Trindade nos propõe pensar esses saberes quando faz referências aos “valores civilizatórios afro-brasileiros”:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (TRINDADE, 2010)

Ao refletirmos sobre a Educação Infantil devemos compreender o quão fundamental é haver representatividades positivas para as crianças, porque é na infância que se constitui etapas importantes de sua identidade. É na primeira etapa da educação básica que se encontrará com outras identidades ao interagir socialmente em um espaço múltiplo: a escola. Ao encontrar diversidades de pessoas, modos de ser e pensar a criança vai compondo sua identidade que é dinâmica, descontínua e fluída, pois é decorrente da relação

com outras pessoas como podemos ver nos estudos de Paiva, Nunes e Deus (200, p. 93): “a criança inicia o desenvolvimento da sua identidade através da interação que mantém com o meio em que vive, sendo que essa construção poderá apresentar características diversas em razão das diferenças culturais” . Desse modo, há uma real necessidade da criança negra se ver representada nesse novo espaço, bem como da criança não negra perceber o espaço como diverso de pessoas e culturas. Os valores civilizatórios afro-brasileiros, bem como as literaturas, têm a capacidade promover esse diálogo com as potencialidades das pessoas negras na construção da nossa sociedade.

Diante dessa reflexão, é relevante que as professoras da Educação Infantil busquem formações para que suas práticas possam acolher o debate da diversidade étnico-racial para a primeira infância. Outro aspecto de grande relevância desta pesquisa é promover uma formação pautada nos conhecimentos pré-existentes das professoras, para que a formação seja assimilada e validada por elas, e não uma atividade de pouca importância. Com isso, a pesquisa teve no intuito de verificar a hipótese de que a apropriação da contação de histórias infantis africanas e afro-brasileira subsidiada pela reflexão crítica auxilia o trabalho da professora da primeira etapa da Educação Básica em relação do cumprimento das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, fazendo, assim, com que seja cumprida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação na promoção uma educação para diversidade.

5- AS OFICINAS

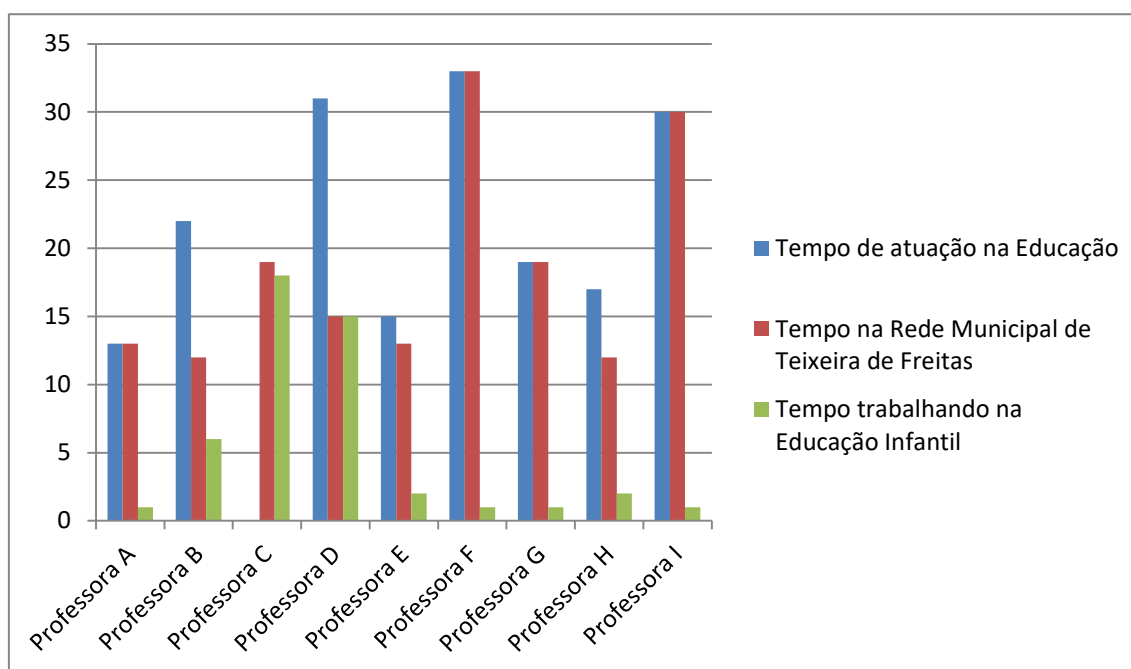
As oficinas realizadas com as professoras que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas de Teixeira de Freitas ocorreram em duas etapas. A primeira, no dia 21 de setembro de 2018, teve uma abordagem provocativa e introdutória sobre a Educação Infantil e as relações étnico-raciais. A segunda oficina foi realizada no dia 05 de outubro de 2018 e buscou debater a literatura infantil africana e afro-brasileira, a contação de histórias e como todas as ações com essas linguagens podem ocorrer em consonância com as atividades estruturadas no currículo proposto pela Secretaria de Educação.

5.1- DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo. (Paulo Freire)

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas, localizada no bairro Bela Vista, do Município de Teixeira de Freitas – BA. O espaço educacional, segundo o censo de 2018, tinha cento e setenta crianças matriculadas na pré-escola – que tinham idade entre quatro e seis anos – e possuía vinte e dois funcionários, entre concursados e contratados. A estrutura da escola não conta com biblioteca e nem sala de leitura, o pequeno acervo de livros da escola fica organizado em uma sala que acolhe secretaria, direção, sala de professores e atendimento aos responsáveis pelas crianças. Outros poucos livros ficam em sala de aula, no armário das professoras e/ou em um baú de leitura.

A pesquisa-ação foi desenvolvida com nove docentes de Educação Infantil, mulheres com formação na área da educação – graduadas e, em alguns casos, com pós-graduação lato sensu na área. Todas as entrevistadas responderam ter mais de dez anos de experiência como professora, porém algumas apontaram estar na primeira atuação na Educação Infantil nessa escola.

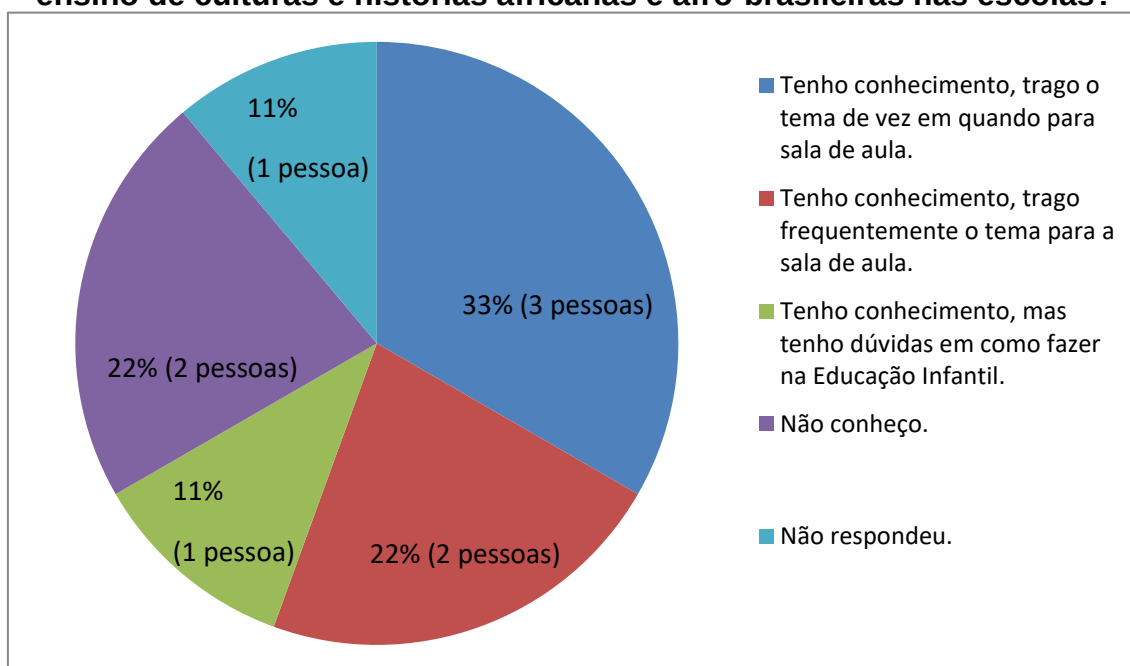
Gráfico 01: Anos trabalhados como professora¹⁷

Fonte: Coleta direta de dados.

Quando questionadas sobre o conhecimento da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica, somente duas professoras disseram não conhecer a lei, enquanto outras duas responderam que traziam a temática com frequência para a sala de aula, como podemos ver no gráfico abaixo.

¹⁷ Como não houve alteração no quadro de professores até o fim do campo da pesquisa o ano 2018, foi computado como ano completo, apesar das entrevistas e aplicação dos questionários terem ocorridos em julho do mesmo ano.

Gráfico 02: Conhece a Lei n. 10.639/03/ Lei n. 11.645/08, que obriga o ensino de culturas e histórias africanas e afro-brasileiras nas escolas?



Fonte: Coleta direta de dados.

Entretanto, na entrevista, as professoras demonstraram que as ações nem sempre eram de cunho pedagógico, mas muitas vezes de intervenção de conflito entre as crianças, como confirma a fala da professora Adriana¹⁸:

A gente faz [aplicação da lei] no cotidiano, a gente sempre faz com eles quando surge apelido. A gente vive [a temática] no dia a dia com eles, sempre. Mostro que tem a pessoa branquinha, a moreninha, a pretinha... mostro para ninguém se sentir desprezado. Para todos se sentirem iguais. (Entrevista, 2018)

Essa declaração evidencia uma interpretação equivocada da legislação e do que é uma educação para as relações étnico-raciais. Devemos compreender que não é a educação que apaga incêndios, que trata do conflito racista somente na hora que acontece, mas a que trabalha no dia a dia as diversidades para que se promova, de fato, uma educação que transforme as ações, que dialogue de forma positiva com muitos saberes, em que as crianças reflitam criticamente que não há igualdade e, sim, diferenças que devem ser

¹⁸ Os nomes das professoras foram trocados para preservar suas identidades.

respeitadas em sua essência, e, principalmente, que se tenha acesso e visibilidade as histórias e culturas dos povos negro e indígena.



Faz mais de quinze anos que foi incorporada à LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, pública e privada, de todo país. Porém, apesar dos avanços nas discussões, pesquisas e produções de materiais didáticos, é notório que há muito que se fazer sobre a implementação da lei. A aprovação da legislação traz um respaldo importante para quem já fazia uma educação antirracista, como também evidencia o debate na sociedade que é um aspecto de grande relevância, o que se pode confirmar nas falas das professoras, pois a maioria conhece a obrigatoriedade da temática nas escolas, mesmo que não a considerem:

Quebrar o silêncio reinante sobre a temática das relações etnicorraciais foi uma das maiores conquistas dessa lei. O silêncio é pernicioso, com consequências terríveis quando impera na escola. A escola tem responsabilidades, não pode se omitir nem se calar. Eleger o silêncio traz consequência. (PEREIRA, 2013, p.12)

Hoje, necessita-se que caminhemos para além da lei, sair do papel e adentrar as salas de aula por toda sociedade e garantir que as ações/saberes sobre a cultura e história africana e afro-brasileira sejam realizadas por todos educadores, e não só pelos militantes de uma educação da diversidade. Com essas questões, é importante pontuar que a Lei n. 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645/08¹⁹, na qual acrescentou-se o ensino de cultura e história indígena. Ambas modificam a LDB e foram resultantes de pesquisas, estudos, lutas e articulações políticas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, que em suas pautas sempre esteve atento às questões que permeiam o debate educação.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca a atuação do Movimento Negro nos cenários de decisões políticas e devidos fóruns. Entre os anos de 1940 e 1960, com a inclusão dos negros nas escolas públicas, o debate de raça, mesmo que

¹⁹ Na escrita muitas vezes citarei a Lei n. 10.639/03, mesmo compreendendo que a legislação em vigor, hoje, é a Lei n. 11.645/08, porque há momentos em que necessito referenciar as lutas do movimento negro na/pela educação, e ignorar a Lei n. 10.639/03 é não evidenciar um dos resultados dessas lutas.



de forma aparentemente rasa, foi importante para pensar a universalização da educação pública e se fez presente na LDB 4.024/61. No final dos anos 70, a autora pontua a criação do Movimento Negro Unificado, que até hoje tem intensa atuação como, possivelmente, um dos principais responsáveis pela formação de uma geração de intelectualidade negra. Na efervescência política dos anos 80, com a reabertura política, houve a inserção de muitos(as) negros(as) na academia, produzindo conhecimentos diversos. Nesse momento, o Movimento Negro Unificado, na luta por educação, incorporou um discurso mais universalista, trazendo para o debate as políticas de ações afirmativas, como possibilidades reais de inserção e permanência da população negra na educação.

A autora ainda destaca, nesse contexto histórico, que, entre os marcos dos anos que se seguiram, houve, em 1995, a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em que foi entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial. Em 2001, aconteceu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Forma Correlata de Intolerância, promovida pela ONU em Durban, África do Sul. Nos dois momentos, foram realizadas análises sobre as lutas contra o racismo no Brasil e construção de medidas para sua superação como ações afirmativas na educação e no trabalho. A partir do segundo milênio mudanças estruturais ocorreram, como a criação da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000, que realiza até hoje o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). Em 2003 foi atendida outra demanda de luta do movimento negro ao ser sancionada a Lei n. 10.639/03, que modifica a estrutura da LDB, tornando obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira. Foi a primeira lei assinada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Também, no mesmo ano, ocorreram várias ações como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Raciais (SEPPIR), a adoção de ações afirmativas por diferentes universidades públicas e, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que tem papel fundamental na estrutura do Ministério da Educação.

Com o panorama histórico apresentado por Nilma Lino Gomes, é possível compreender a luta do movimento negro por educação para todas as pessoas e o quão necessário é a lei sair do papel e adentrar as escolas de forma que os afro-saberes, o reconhecimento da contribuição e a presença histórico-cultural negra no Brasil, pulsem para além do dia 20 de novembro. Que as histórias da população negra sejam contadas para além da escravidão, que as princesas e príncipes sejam de todas as etnias e que os heróis e heroínas possam ter nossas caras, enfim: para que todo o povo brasileiro sintasse representado nos espaços escolares e para que todas(os) as(os) professoras(es) tenham possibilidades de fazer emergir esses saberes.

Nessa direção, foi importante a pesquisa conhecer como pensam e quais as trajetórias das educadoras que iriam participar das oficinas, para que os conhecimentos trocados pudessem realmente dialogar de forma crítica e transformadora com suas práticas dentro e fora da escola, porque, como António Nóvoa indica, “é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro” (1988, p. 115). De acordo com essas reflexões, as oficinas formativas se constituíram de forma a evidenciar para as professoras as lacunas das trajetórias acadêmicas e provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos, para além dos que foram apresentados nas oficinas, pois todas têm mais de dez anos de atuação na educação e pouquíssimos conhecimentos sobre o ensino das relações étnico-raciais, mesmo com a LDB modificada há 16 anos pela Lei n. 10.639/03.

5.2- Primeira Oficina

Falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação. Mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos. Os indicadores de tal situação são vários e lamentáveis. (Eliane Cavalleiro)

A primeira oficina foi ofertada em dois turnos, uma no matutino e outra no vespertino. O encontro aconteceu na própria escola e contou com a

presença de todas as professoras e outras funcionárias que tiveram interesse em participar. No turno da manhã, foram cinco professoras, a coordenadora de turno e a vice-diretora; no turno da tarde, foram quatro professoras, a coordenadora do turno e uma estagiária. Essa etapa do trabalho consistiu em falar sobre a Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08 e práticas pedagógicas antirracistas.



Para o desenvolvimento da oficina, foi necessário criar estratégias de sensibilização das professoras sobre a premência de abordar a temática no cotidiano, visto que a maioria não tinha conhecimento da lei, bem como mostrava não saber como trabalhar a temática na sala de aula, apesar de reconhecer a importância. A dificuldade de abordar a temática em seus planejamentos ficou perceptível na fala da professora Roberta, quando questionada, durante a entrevista, sobre o porquê de não trabalhar histórias e culturas africanas e afro-brasileiras: “De repente, é o como vou trabalhar, uma deficiência minha, na minha formação”. Apesar de reconhecer a ausência de conhecimentos, o não saber como fazer é reflexo de uma falta de instrução sobre o tema. Maria Aparecida da Silva (Cidinha da Silva), historiadora, doutora em difusão de conhecimentos, escritora e dramaturga, discorre sobre a importância de compreender como as relações de gênero e raciais ocorrem na sociedade para então intervir:

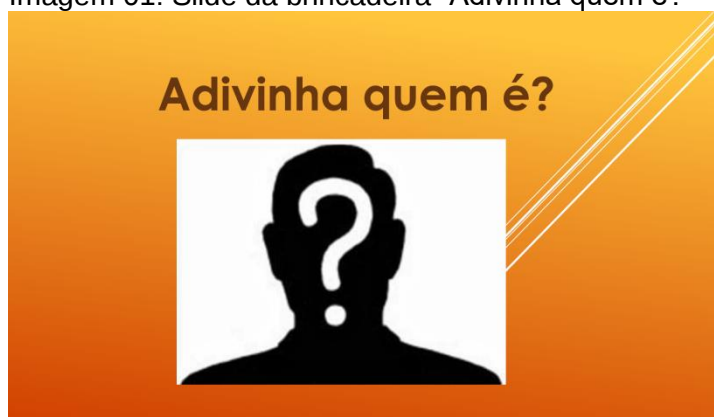
Procura-se instrumentalizá-los/as para decodificarem as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas dentro da escola, por meio das quais se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades. (SILVA, 2001, p. 67)

Diante das informações recolhidas nas entrevistas e questionários, foi notório que os saberes sobre as relações étnico-raciais permeavam o pensamento comum, que é carregado de preconceitos provenientes de nosso contexto histórico. Pautada na concepção de desconstrução de estereótipos e percepção de práticas que, ao invés de combater, reiteram o racismo, a primeira oficina foi estruturada e ocorreu da seguinte forma:

1º momento: foi realizada a brincadeira do “Advinha quem é?”, na qual eram apresentadas características de pessoas famosas do cenário nacional e

internacional e as professoras tinham que dizer a primeira pessoa que viesse à cabeça, como por exemplo: “Mulher, estudou teatro em Harvard, fez muitas peças de teatro, fez mais de 30 novelas e filmes. Quem é?”. Todas as pessoas que participaram da oficina, tanto de tarde, quanto de manhã, responderam Fernanda Montenegro e Regina Duarte, duas atrizes de destaque na televisão brasileira e que não são negras. A resposta correta era Ruth de Souza. Quando revelada, as professoras demonstravam surpresa, desconhecimento da artista ou lembravam vagamente.

Imagem 01: Slide da brincadeira “Adivinha quem é?”



Fonte: FERREIRA, acervo da pesquisa.

Na dinâmica, foram apresentadas algumas personalidades, no intuito de sensibilizar as professoras sobre o porquê de não ter pessoas negras em destaque na sociedade, ressaltando que essas ausências ocorrem mesmo existindo profissionais com sólida formação e uma ampla atuação em sua área. A atividade trouxe o debate sobre a importância e urgência das escolas desconstruírem, em seus espaços, o racismo presente na sociedade, que invisibiliza pessoas negras e é ruim para todas as crianças – e indivíduos, independentemente da idade –, sejam elas negras ou não. Outro aspecto que provocou reflexão foi o dos espaços ocupados por pessoas negras e brancas no nosso imaginário, como ficou evidenciado quando apresentei Antonieta de Barros, jornalista e política, e/ou Mercedes Baptista, bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro que idealizou os abre-alas das escolas de samba. Ninguém conseguiu acertar quem eram as pessoas, mas arriscaram nomes de bailarinos socialmente vistos como brancos, como Carlinhos de Jesus e Ana

Botafogo, pois, como Eliane Cavalleiro apresenta em seus estudos sobre infâncias negras, as representações preconceituosas são internalizadas sem que sejam questionadas e se consolidam socialmente:

[...] uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 2017, p.19-20)

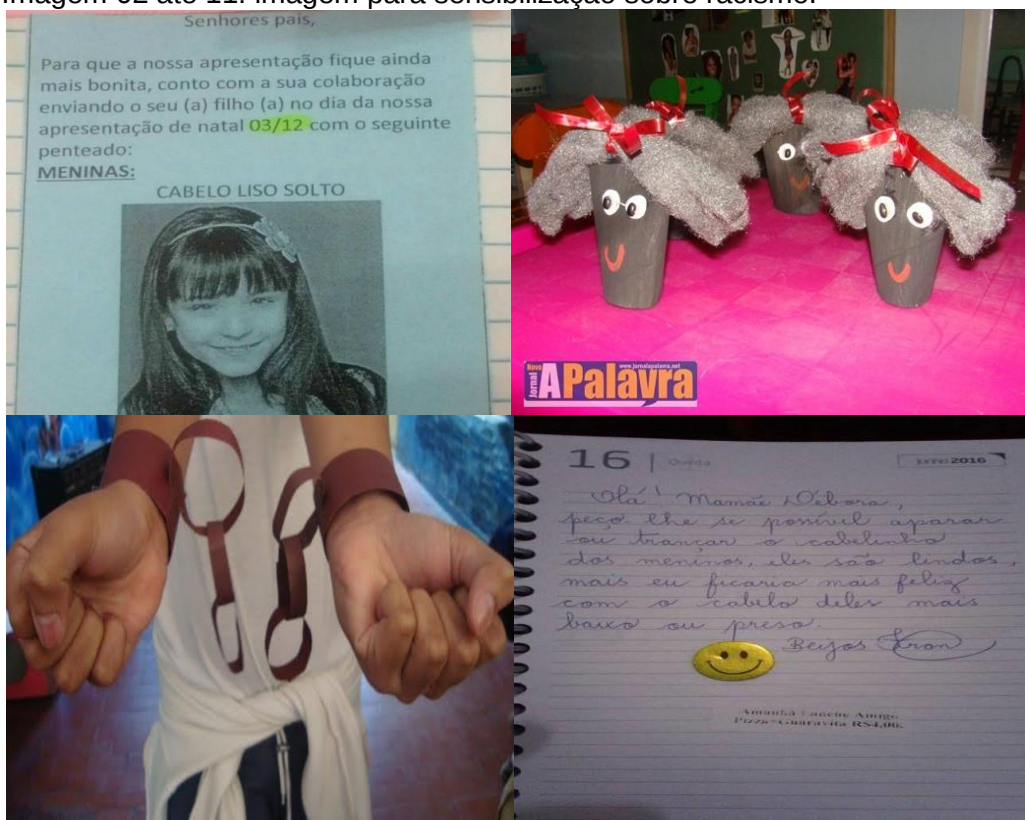
Com a brincadeira “Adivinha quem é?” foi possível perceber o quanto o racismo é institucionalizado no Brasil, pois constitui desigualdades pautadas na raça que permeia instituições diversas, que vão de grandes empresas privadas de comunicações até o Governo, como podemos ver na cor das pessoas que compõem o legislativo do país e nos papéis de destaque nas novelas. O Geledés Instituto da Mulher Preta produziu um documento juntamente com a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Centro Feminista de Estudos e Assessorias (CFemea) sobre racismo institucional que explicita exatamente o que cada uma das personalidades apresentadas na brincadeiras sofrem ao não terem visibilidade em suas áreas de atuação:

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. (GELEDÉS, 2016, p. 17)

O segundo ponto abordado na oficina foi pensar sobre o reflexo do racismo nas instituições escolares e como as crianças que estão frequentando esse espaço precisam se ver de forma positivada, para que se sintam pertencentes à escola. Trata-se de pensar nessas instituições como um lugar de bem-estar, em que outras relações de afetos vão se constituindo, principalmente na Educação Infantil, que “representa um primeiro passo na sociedade” (VANDENBROECK, 2013, p. 15). Portanto, há urgência no respeito à diversidade na Educação Infantil.

2º momento: para qualificar o debate sobre representatividade, suas ausências e como essas práticas fortalecem a construção do racismo, foram distribuídos, entre as professoras, imagens que demonstravam práticas racistas em várias esferas sociais. Para essa atividade, foi fomentado o debate da construção social do racismo e a necessidade de repensarmos os currículos escolares para uma educação antirracista, pois “aprendemos a ser racista, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racista, a não produzir e a não reproduzir o racismo” (TRINDADE, 2008, p.46). As imagens mostravam propagandas racistas, práticas educativas racistas e algumas resistências que também promoveram debate sobre o quanto a escola não está descolada da sociedade. Assim, cada professora recebeu um conjunto de fotos de acordo com esses debates. Veja abaixo algumas das imagens²⁰ usadas para fomentar a discussão:

Imagem 02 até 11: imagem para sensibilização sobre racismo.



²⁰ Imagens retiradas do google imagem através da pesquisa “Educação Infantil + Consciência Negra” e “Racismo na Educação Infantil”.



Fonte: Google Imagem.

As imagens e o debate trouxeram reflexões sobre o próprio fazer pedagógico ou até mesmo sobre suas atitudes na sociedade, reconhecendo-se a necessidade de transformação, pois, como Eliane Cavalleiro defende, devemos pensar e repensar nossas práticas pedagógicas “para que as escolas brasileiras não sejam as últimas a banir de seu cotidiano o racismo, a discriminação e o preconceito” (2001, p. 10). Há possibilidades de mudanças reais na sociedade quando a escola se sensibiliza de que está ligada à vida, como apresenta Freire (2000 e 2001). Quando há conscientização por parte das(os) educadoras(es) de que tudo perpassa o direito da crianças a uma

educação que compreenda que os saberes devem ser críticos ao lançar olhares sobre o funcionamento da sociedade haverá, objetivamente, mudanças. Paulo Freire também nos provoca ao dizer que as transformações na vida das crianças e, conseqüentemente, na sociedade só são possíveis se todas acessarem uma educação de qualidade, sejam ricas ou pobres, negras ou não negras:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44)

Os resultados de tais reflexões ficaram visíveis nas falas das professoras, como podemos ver na observação da professora Renata: “Poxa, até eu mesma já olhei para uma criança com esse cabelo e me perguntei como que faz para lavar”, ou da professora Mariana: “Teve uma época que eu dei banho de mangueira na Educação Infantil, eu e um colega ficamos jogando água na cabeça da criança e dizíamos, sem ela ouvir, só entre nós, que não molhava.” Quando as professoras trazem suas experiências para a formação, reconhecendo-se preconceituosas em suas ações, fazem com que possamos problematizar e avançar com ações educativas que dialoguem com as diversidades. Kabenguele Munanga provoca a reflexão de que uma das atitudes mais importantes para todas as pessoas é o reconhecimento do racismo em nós e na sociedade, pois só quando compreendemos em nós o racismo, que é reflexo social, podemos mudar atitudes para então contribuir na transformação da sociedade:

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, [...], podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005 p. 18)

Durante o debate, foi colocada a importância de que as professoras revisitassem suas ações e avaliassem-nas constantemente para que pudessem desconstruir práticas racistas, reconhecendo-as e compreendendo como se consolidaram histórica e culturalmente. O segundo momento foi finalizado com a apresentação da Lei n. 10.639/03, da Lei n. 11.645/08 e da conjuntura em que foram efetivadas, partindo da perspectiva das lutas do movimento negro na, pela e para educação.

3º momento: seguimos com o a conversa sobre o que podemos fazer para desconstruir o racismo no cotidiano de sala de aula, e para essa discussão foi proposto que pensássemos o currículo da Educação Infantil já recomendado pela nova Base Nacional Curricular Comum, dialogando com os valores civilizatórios afro-brasileiros de acordo com as proposições de Azoilda Loretto Trindade:

valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; **civilização**, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; **afro-brasilidade**, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as. (TRINDADE, 2010, p. 13)

Em suas reflexões sobre a primeira infância e uma educação para a promoção do debate e práticas sobre educação e relações étnico-raciais, Azoilda Loretto Trindade faz um convite para redescobriremos a África e percebermos o quanto desse continente plural temos em nosso múltiplo modo de ser no Brasil. Os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos para reflexão por Trindade são: circularidade, ancestralidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), ludicidade, memória, musicalidade, cooperativismo/comunitarismos e corporeidade. Pensar a partir desses valores é perceber que há muito do continente africano em nossa história e cultura, em nós, um convite para encontrar nossas origens e re-conhecer as marcas da África, em suas diversidades, reelaboradas pelos(as) africanos(as) que para o Brasil vieram. Principalmente, na Educação Infantil, em que as crianças têm como um de seus direitos, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o de conhecer-se:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018)



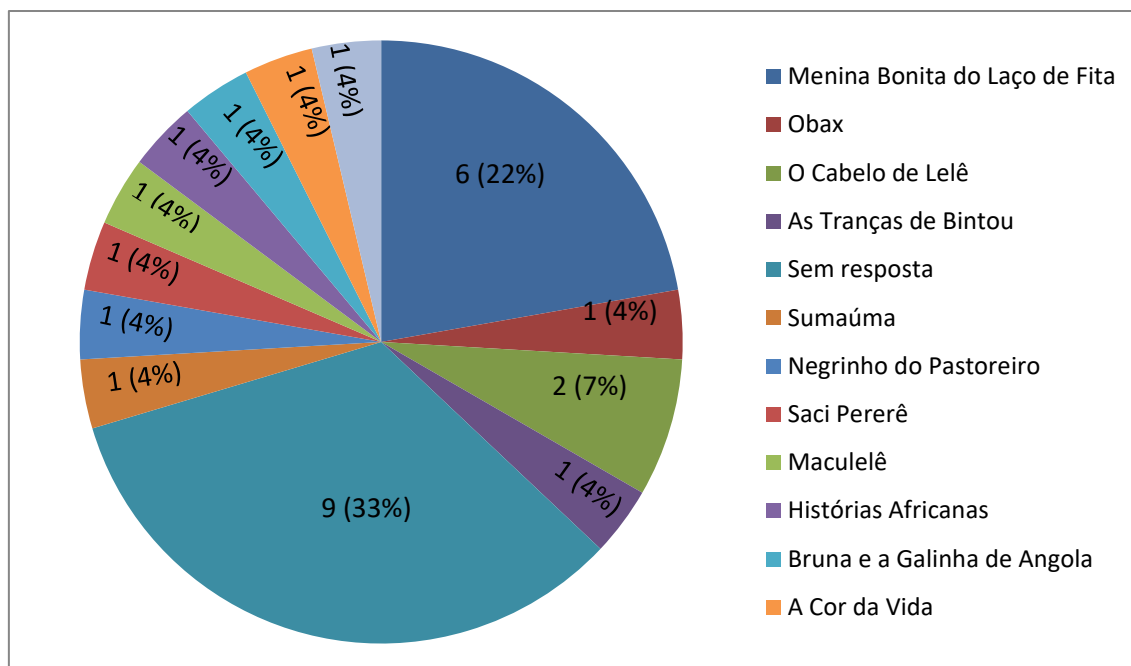
A nova BNCC (2018) para educação infantil estruturou as práticas pedagógicas em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento porque compreende que a criança pode aprender de forma a “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Os direitos são: conhecer-se (supracitado), brincar, participar, explorar, expressar e conviver. Apesar da nova BNCC não referenciar, em nenhum momento, as relações-étnico raciais na Educação Infantil, é importante compreendermos o quão diverso é nosso contexto educacional, sociocultural e histórico. Portanto, ao lermos os direitos das crianças, não há como ignorar as relações étnico-raciais, por mais que não estejam referenciadas no documento, afinal, existem modos de conviver, brincar e expressar na sociedade que estão carregados de memórias ancestrais e valores vindos da África. Além dos direitos, a BNCC foi estruturada em campos de experiências²¹ que dialogam com os valores civilizatórios afro-brasileiros, e evidenciar a importância das relações étnico-raciais nas escolas de Educação Infantil implica em oportunizar que todas as crianças tenham acesso à sua história e cultura. Além disso, outros documentos oficiais garantem que o ensino seja antirracista, como podemos ver nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNEB) que apresenta como uma das condições para organização do currículo:

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeiam as formas

²¹ “Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p.38)

4º momento: na etapa final da oficina, foi apresentada a proposta de que as literaturas infantis afro-brasileiras e africanas sejam uma estratégia para a efetivação da Lei n. 10.639/03. Nesse momento, compartilhou-se a importância das literaturas e dos livros que foram levados para as professoras conhecerem. Os livros escolhidos para a oficina fazem parte do meu acervo pessoal e cumpriram o papel de ampliar o conhecimento de obras literárias sobre a temática produzidas, visto que na biblioteca da escola o número era limitado e, durante as entrevistas e questionários, as professoras também apontaram os desconhecimentos de títulos variados. Com isso, o principal critério de escolha das obras literárias para compor as oficinas foi apresentar às professoras outros/novos títulos. No questionário aplicado, foi solicitado que cada professora citasse pelo menos três obras infantis afro-brasileiras que conhecessem, totalizando vinte e sete respostas, visto que são nove professoras que participam da pesquisa.

Gráfico 03:
Quais livros de literatura infantil afro-brasileira e africana você conhece?



Fonte: Coleta direta de dados.

Outro critério foi a escolha de livros que não trouxessem a figura do negro estereotipada, como é o caso do Negrinho do Pastoreiro. Para isso, foram selecionados livros que não apresentassem o(a) negro(a) como escravizado(a), como empregada doméstica, em situação de violência, idiotizado ou a África somente em molde colonial, como provoca a doutora em ciências sociais, escritora e pesquisadora Heloisa Pires Lima, (2005, p. 101-115). A escolha foi por livros que mostravam, tanto na narrativa, como nas imagens, uma representatividade negra positiva ou que problematizavam tais questões. Outra reflexão foi considerada a partir de três categorias de literatura apresentada por Eliane Debus (2017), doutora em letras, pós-doutora pela Universidade do Ninho e pesquisadora de Literatura Infantil: a que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, sem focar em quem escreve, e sim no tema; a Literatura Afro-Brasileira, escrita por autores afro-brasileiros; a Literatura Africana, de autoria africana, que se divide nos grupos de literaturas africanas de diferentes línguas e literatura africana de língua portuguesa, podendo ser contemporâneas e/ou vinculadas a origem oral. Duarte (2017, p. 203-213) também traz uma provocação sobre a literatura afro-brasileira que devemos levar em consideração, ressaltando alguns itens: a **temática**, “o tema é um dos fatores que ajuda configurar o pertencimento de um texto à literatura afro-brasileira”, a **autoria**, pois “a autoria há de estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva.”; o **ponto de vista**, que “indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulários presentes na representação.”; a **linguagem**, “a assunção de uma linguagem descomprometida com os ‘contratos de fala’ dominantes ganha sentido político”; por fim, o **público** que propõe levar ao(à) leitor(a) as obras produzidas para que se tenha contato com a diversidade do que se tem produzido e com os “novos modelos identitários”, além de dialogar com quem irá ler trazendo reflexões.

A seleção de livros para as oficinas foi pauta nessas reflexões. Para a primeira oficina, foram selecionados cerca de quinze livros, a exemplo de *Ubuntu*, escrito e ilustrado por Pedro Sarmiento, *Meu Crespos é de Rainha*,

escrito por bell hooks²² e ilustrado por Chris Raschka, *Vermelho*, escrito por Maria Tereza e ilustrado por Andrés Sandoval.

Imagem 12: livros e recursos pedagógicos da primeira oficina.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

Para problematizar e exemplificar o que seria um livro que não reforça o preconceito estereotipando o(a) negro(a), foram apresentadas algumas obras de literatura infantil que mostram as personagens com protagonismo e beleza, a exemplo de *O Mundo no Black Power* de Tayó, escrito por Kiusam de Oliveira e Taisa Borges e *Benedito*, escrito e ilustrado por Josias Marinho. As professoras também foram convidadas a analisar e perceber outras obras que apresentam o preconceito bem evidente ou de forma sutil, pois devemos pensar que, como nos coloca Oliveira (2014), a produção literária não fica alheia aos padrões historicamente (re)construídos e veiculados pelos grupos hegemônicos, principalmente após a Lei n. 10.639/03, que ampliou o número de produções literárias infantis sobre a temática para atender ao mercado. Se, por um lado, foi bom para revelar escritores(as) negros(a), por outro devemos

²² O nome da escritora bell hooks é grafado com letra minúscula em respeito ao seu posicionamento e militância em colocar o debate do que foi escrito acima da própria autora. Dando ênfase à discussão, que pertence ao coletivo, e menos ao individual, que é o ato solitário da escrita.

estar atentos para as obras como um todo, fazendo uma leitura crítica das imagens e do texto:

O volume de obras cresceu significativamente nos últimos anos. Certamente, desse conjunto, muitas obras servirão para instigar os alunos a novos voos no campo da leitura e, quiçá, à revelação de novos talentos de uma vertente infantil negro-brasileira. Sem nos iludir, é preciso que o censo crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças. (CUTI, 2010, p. 144)

Findamos a primeira oficina com uma brincadeira cantada a partir de uma história que pontuou a importância das narrativas orais. A história foi inspirada na música/brincadeira/recurso didático “Guerreiros Nagôs”²³ que é uma versão da cantiga popular “Escravo de Jó” – ou vice-e-versa –, na qual, ao invés de escravo, o negro é descrito como guerreiro. Ao invés de ficar parado, com o corpo estático, em círculo e mexendo só as mãos, os(as) participantes(as) da brincadeira cantam e dançam, fazendo o que a letra indica, dialogando com corporeidade e musicalidade:

GUERREIROS NAGÔS

Guerreiros Nagô
Jogavam Caxangá
Salta! Gira!
Deixa o Zabelê ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá!
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá!

ESCRAVOS DE JÓ

Escravos de Jó
Jogavam Caxangá
Tira, põe
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá

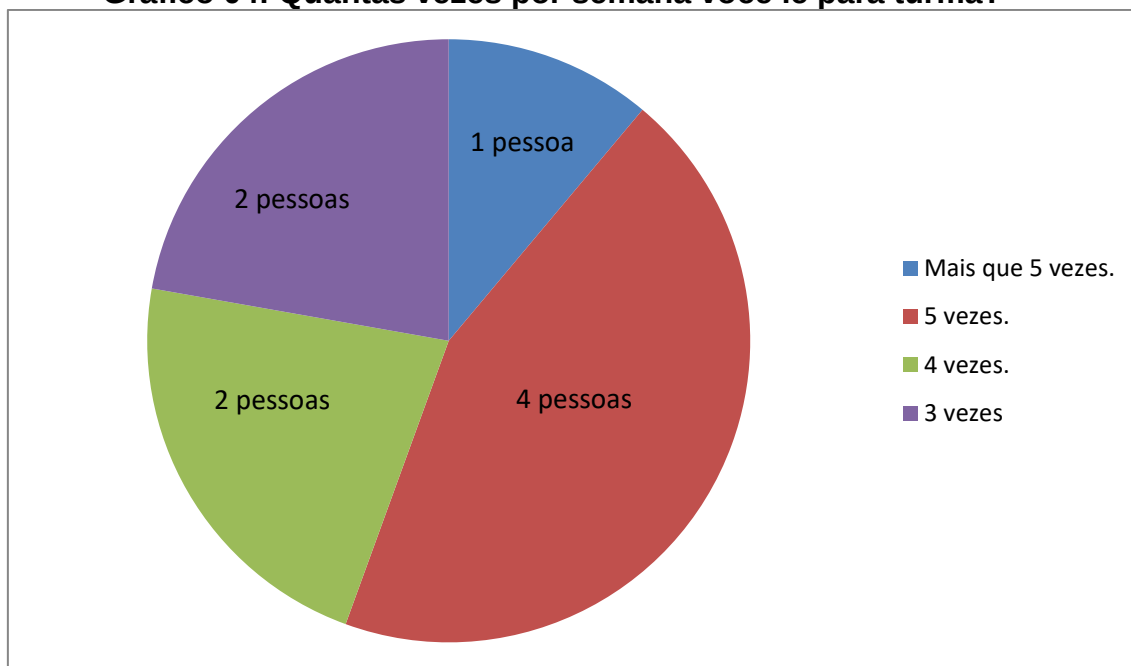
²³ Ovi pela primeira vez, na graduação, pela voz da professora Azoilda Loretto Trindade, Azô, que nos convidou para brincar. Fiz muitas pesquisas e ainda não consegui encontrar fonte teórica que falasse sobre essa versão da música. Porém, achei de grande importância registrar aqui, visto que fez parte da oficina e foi referenciada como uma história/recurso didático que traz reflexão acerca da música “Escravo de Jó”.

5.3- Segunda oficina

“Como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização.” (Homi Bhabha)

A segunda oficina teve como principal objetivo apontar possibilidades de realizar uma Pedagogia Antirracista a partir das literaturas infantis e os modos de contar histórias e ocorreu de forma dialógica com a primeira. Para isso, foi levado em consideração que a maioria das professoras conta histórias todos os dias para as crianças, principalmente porque há o momento da leitura deleite indicado pela Secretaria Municipal de Educação e que deve ocorrer cotidianamente, de preferência no início das aulas:

Gráfico 04: Quantas vezes por semana você lê para turma?



Fonte: Coleta direta de dados.

Mesmo as leituras ocorrendo com notória frequência, poucas professoras conhecem literaturas africanas e afro-brasileiras, evidenciando a necessidade de ampliação de repertório de títulos de livros sobre a temática. Quando recorremos ao acervo escolar, que fica na sala dos professores,

acoplada à secretaria, também encontramos poucos títulos dessa natureza, apenas oito livros:

- 1- *Minha Família é Colorida*, escrito por Georgina Martins e ilustrado por Maria Eugênia, editora Comboio de Corda, 2011;
- 2- *A Venda de Vera*, escrito por Hebe Coimbra e ilustrado por Graça Lima, editora Manati, 2008;
- 3- *Bruna e a Galinha d'Angola* escrito por Gercilga de Almeida e ilustrado por Valéria Saraiva, editora Pallas, 2011;
- 4- *Maracatu*, escrito por Sônia Rosa e ilustrado por Rosinha Campos, editora Pallas, 2009;
- 5- *O Herói de Damião em a descoberta da capoeira*, escrito por Iza Lotito e ilustrado por Paulo Ito, editora Girafinha, 2006;
- 6- *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves, editora Brinque-Book, 2010;
- 7- *Histórias Encantadas Africanas*, recontada e ilustrada por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, editora RHJ, 2011;
- 8- *O Menino Nito*, escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares, editora Pallas: 2008.

A observação do acervo de livros da escola e as análises das entrevistas e dos questionários aplicados às professoras evidenciaram que não só as professoras desconhecem, como também não têm acesso direto às literaturas africanas e afro-brasileiras:

Gráfico 05: Você conhece alguma literatura afro-brasileira e/ou africana?

Fonte: Coleta direta de dados.

A partir desses dados e da primeira oficina, a segunda parte da formação ocorreu no dia 5 de outubro de 2018, no campus Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em um único turno, contando com a presença de nove professoras e uma coordenadora.

1º momento: iniciamos a oficina com as perguntas “Por que é importante contarmos histórias?” e “Quem é o contador de história?”. Como a primeira oficina findou com uma história/cantiga advinda da oralidade e com a apresentação e apreciação de livros que abordam a cultura e história africana e afro-brasileiras, as perguntas sugeriram uma conexão com o primeiro encontro. Todos os slides apresentados nessa formação referenciaram contadoras(es) de histórias negras(os), como podemos ver respectivamente na imagem abaixo a escritora, atriz, sacerdotisa, bailarina e professora doutora da Universidade Federal do Espírito Santo Kiusam de Oliveira e Sinara Rubia que já é contadora de histórias há mais de 10 anos, instrutora, coordenadora e promotora de arte e cultura negra em diferentes grupos culturais, como Grupo Vozes da África e Grupo Cultural Balé das Iyabas, entre outros. O intuito foi mostrar o grande número de contadoras(es) de histórias africanas e afro-brasileiras para que as professoras pudessem se inspirar; nesse momento

também foi apresentado o site Ayó²⁴, que mapeia e apresenta outros nomes de contadoras(es) de histórias africanas e afro-brasileiras em todo Brasil.

Imagem 13 e 14: slides de contadoras de histórias.



Fonte: imagens dos slides retiradas do Google da Kiusam de Oliveria e Sinara Rubia.

Outro objetivo de apresentar diferentes contadoras de histórias foi sensibilizar as professoras para o fato de que existem diferentes modos de contar histórias, para além do(a) contador(a) de história profissional que faz espetáculo. Outro ponto foi despertar as professoras para valorizar a oralidade presente em todos os seres humanos, principalmente os mais velhos, e reconhecer que a escola tem muito a aprender com quem não está dentro dela. Há muitos(as) mestres(as) dos saberes que não são educadores(as) formais, mas que têm muito o que compartilhar sobre as suas experiências. Hampâté Bâ afirma que “um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas poderia também ensinar sobre numerosos assuntos” (2013, p.174). Nesse sentido, compreender que há modos de contar história faz com que as professoras também permitam que as crianças contem suas histórias e que os velhos de sua comunidade compartilhem suas histórias, pois quando transferimos a reflexão de Hampâté Bâ para o nosso contexto, que é carregado de saberes, memórias e valores africanos, por ser um espaço de diáspora,

²⁴ Ayó Encontro Negro é um encontro de contadores(as) de histórias africanas e afro-brasileira que mantém uma página virtual onde há memórias dos eventos ocorridos e um mapa colaborativo de profissionais negros brasileiros que promovem a tradição oral de contar histórias.

teremos vários mestres contadores de histórias e mestres dos saberes que estão repletos de histórias vivenciadas que podem contribuir para uma educação antirracista e nos ensinar muitas coisas. Convidar um senhor morador antigo do bairro, ou a avó de uma criança da turma, ou um mestre de capoeira, ou uma erveira²⁵ local, ou – principalmente – deixar a criança falar sobre sua própria história são ações de grande relevância e muito importante na construção da identidade individual, coletiva e cultural das crianças.

Ao dialogar com as professoras sobre histórias e os modos de contá-las, houve um rememorar de momentos de afetos de contação de histórias em diferentes espaços, fatos que elas relataram com carinho. A professora Carla contou sobre os “causos” de terror que ouvia na infância, sempre de noite, em torno do adulto contador de história, enquanto a professora Joana narrou: “Eu lembro a cena, embaixo do abacateiro ou na rede, ele [o avô] contando história. E esse meu gosto pela leitura eu penso que foi através do que meu avô lia e contava para mim”. Por mais que tenhamos livros que imortalizam algumas práticas culturais da comunidade, o ato performático de quem viveu e vive só existe nesses corpos, principalmente quando abordamos culturas e histórias afro-brasileiras e africanas, que creem na fala como algo divino que conecta o ser humano com seu mundo, de forma harmoniosa ou não:

[...] para nossos anciãos, sobretudo para os ‘homens de conhecimento’ (*silatigui* para os fulas, *doma* para os bambaras), a lógica apoiava-se em outra visão de mundo, em que o homem se ligava de maneira sutil e viva a tudo que o cercava. Para eles, a configuração das coisas em determinados momentos-chave da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. ‘Esteja à escuta’, dizia-se na velha África. “Tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento [...]” (BÂ, 2013, p.27)

Para a sensibilização do debate, as professoras assistiram a um trecho do filme *O Contador de Histórias*²⁶, em que o menino, personagem principal, conta sua história de forma que a rotina de um simples soltar pipa fique atrativa e mágica: “quando era pequeno eu empinava pipa o dia inteiro, mas o que

²⁵ Mulheres que fazem uso de erva como remédios.

²⁶ O filme conta a história verídica de Roberto Carlos Ramos, contador de histórias que viveu na Febem e lá permaneceu até encontrar uma pedagoga francesa que vai fazer uma pesquisa no local. Direção de Luiz Villaça, lançado no ano 2009.

gostava mesmo era de laçar tudo quanto era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que tinha certeza que minha rua ia sair voando” (2009). O filme mostra como pode ser simples o contar histórias e sua importância como forma de comunicação humana, que vai do individual ao coletivo de modo único (MACHADO, 2004), como uma conversa afetiva e sensível. Trazendo a reflexão da contação de história como uma prática oral e um fazer de todos(as), coletivo e portanto dialógico com os valores civilizatórios afro-brasileiros, no que tange à coletividade e ao comunitarismo, a oralidade e ancestralidade, mas, principalmente, como uma arte acessível a todas pessoas, pelo simples fato de envolver afeto, escuta e relações humanas:

Prefiro pensar que o contar história é a arte para ver, ouvir, sentir; arte para um fazer coletivo; arte para ser. De uma coisa estou certo, contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte e o sujeito leitor. E isso já não basta?! (SISTO, 2007, p.40)

Coletivizando esse debate com as professoras, foi possível perceber que contar história é uma prática antiga e recorrente da humanidade, além de sublinhar sua relevância social. Para aprofundar o debate, falamos dos *griot's* e de sua importância no continente africano, focando na sua função como guardiões da memória de um determinado grupo étnico que faziam uso da contação de história como recurso para transmitir conhecimento, bem como a música e poesia, sendo como trovadores ou menestréis:

a figura do griot foi – e ainda é – peça fundamental na manutenção e propagação desta cultura com seus contos, sua ética e sua filosofia. [...] Além de artista, músico, contador de histórias, genealogistas, conselheiro de reis, o griot é, sobretudo, o personagem que vai mediar toda espécie de conflitos. A transmissão de conhecimento para formação e educação da comunidade a que pertence também é outra característica importante no que se refere à sua atuação na sociedade. Isso se dá através das histórias e dos provérbios que conta e que sempre sintetizam uma filosofia de vida que passa de pai para filho. (BERNAT, 2013, p.50-51)

Debatemos como a palavra *griot* - ou *griô* - é utilizada em nosso país, observando que seu uso é para classificar os contadores de histórias africanas e afro-brasileiras e/ou pessoas de grande relevância, que são consideradas

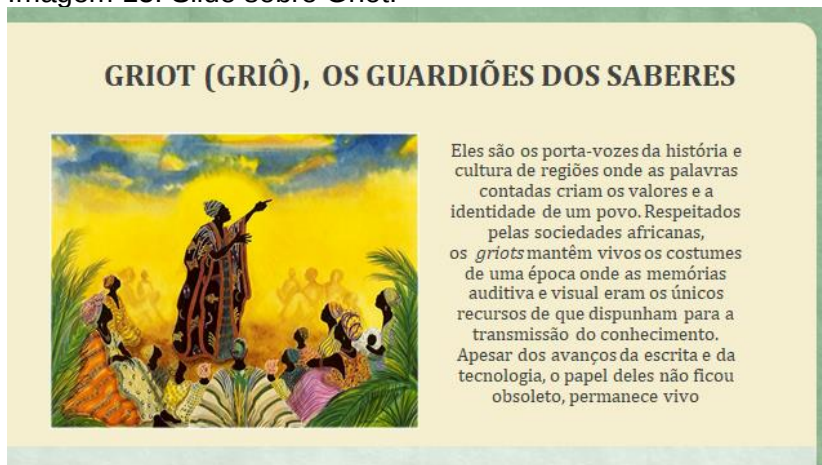
guardiões de saberes em diferentes áreas, como Abdias Nascimento, que no livro escrito em parceria com Éle Semog, recebe o título “Abdias Nascimento, o *griot* e as muralhas”. Este título é corroborado a cada página, principalmente nas finais, em que seus discursos são uma imersão nas histórias e lutas do povo negro no Brasil. Abdias Nascimento era um grande guardião da história da população negro-brasileira, símbolo de sabedoria, como podemos confirmar em seu pronunciamento de estreia no Senado nacional em mil novecentos e noventa e um, no qual começou falando sobre o tráfico de escravizados e sobre o embraquecimento da população, passou pelas memórias do Teatro Experimental do Negro e ainda lembrou à plateia que, como afro-brasileiros, “somos herdeiros de uma civilização que deu à luz ao chamado mundo ocidental”, referenciando a importância do Egito na construção do pensamento filosófico e da ciência como um todo (NASCIMENTO, SEMOG, 2006, p. 198). Por mais que Abdias Nascimento fosse um intelectual que estudou a história dos povos africanos e afro-brasileiro, ele carregava a experiência e a vivência de ser um militante do Movimento Negro brasileiro, e isso a academia não pode apagar e/ou substituir: está marcado em seu corpo e em suas memórias. Outro exemplo foi Clementina de Jesus, que em sua biografia recebeu o título de *Griote*, validado por muitos que conviveram com a sambista, como o caso do produtor Marcus Vinícius de Andrade, que se impressionava com a capacidade extraordinária de memória da artista:

Quelé [como era carinhosamente conhecida Clementina de Jesus] era mesmo uma biblioteca viva: guardava recordações de setenta anos, incluindo os cantos de trabalhos e ritos de escravos que sua mãe, Amélia, lhe ensinara. (CASTRO *et al*, 2017, p. 20)

Devemos considerar que as histórias têm energia vital, são recheadas de saberes pela comunidade, basta ouvir os(as) diferentes contadores(as) de histórias que cada espaço possui. Com a fomentação desse debate, as professoras referenciaram pessoas de comunidade que sabem as histórias e que repassam para os mais novos, como ocorrem em comunidades do Extremo Sul da Bahia, como as de Arara, Helvécia e a cidade de Caravelas. Uma das professoras levantou a possibilidade de uma senhora, na sua

infância, ter sido uma guardiã dos saberes da reza e benzedura, pois “era para essa senhora que levavam as crianças levadas para rezar”.

Imagem 15: Slide sobre Griot.



Fonte: acervo da pesquisa.

Após discutirmos a importância do contar histórias para humanidade e, em especial, para os povos africanos e afrodescendentes, realizei uma contação de história que foi o encadeamento para o próximo momento da oficina. A história que contei é proveniente da tradição oral, sem autoria, que adaptei de forma a envolver os ouvintes como participantes diretos da narrativa. O conto é sobre um menino residente em uma comunidade de pescadores que, de tanto admirar o pai pescador, resolve, mesmo sendo pequeno demais para isso, sair para pescar e encontra adversidades do tempo. Uma tempestade de raios atingem o barco e o menino só se salva graças a uma camisa salva-vidas. A história é toda contada em dobraduras, que se transformam em barco e, após, em camisa salva-vidas. O barco navega em um mar que é um grande tecido azul, embalado pela plateia que, ao som de uma música sobre mar (nessa contação, usamos *Suíte do Pescador*, de Dorival Caymmi), dá o tom da tempestade. Quando conto, geralmente os(as) ouvintes escolhem a música sobre mar que irá conduzir o ritmo da história. Em momento de tempestade, a música e o pano azul – o mar – ficam rápidos e agitados; depois, com o passar do temporal, a música volta ao seu ritmo original, normalmente mais calmo. A música, assim, dá vida a história, como Bia Bedran exprime:

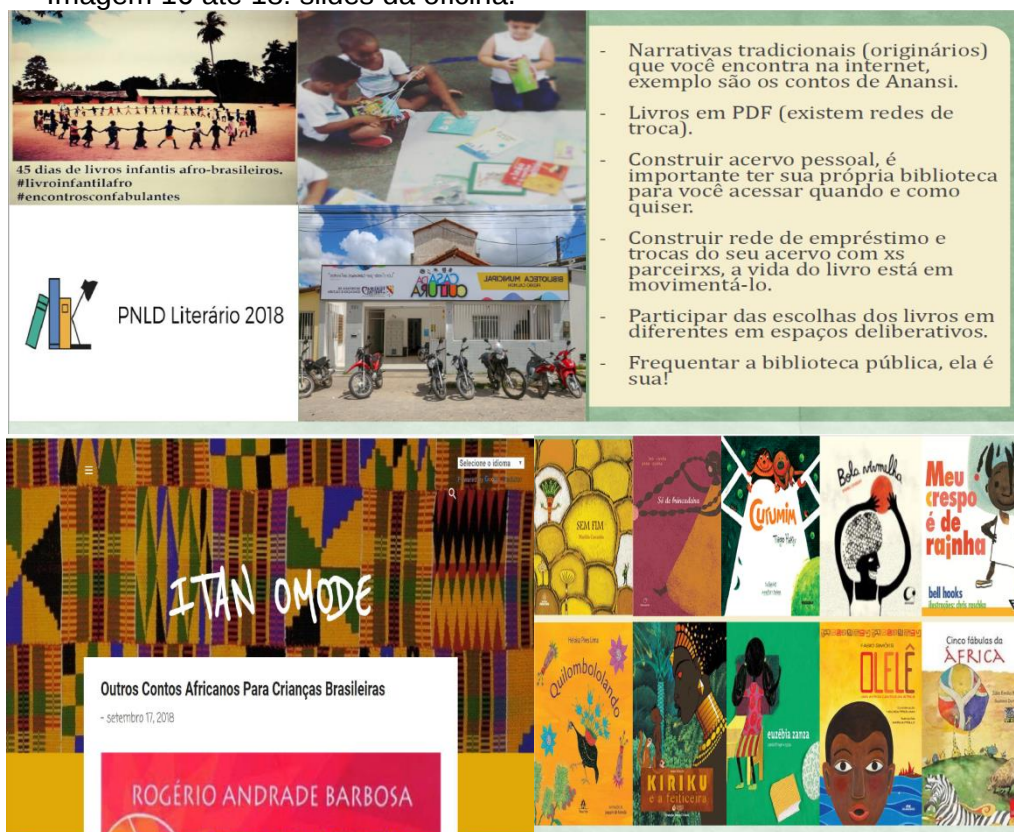
O canto é um poderoso aliado da narrativa. Uma pequena frase musical é capaz de enfatizar conceitos e sublinhar sentidos. Não é necessário ser um cantor profissional para utilizar o recurso da voz cantada, assim como não precisamos ser atores para contar histórias. A naturalidade com que se conta um episódio cotidiano deve ser lembrada como estratégia principal na hora do desenvolvimento da narrativa. Com o cantar acontece o mesmo: ele deve integrar-se à história com a alegria e o despojamento que um simples cantarolar possui. (BEDRAN, 2015, p. 388)

2º momento: apoiada na história do barquinho, convidei as professoras para conhecerem e relembrares sobre outros contos de tradição oral, como *Abayomi*, Contos de *Anansi*, Guerreiros Nagôs. Foi reforçada, como possibilidade de acesso às histórias, ou seja, a pesquisa na internet de contos tradicionais já que a escola tem poucos livros. Nesse momento, foi debatido onde e como podemos acessar as histórias africanas e afro-brasileiras. Mais uma vez, vale pontuar que o acervo da escola só possui oito livros e que na cidade não há livraria. Diante dessas dificuldades de acesso aos livros, houve apresentação de outra ação fomentada pela pesquisa: a catalogação das obras infantis que trouxessem a temática na biblioteca pública. De modo complementar à investigação, visitei a biblioteca pública da cidade, a qual possui sessenta e três títulos de literatura infantil africana e afro-brasileira, e os cataloguei em uma plataforma virtual²⁷, com código da biblioteca para que qualquer professor ou cidadão possa ter acesso mais facilmente a esse repertório. Os livros catalogados foram listados no final do Caderno de Práticas, como forma de divulgar para o maior número de pessoas possível que há um acervo na biblioteca local. Também, nesse momento, foram apresentados alguns títulos que as professoras poderiam solicitar no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁸, e enfatizei a importância da participação de todo o corpo docente em escolhas de livros.

²⁷ Com a ausência de literaturas infantis africanas e afro-brasileiras na escola em que a pesquisa foi realizada e com a necessidade de apresentar outras possibilidades de acesso a uma diversidade de obras, foram catalogados, na biblioteca pública da cidade, os livros da temática. A lista dessas literaturas está no Caderno de Práticas e algumas foram publicadas no blog Itan Omode: <https://itanomode.blogspot.com/>.

²⁸ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro que avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas de educação básica.

Imagem 16 até 18: slides da oficina.



Fonte: acervo da pesquisa.

3º momento: durante a oficina foram apresentados alguns recursos para contar histórias, sempre lembrando às professoras de que os acessórios utilizados não devem ser mais importantes que as histórias, e sim complementares. Lógico que o principal recurso é a voz e o corpo: “O corpo tem papel fundamental na transposição da história escrita para a narração oral” (SISTO, 2015 p. 101). Alguns objetos, porém, podem ser bons auxiliares no processo de contar histórias para o público pequeno da Educação Infantil. Alguns recursos para contar histórias foram apresentados na oficina, muitos produzidos por mim. Alguns deles foram usados em história que contei, para demonstrar a função, outros, somente expliquei, e alguns apresentei em imagens no slide ou em vídeos de contadores(as) de histórias. O mais importante nessa etapa da oficina foi mostrar a diversidade de materiais que viraram recursos pedagógicos para contar histórias, objetos simples que podem ser reconstruídos e/ou utilizados, como uma tesoura que vira o lobo mal e um chapéu vermelho que se transforma na menina que leva doce para

vovozinha no clássico *Chapeuzinho Vermelho*. O interessante é que esse momento da oficina foi um grande diálogo de trocas, pois alguns recursos já eram conhecidos pelas professoras, como o fantoche, e outros não, como, por exemplo, a lata contadora de histórias, outros, ainda, foram apresentados por elas e eu não conhecia. Abaixo relacionarei alguns exemplos dos recursos pedagógicos para contar histórias que foram construídos ou adaptados por mim ou adquiridos para performance de contação de histórias e que fizeram parte da oficina.

Imagem 19: Lata Contadora de Histórias



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

- **Lata Contadora de Histórias** é uma lata de solvente pintada com cor neutra (pode ser utilizada lata de tinta e se o público for reduzido lata de leite em pó). Para contação de histórias, são utilizadas imagens com imãs. Pode ser imagens da página do livro escolhido ou somente dos personagens.

Imagem 20: Panôs.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

- **Panôs**, são tecidos pintados à mão que trazem histórias. Nesse caso, foram reproduzidas as páginas do livro Bruna e a Galinha d'Angola em tecidos pintados a mão. A história faz referências ao panô como um objeto de arte que registrava as histórias da comunidade, como podemos ver em diferentes trechos do livro: “Esta é a história de criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs com este”; e “Sua avó, muito contente, resolveu ensinar as meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África” (ALMEIDA, 2011).

Imagem 21: bonecas.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa

- **Boneca** que representa a personagem Obax, do livro de mesmo nome feita pela mediadora da oficina. Foi apresentado, também, o **boneco** que representa o cantor e compositor Bob Marley, para contar as histórias dos livros *One Love* e *Tudo Vai da Certo*, inspirados em músicas de sua autoria e adaptados pela sua filha Cedella Marley, faz parte do acervo de recursos para contar histórias da mediadora da oficina. Também foi mostrada a **Boneca de Turbante**, que faz parte do livro *Mariana*, produzida pela empresa familiar “Era uma vez o mundo...”, que tem à frente a afro-empREENDEDORA, historiadora, proprietária da primeira loja de bonecas negras do país e educadora Jaciane Melquiades, que, além do livro *Mariana*, produz outros brinquedos e livros afrocentrados.

Imagem 22: Fantoche de Vara e Sacola Cenário.

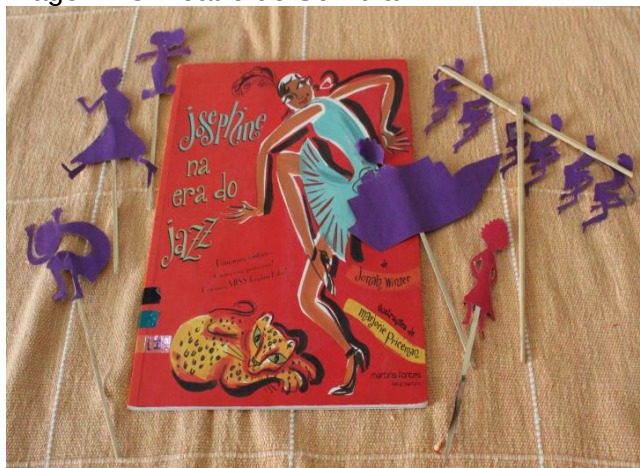


Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

- **Fantoche de Vara**, é um recurso muito comum, mas o diferencial desses fantoches apresentados às professoras é que é reciclado de um papel de presente e foi pensado para contar as histórias presentes no livro *Animais Africanos*. As histórias são lendas de alguns países africanos e o livro é encontrado no acervo da biblioteca municipal da cidade.

- **Sacola Cenário**, é uma sacola de papel reciclada e enfeitada para fazer um cenário para dedoche, fantoche de vara ou fantoche, dependendo do tamanho da sacola.

Imagem 23: Teatro de Sombra.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

- **Teatro de sombra**, é um recurso que utiliza imagens que podem ser feitas com papel ou varetas, que ficam atrás de um tecido branco e a sombra é projetada com uma luz (lanterna ou abajur). O recurso de teatro de sombra²⁹ apresentado para as professoras foi inspirado no livro *Josephine na era do Jazz* (WINTER, 2013).

²⁹ O recurso foi produzido para avaliação final do Componente Curricular Modos de Brincar, Modos de Contar, Modos de Cantar, Modos de Aprender, que teve como docente Marcus Vinícius Campos Matraca. Os(as) estudantes Edineiva Ferreira Mendes, Fernando Silva Campos, Frede dos Santos Ferreira, Gabriel Almeida Santos e Samara Silva Campos realizaram o trabalho após eu ofertar uma aula para turma sobre modos de contar histórias, e me presentearam depois do trabalho final.

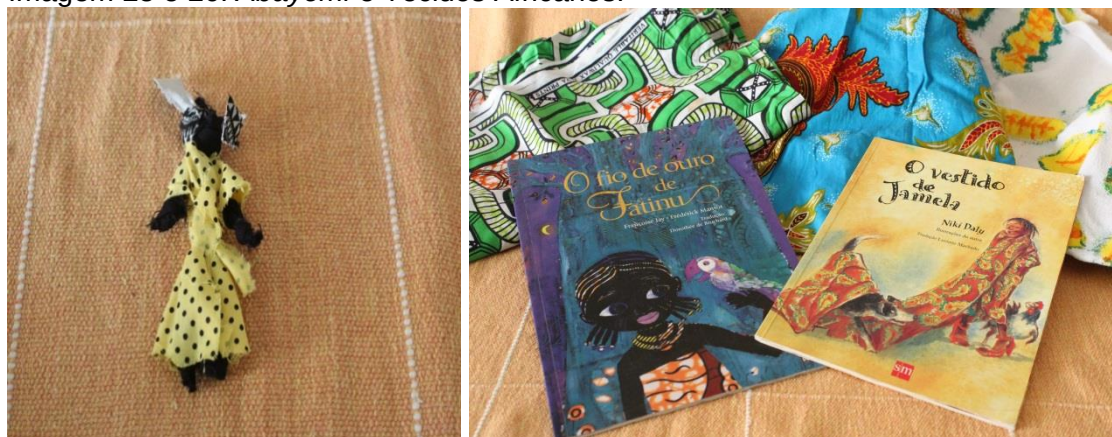
Imagem 24: Jogos.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

- **Jogos**, alguns brinquedos, brincadeiras e jogos podem servir para contar histórias e/ou construir vínculo afetivo das crianças com a história. O exemplo oferecido para as professoras foi inspirado no livro *Meu cabelo é de rainha*, a partir do qual foram produzidos um quebra-cabeça, um jogo da memória e a brincadeira Com que Penteado Eu Vou, em que a criança pode colocar num corpo de boneca o penteado que desejar. Durante os dois dias de curso, foram utilizados o brinquedo barquinho de papel (dobradura) e a brincadeira Guerreiros Nagô para contar outras histórias.

Imagem 25 e 26: Abayomi e Tecidos Africanos.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

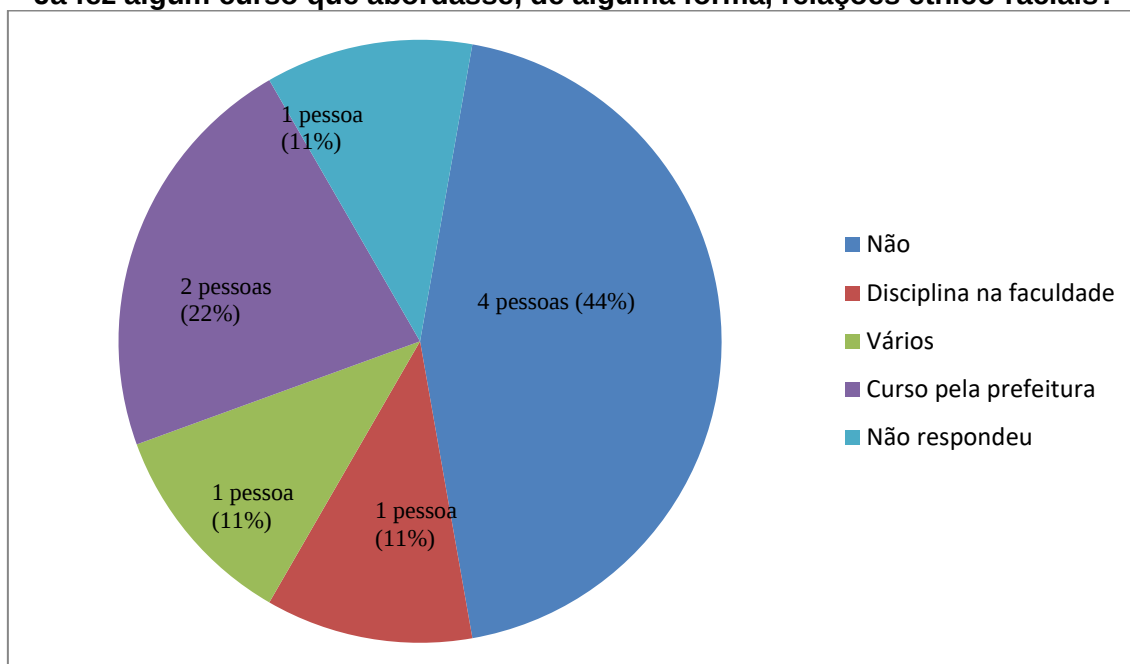


Entre outros recursos, um chapéu pode virar gente; uma tesoura virar um lobo ou um jacaré; um garfo virar uma rainha ou um rei; um lençol azul virar mar ou céu; tecidos virar brincadeiras que envolvem as crianças durante as histórias; tecido vira também a boneca *Abayomi*; até um sapato de sapateado pode ser um recurso.

Durante a apresentação, as professoras interagiram, comentaram sobre como utilizar, além de falarem sobre o desejo de usar os recursos pedagógicos para contar histórias que viram pela primeira vez. As professoras também compartilharam outros recursos não apresentados na oficina e que eu desconhecia: “Lembro-me do meu filho que fez com caixa de sapado, imã e cliques. Os personagens são feitos [de papel] e pregados no clipe, você movimenta no imã e a caixa de sapato vira cenário”, contou uma professora. Esse momento foi, diante das amplas experiências das docentes, de muita troca.

4º momento: debatemos a importância das histórias africanas e afro-brasileiras estarem presentes no ano letivo inteiro e uma forma disso acontecer é o planejamento ser realizado de forma interdisciplinar, o que exige que a professora se torne uma professora-pesquisadora. Primeiro, porque não há como ser professora sem o hábito da pesquisa (FREIRE, 1996), da busca de conhecimentos; segundo, porque, como já foi reconhecido por todas as professoras, existem ausências na formação no que tange às relações étnico-raciais, pois, mesmo quem respondeu ter tido acesso ao tema, mencionou ações pontuais, como uma palestra no ano que a Lei n. 11.645/08 foi promulgada (ou seja: onze anos atrás) ou uma aula em que uma professora na graduação apresentou a legislação e falou pontualmente sobre o tema, ou, ainda, um curso promovido pela prefeitura em 2015. Podemos confirmar isso no gráfico abaixo:

Gráfico 06:
Já fez algum curso que abordasse, de alguma forma, relações étnico-raciais?



Fonte: coleta direta de dados.

No momento em que falávamos sobre a importância das histórias infantis com personagens negros para que façamos de nossas salas de aulas espaços promotores de diversidade, nos quais, através das narrativas, possibílimos “às crianças negras afirmar-se como protagonista de sua história, valorizando suas origens e, acima de tudo, tendo em suas mãos a escrita desta nova história” (GOMES, CARDOSO, QUINTALHANO, 2017, p. 13) e às crianças não negras reconhecimento do espaço de protagonismo diverso. A professora Mercedes fez a colocação de que sempre trabalha reconto com os estudantes, mas nunca teve acesso a recontos com personagens negras. Foi o momento em que partilhamos livros como: *Princesa e Ervilha*, *Pretinha de Neve e Sete Gigantes* e *Belas Bananas*, *Cinderela e Chico Rei*, *Rapunzel e o Quibungo* e *Joãozinho e Maria*, esses três últimos da editora Mazza, o primeiro da editora Farol Literário e o segundo da editora Pallas.

Diante do debate das ausências de fazeres pedagógicos para Educação Infantil, aproveitamos para compartilhar experiências de projetos/aulas na primeira etapa da educação em que ocorrem ações interdisciplinares envolvendo as literaturas afro-brasileiras e africanas. Foi um momento de debate de possibilidades de ações de diferentes educadores e, nele, também

foram compartilhadas referências em que as professoras podem se inspirar constantemente em outras práticas como o banco de planos de aulas do *site Géledes* e o *Ceert*. Também compartilhei práticas de outras professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, como Patrícia Sodré, e da rede municipal de Teixeira de Freitas, como Carol Santana.

5º momento: foram apresentados cerca de cinquenta títulos de livros infantis de literatura afro-brasileira e africana, selecionados a partir dos mesmos critérios da primeira oficina. As professoras foram convidadas a explorarem os livros e escolherem uma obra para trabalhar em sala de aula. Nessa etapa, houve compartilhamento de ideias e saberes entre todas participantes da oficina. Também pontuei a todo o momento a importância de que as ações fossem construídas a partir das provocações e com tudo que foi trabalhado nas duas oficinas, ou seja: como suscita Nóvoa, com “consciência contextualizada” (1988, p. 116), num movimento em que os saberes que circularam e se partilharam estimulassem práticas pedagógicas antirracistas, mas em que, principalmente, as participantes pudessem refletir sobre as suas trajetórias como professoras e como pessoas, pois os caminhos de formação são “simultaneamente intelectuais e afetivos” (DOMINICÉ, 1988, p. 153).

Os livros escolhidos pelas professoras foram:

- ***Erê***, escrito por Jaciana Melquiades e ilustrado por Leandro Melquiades, da editora Era uma vez o mundo, 2015. Conta a história de Erê, menino que passeia pelas etnias xhosan da África do Sul, bororos da Nigéria e karo da Etiópia para conhecer as pinturas corporais e seus significados para esses povos.
- ***Chuva de Manga***, escrito e ilustrado por James Rumford, da editora Brinque-Book, 2008. Uma história sobre chuva e o que pode brotar dessa chuva para uma aldeia no Chade. Muitas mangas e muita criatividade movem o livro que é um convite para brincar.
- ***O Vestido de Jamela***, escrito e ilustrado por Niki Daly, da editora SM, 2012. Jamela é uma menina doce, linda e muito criativa que, ao encontrar o lindo tecido que a mãe lavou e pendurou no varal, se empolga e resolve passear para mostrar o quão lindo será o vestido que

sua mãe fará. O problema é que Jamela acaba rasgando o tecido e, até a solução chegar, muitas aventuras a menina vive.



- **Capoeira e O Tabuleiro da Baiana**, escrito por Sônia Rosa e ilustrado por Rosinha Campos, da editora Pallas, 2004. Os livros fazem parte da coleção Lembranças Africanas, em que se mostra um pouco da história e da cultura africana e afro-brasileira a partir da capoeira, da culinária e da figura da baiana.

- **Obax**, escrito e ilustrado por André Neves e editado pela Brinque-Book, 2010. O livro traz a menina Obax que amava aventura e contar histórias surpreendentes. Um dia, contou que viu uma chuva de flores e ninguém acreditou. Obax faz de tudo para provar que sua história é verdadeira.

- **Bruna e a Galinha d'Angola**, escrito por e ilustrado por Gercilga de Almeida e publicado pela editora Pallas, 2001. O livro conta a criação do mundo a partir do mito da galinha d'angola, embalado pela menina Bruna e pela relação com sua avó. A relação das duas é embalada pelo carinho da avô em dividir as memórias de seus ancestrais e a arte de contar histórias em tecidos pintados a mão, além de lhe dar de presente uma galinha d'angola.

- **Belas Bananas**, escrito por Elizabeth Laird e ilustrado por Liz Pichon, da editora Ciranda Cultura, 2010. A história lembra um pouco o clássico Chapeuzinho Vermelho, mas sem lobo mau e, sim, com uma floresta repleta de animais africanos. Essa floresta é que Beatriz tem de atravessar para levar bananas para seu avô, a pedido da sua mãe.

- **A Princesa e a Ervilha**, escrito e ilustrado por Rachel Isadora, publicado pela editora Farol Literário, 2011. A literatura traz o clássico infantil a princesa e a ervilha, só que ambientado no continente africano. O diferencial desse livro infantil está na ilustração de Rachel Isadora que se inspirou nas estampas de tecidos africanos.

- **Um Safari na Tanzânia**, escrito por Laurie Krebs e ilustrado por Julia Cairns, da editora SM, 2007. A história de um grupo de crianças passeando pela savana da Tanzânia é interessante porque o universo dos animais africanos encantam os(as) pequenos(as) leitores(as). Outro

aspecto interessante no livro é mostrar os animais associados a números, que são apresentados na língua banto *Kswahili*, além de destacar dez nomes de crianças na mesma língua e um pouco da história do povo Massai.

A segunda oficina findou com as professoras elencando as possibilidades de explorações dos livros escolhidos para desenvolvimento dos projetos com as suas turmas. Nesse momento, a mediadora deixou as professoras bem livres para criarem seus projetos, levando em consideração tudo que foi compartilhado nas duas oficinas. Os projetos, como já apontado anteriormente, compuseram o produto educacional que resultou em um Caderno de Práticas realizadas pelas professoras após as oficinas.

Imagem 27: segunda oficina.



Fonte: acervo da pesquisa.

6- O Caderno de Práticas

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.
(Angela Davis)

É pertinente retornar ao objetivo do projeto de mestrado, que se dá na construção de um Caderno de Práticas Pedagógicas realizadas pelas educadoras que participaram das oficinas sobre literatura infantil e relações étnico-raciais, e esse foi o foco de investigação. Não que eu ignore outros

contextos e lacunas presentes na Educação Infantil, mas as análises realizadas buscaram investigar se as professoras, com o acesso às informações e com trocas de saberes oferecidos nas oficinas, conseguiram desenvolver projetos e ações que promovessem uma Pedagogia Antirracista. Como afirma Munanga (2005), há uma falta de preparo, em decorrência das ausências de formação, que resulta em dificuldades de lidar com as diversidades e os racismos presentes no dia a dia das escolas, locais de obrigatoriedade da intervenção pedagógica das docentes:

Alguns dentre nós não recebem na sua educação e formação de cidadão, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas, colocam quotidianamente nas nossas vidas profissionais. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15)

As oficinas problematizaram situações e práticas que se consolidaram nas escolas de uma sociedade excludente, além de apresentar possibilidades de se construir novas práticas pedagógicas que sejam pautadas relações dialógicas e diversas, práticas pedagógicas antirracistas.

Após a segunda oficina, as professoras construíram o seus planejamentos de acordo com o livro que selecionaram. O que foi um desafio, em função da pouca afinidade com a temática e da complexidade do planejamento escolar, pois há de se levar em consideração o contexto em que sua turma está inserida, refletindo as particularidades, tal como afirma Libâneo: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (1995, p. 222). O planejamento é ação e reflexão, pois há necessidade de se pensar nas práticas pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula, em consonância com o envolvimento dos sujeitos. Abaixo, segue um exemplo do que chamarei de plano de ação, compartilhado por uma das professoras. Não nomearei ‘planejamento’ porque sei que, no âmbito pedagógico, esse instrumental tem uma estrutura pré-estabelecida e que não foi seguida nos planos que recebi. Como aponta Libâneo (1995, p. 223-225), o

planejamento, para ser um efetivo instrumento para ação, deve ser um “guia de ação”, conter “ordem sequencial”, considerar “objetividade”, ter “coerência” e “flexibilidade”. Abaixo a prévia do que seria desenvolvido.



Imagem 28: plano prévio.

INFANTIL 4

LIVRO:

UM SAFÁRI NA TANZÂNIA

LAURIE KREBS



FAZER A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.
CONTAR A HISTÓRIA. TRABALHAR O SIGNIFICADO DA PALAVRA SAFÁRI. TRABALHAR O PAÍS E QUE FICA NO CONTINENTE AFRICANO.
TRABALHAR OS ANIMAIS PRESENTES NA HISTÓRIA. COR DA PELAGEM, TRAMANHO, CARACTERÍSTICAS, ALIMENTO QUE CONSOME.
TRABALHAR CADA UM DOS ANIMAIS, EM RODA DE CONVERSA, COM AS IMAGENS
TRABALHAR O DESENHO LIVRE
TRABALHAR A CONTAGEM EM KSWAHILI.
TRABALHAR A ÁRVORE DO LIVRO – DESENHO LIVRE
TRABALHAR A AS CRIANÇAS DO LIVRO – DESENHO LIVRE
PARA O DIA DA APRESENTAÇÃO: MONTAR A ÁRVORE COM OS ANIMAIS, CRIANÇAS, BICHOS E FAZER UMA LEGENDA COM A CONTAGEM KSWAHILI.
FAZER OUTRA LEGENDA RELACIONANDO OS NOMES AFRICANOS DOS ANIMAIS COM OS NOMES EM LÍNGUA PORTUGUESA.
NO DIA DA CULMINÂNCIA, AS CRIANÇAS PRECISAM INTERAGIR, EXPLICANDO A RELAÇÃO DOS NÚMEROS COM A CONTAGEM KSWAHILI E A CORRESPONDÊNCIA DOS NOMES DOS ANIMAIS.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Após a construção dos planos, as professoras solicitaram um diálogo comigo para saber se estavam caminhando de acordo com as oficinas. Nesse momento, fiz o mínimo de intervenções, ofereci algumas dicas, como as que fazem parte da seção de “Algumas provocações” do Caderno de Práticas, que reúne outras possibilidades de exploração do livro trabalhado. As dicas que ofereci às professoras nos planos não eram para dizer o que é certo ou errado, mas para apresentar algumas propostas dentro do planejamento e dar segurança na possibilidade de desenvolver projetos. Assim, algumas foram acolhidas, outras não. Deixei bem evidente que cada dica era opcional e que o ideal era que fizessem a ação da forma que desejassem, pois ninguém conhecia a turma melhor do que elas. Foi uma busca de respeitá-las na qualidade de “professora-sujeito, autora de uma prática cotidiana.” (PÉREZ, SAMPAIO e TAVARES, 2001, p. 82).

Esse foi o caso da professora que usou o livro *Belas Bananas*, em que fiz a sugestão de explorar o fato de a menina sair de sua casa e, no meio do caminho, encontrar diversos elementos até sua chegada. A proposta foi que fizesse uma leitura da itinerância da menina e registrá-la em formato de desenhos. Disse para usar como inspiração o artista plástico Paulo Nazareth, performer e artista visual, que, em seu projeto “Notícias da América”, concebe registros de sua caminhada a pé e de ônibus do sul ao norte do planeta. Nesse percurso, suas artes foram construídas a partir das relações sócio afetivas, tanto com cenários e objetos, como com pessoas. Como na caminhada de Paulo Nazareth há um encontro e registro performático com bananas, a sugestão parte da ideia de que esse encontro fomentaria diálogo com a literatura e muitas produções com as crianças. A professora não se sentiu à vontade em fazer essa atividade, mas acolheu e adaptou a proposta realizada por outra professora, que foi visitar uma mangueira. Essas possibilidades de trocas de informações na construção do planejamento, sejam acolhidas ou não, constituem como um espaço de aquisição e compartilhamento de saberes das/entre as educadoras, o que é um espaço de formação também, pois se constitui outras possibilidades de fazer e partilhar conhecimentos e ações, como apresenta Priscila Alves Silva em suas pesquisas sobre formação de professores de Educação Infantil:

[...] o desenvolvimento profissional dos Professores da Educação Infantil, deve se basear numa concepção de profissionalidade que exige a integração de saberes, funções, e interações, com as crianças, os pais, os pares, a comunidade e os demais sujeitos que atuam nesse contexto. O que faz com que a formação dos professores da Educação Infantil exija uma ação colaborativa entre as instituições formadoras e as instituições de atuação desse profissional, os Centros de Educação Infantil. (SILVA, 2016, p. 15)

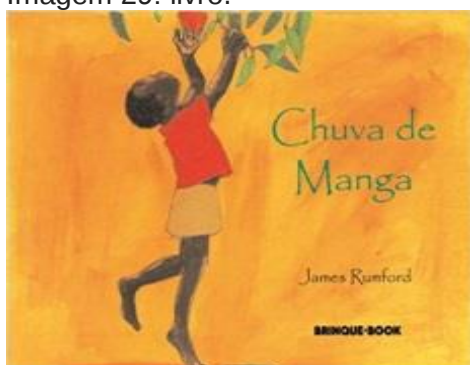
Após o desenvolvimento dos planos e projetos, foi realizada uma entrevista e solicitado que entregassem por escrito o desenvolvimento das atividades desenvolvidas com imagens em anexos. Algumas professoras entregaram e outras, alegando estarem com muitos afazeres de final de ano, pediram que eu gravasse a explicação. Também foi realizada uma entrevista para que as professoras avaliassem todo o processo da pesquisa, desde a formação até a realização do projeto. A seguir, serão colocadas as

observações apontadas pelas docentes na avaliação sobre a realização dos projetos que constituem o produto da pesquisa com as práticas realizadas por elas. Foram avaliadas as dificuldades de realização das ações e os êxitos, bem como os caminhos que percorreram, preservando qualquer outra observação que desejaram apontar. É importante pontuar que esses dados foram coletados após a realização dos planejamentos, em entrevista semiestruturadas e gravadas, no qual eram questionadas sobre os tópicos abaixo:

- O que da oficina e da realização do planejamento e desenvolvimento em sala de aula mais te provocou?
- Quais as dificuldades que você encontrou no decorrer do trabalho?

6.1- Chuva de Manga

Imagem 29: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

A professora que fez o trabalho com o livro *Chuva de Manga* apontou a dificuldade inicial em desenvolver o planejamento, pois ficou apreensiva com lidar com um tema relativamente novo:

A princípio eu confesso que eu fiquei, é... por ser novo o projeto, fiquei meio perdida de como vou trazer para as crianças o texto, apesar de eu já conhecer antes o livro, mas fiquei pensando como vou trazer esse contexto para as crianças, não foi nem de fato perdida, foi apreensiva. Mas daí foi fluindo (Entrevista C.M., 2018)

Mesmo conhecendo o livro a professora se mostrou apreensiva com como fazer o projeto. Devemos levar em consideração que o fato de ser

observada em sua prática por uma pessoa que estuda o tema é um potencializador de angústia na realização do projeto, por isso coloquei, a todo o momento, que o que estava sendo avaliado na pesquisa não eram elas e, sim, as possibilidades de aplicação de uma Pedagogia Antirracista na Educação Infantil, e que o ‘não dar certo’ na pesquisa, caso elas não conseguissem desenvolver as práticas, também seriam dados importantes para análise.

A professora também relatou na entrevista que não conhecer o tema a deixou desestabilizada, no que tange à ação pedagógica, pois a todo o momento relembra da oficina. Porém, quando foi para prática, viu que era possível desenvolver o trabalho: “Fiquei desnorteada com suas falas, mas depois que trouxe para a sala de aula e fiz... que vi a interação das crianças, vi que era possível”. Diante das falas dessa professora, é possível problematizar o quão essencial é falar de racismo e suas manifestações. Logo na primeira oficina houve debates sobre práticas racistas na sociedade e nas escolas, pautados nas problematizações que Nilma Lino Gomes faz:

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. (GOMES, 2005, p. 148)

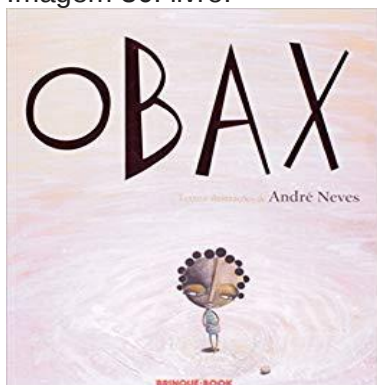
Saber que existe racismo nos espaços escolares fez com que a professora pudesse ter mais atenção às suas práticas. Para refletir sobre essa preocupação no desenvolvimento da prática pedagógica pela professora após a formação, apoio-me na intelectual, professora e doutoranda em educação Joana Elisa Costa Oscar (2018, p. 43), que, em suas pesquisas com professoras de Educação Infantil do Rio de Janeiro, argumenta que, para promover uma Pedagogia Antirracista, é importante “um processo formativo denso, que contemple a discussão que subjaz aos mecanismos de dominação forjados na hegemonia do etnocentrismo ocidental”. Por isso, as oficinas, antes das realizações das práticas, foram importantes. Há, entretanto, necessidade de uma institucionalização da formação continuada de professores que aborde

efetivamente as relações étnico-raciais. Assim, as práticas para diversidade nas escolas serão ações de todos os indivíduos.

Outro ponto que a professora também apontou como positivo foi a participação da família no desenvolvimento da ação pedagógica: “uma coisa que me comoveu bastante foi a interação dos pais, que não esperava tanto. Foi o auge a interação dos pais.” Com a constatação de uma atividade de qualidade realizada pela professora e todo o envolvimento da turma e seus familiares, é possível perceber a importância da representatividade nas escolas e, principalmente, que não é difícil desenvolver projetos antirracistas, pois mesmo com toda a insegurança inicial, a professora fez um trabalho impactante e ficou muito feliz em sua execução, porque viu o resultado direto de seu planejamento. A dificuldade virou ação porque, como a professora mesma disse, “tudo foi fluindo!”, dado que houve pesquisa e aprendizado. A professora estudou para além das oficinas, que foram de sensibilização para a temática. Na realidade, a oficina provocou questões que pudessem fazer as elaborações das práticas serem repensadas e problematizadas, como aconteceu com a professora: “no momento que eu executava as atividades, a sua fala vinha até mim”. Ou seja: o aprendizado da oficina foi se diluindo na prática possível e caminhou para sua frase final: “superou as expectativas”.

6.2- Obax

Imagem 30: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

No livro *Obax*, a professora apontou que não teve muitas dificuldades, a não ser replanejar o projeto inicial, que era um teatro grande para

apresentação pública, pois ela não via tantas possibilidades de trabalhos interdisciplinares com o livro: “Esse livro não tem muito do que fazer no decorrer, mas é um livro para culminância mesmo”. Desenvolver o projeto, em si, provocou a professora para repensar sua prática, tanto no conteúdo, como na forma, pois havia de contemplar diferentes áreas de conhecimento em seu planejamento. Mais uma vez, é importante destacar que todas as professoras na entrevista disseram receber sequências didáticas prontas da Secretaria de Educação e então implementar, o que pode causar uma dificuldade nas professoras em planejarem uma atividade para o livro, visto que já as recebem prontas e só tem que adaptar para turma. Há muito para problematizar a partir desse ponto, mas o que há de maior relevância é o fato de tirar a possibilidade de criação e pesquisa das professoras, bem como dificultar os trabalhos com outros temas que não sejam os que a prefeitura propõe. Também é importante ressaltar a dificuldade de um olhar interdisciplinar para um projeto com o livro que envolva diferentes olhares de outras áreas de conhecimento, mas, principalmente, que desperte para saberes que estão no cotidiano e que poucas vezes valorizamos e, essencialmente, que tenha uma atitude nova diante dos conhecimentos plurais. Há de se compreender que os documentos oficiais falam de práticas interdisciplinares e muitas pesquisas na área apontam para a importância de avançarmos nesse caminho. Para refletir sobre interdisciplinaridade, apoiei-me em Ivani Fazenda, que tem uma sólida pesquisa no debate.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

[...]

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em



A professora, mesmo se posicionando com dificuldade em construir um projeto com as crianças no cotidiano da sala de aula, desenvolveu muitas atividades, inclusive levando a participação da exposição na Feira de Arte realizada pela Casa de Cultura da cidade. Também relatou a alegria das crianças em participarem desse evento: “Eles amavam, no dia que eu falava ‘vamos trabalhar com o livro *Obax*’ eles amavam”. Quando questionada sobre o impacto das oficinas e das ações como professora, primeiro disse que a oficina “transcorreu da forma que nós queríamos mesmo”, mas que a fez repensar sobre suas práticas como um todo:

O livro em si faz a gente repensar muita coisa né porque acho que é o primeiro ano que a gente vem trabalhando com esse tipo de livro que é voltado para a questão étnico-racial. Acho que nunca tinha trabalhado mesmo esse tema com esse livro desse ano dá vontade de todo ano de ter um momentinho [interrompida por uma criança]. Com público que nós atendemos, nós temos muito público da questão da pele negra, da pele morena, que são, muitas vezes, discriminados pelos colegas. Então, a gente nunca parou para repensar com eles, parar para conversar com eles, para discutir com eles o tema através de uma história. Que é muito mais fácil. A gente sempre trabalhava com outro enfoque né, muitas vezes auxiliando conversando, mas nunca desse jeito mais dinâmico. Então acho que isso me fez repensar nos anos seguintes em sempre estar voltando com livros sobre esse tema. (Entrevista O., 2018)

Com isso, evidencia-se a importância das formações de professores sobre a temática, pois há muito tempo se invisibilizam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares.

As referências à história e às culturas desses grupos eram quase inexistentes nos currículos escolares. Quando ocorriam, falava-se muito rapidamente sobre “os negros”, na qualidade de escravos e/ou marginais à sociedade. (BRANDÃO e SANTOS, 2015, p.10)

Os professores que hoje estão em sala de aula são fruto desse currículo das invisibilidades, de um currículo racista. Portanto, fazer uma Pedagogia

Antirracista passa por construir autonomia e dar ferramentas para o professor refletir sobre sua formação para produzir outras práticas.



6.3- Tabuleiro da Baiana e Capoeira

Imagem 31 e 32: livros.



Fonte: acervo da pesquisa.

Ao realizar as atividades com os livros *Tabuleiro da Baiana* e *Capoeira*, a professora inicialmente achou difícil construir um planejamento, pois partir de algo novo lhe causou incertezas: “a escolha, no começo, foi meio complicada, mas depois, conversando com a coordenação fiquei mais tranquila”. A professora apontou as ausências de acessos às atividades já produzidas sobre o livro: “A atividade, tive que criar, e eu não tenho habilidade de estar criando, não achei material pronto para Educação Infantil, mas foi legal, foi tranquilo”. No primeiro momento, a professora se mostrou insegura porque não encontrou uma sequência didática pronta ou alguém que já tivesse produzido material e atividades com ou sobre esses livros, mas depois conseguiu criar. É relevante recordar, e mais uma vez ressaltar, que as sequências didáticas vêm prontas da prefeitura com as temáticas, e as professoras só readaptam para suas turmas, sendo possível entender a insegurança inicial delas na construção do planejamento sem partir de algo já pronto. É importante destacar que a professora, como a grande maioria, indica que teve dificuldades em pensar como fazer logo depois da oficina, primeiramente, porque há um desconforto no pensar o fazer daqui por diante, o repensar a prática. Por isso, é fundamental que as formações não entreguem algo pronto, mas provoquem a professora a pensar e depois construir seus saberes em diálogo com outros saberes. É ideal que a formação seja libertadora, como nos provoca a

educadora, feminista, escritora e intelectual bell hooks: “a educação para a consciência crítica pode mudar fundamentalmente nossas percepções da realidade e nossas ações” (2017, p. 257-258). Portanto, as formações de professores(as) devem conduzir para a construção consciente e contextualizada do conhecimento, para que possam ter protagonismo no processo formativo ao ponto de perceberem que são responsáveis, não só pela formação das crianças, mas também de si. Assim, as oficinas foram espaços de troca de experiências, no qual tiveram a oportunidade de reverem criticamente sua atuação pedagógica, pois “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

Quando a professora se apropriou do assunto e passou a pesquisar formas de construir o planejamento, tornou-se protagonista, conforme foi evidenciado em sua fala: “aí comecei estruturando o livro de uma forma que fosse visto por todos”. Com isso, pôde se apropriar e avaliar suas ações, pois já tinha estruturado o que desejava oportunizar para as crianças a partir do livro. Nessa perspectiva, um ponto que surgiu na avaliação como negativo foi o fato de não ter conseguido uma roda de capoeira para levar à escola, pois percebeu a importância das crianças vivenciarem essa experiência para que a abordagem do livro *Capoeira* fosse tão aprofundada quanto desejava: “Falta de acesso, não conseguimos trazer a roda de capoeira”..

Outro aspecto interessante foi a devolutiva das famílias para a professora nas atividades do livro *O tabuleiro da baiana*: “as crianças gostaram, algumas iam para casa e pediam, pediam para fazer cocada, choravam quando as mães não faziam e quando faziam ficavam na beira do fogão para ajudar.”. O fato da professora convidar uma mãe para fazer cocada com a turma na escola despertou as crianças para a realização em suas casas. A participação das famílias chamou muita atenção da docente:

[...] outro aspecto interessante foi ver no dia da culminância, no qual mostraram para os responsáveis o que foi produzido, as crianças terem ido vestidas como baianas, espontaneamente. Achei proveitoso, a devolutiva da família de algumas crianças, no dia da culminância achei que viriam crianças com vestidinho da igreja e não, vieram de baianas. Me surpreendi. (Entrevista T.B.C., 2018)

As crianças se identificaram com a baiana de tal forma que queriam ser ela. Uma ação importante para esse resultado foi a oficina de turbante ministrada pelo Luiz Carlos Cardoso da Silva Júnior, aluno da UFSB. Ao receber o convite da professora, que foi mediado por mim, o estudante de medicina e ativista social contou a história do turbante e fez amarrações nas crianças.

Imagem 33 e 34: Oficina de Turbante.



Fonte: FERREIRA, 2018. Acervo da pesquisa.

A professora também pontuou o fato de que foi interessante trabalhar para além do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. O dia 20 de novembro, dia de Zumbi dos Palmares, é uma data importante para relembrar as lutas do Movimento Negro, mas as escolas não construirão uma educação democrática e para diversidade se acharem que esse é o único momento de falar sobre as histórias, lutas e culturas do povo negro. Outra questão colocada pela professora foi a sua percepção de que, antes, só fazia intervenções quando ocorria alguma atitude que agredia alguma criança, quando havia algum abuso verbal. Marta Araújo mostra que, com os abusos verbais, racistas produzem “repertórios para manter o outro numa posição de subalternidade” (2010, p. 880). A autora ainda nos atenta para o fato de que, muitas vezes, os abusos verbais são invisibilizados como manifestações racistas, pois não são abordados devidamente:

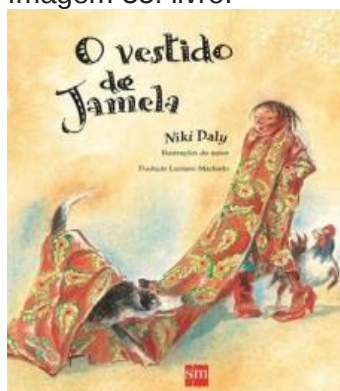
Eu sempre trabalhei a consciência negra no dia, ou ali na semana, nunca trabalhei um período grande como esse, no caso eu nunca peguei um livro para trabalhar. Para mim despertou em trabalhar com a data de uma forma diferente, não só na semana. Porque assim, conversas, leituras compartilhadas a gente tem. Mas tem sempre quando tem

algum problema, quando tem alguma discussão na sala, quando tem algum imprevisto, algum *bulling* aí você traz, você conversa. Mas não aquela coisa cotidiana, hoje isso mudou já em mim. Não deixo só para semana ou para o mês, é aquela coisa mais cotidiana mesmo, eu penso que quando a gente voltar eu vou ter um olhar diferenciado. Vou ter uma prática diferenciada agora, na verdade. (Entrevista TBC., 2018)



6.4- O Vestido de Jamela

Imagem 35: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

A professora disse que gostou de desenvolver o projeto e relatou o impacto nas crianças de ter um livro com personagens negras em sala de aula. Relatou que as meninas se identificaram com a Jamela, ao ponto de pedir as mães para reproduzirem o penteado da personagem nelas. Também apresentou a informação de que, ao escolher o livro que trabalharia, levou dois para a casa e só escolheu o livro depois que leu e entendeu mais sobre ele: “a partir do momento que eu gostei e entendi, eu escolhi o livro, depois li para as crianças”. Sônia Rosa, intelectual e escritora de livros infantis, mostra a importância de ler e reler as histórias antes de contar:

O mais relevante no planejamento da partilha de um livro é que a pessoa leia a história antes de oferecê-la a alguém. Tal cuidado vale para o ouvinte de qualquer idade, no caso de ouvinte criança. Precisa de maior ainda (ROSA, 2017, p. 33).

Tal cuidado é necessário, principalmente, para o pequeno ouvinte, que ainda não está alfabetizado e será atravessado somente pelas imagens do livro e pela voz da adulta leitora - no caso, a da professora.

Outro aspecto importante que a professora indicou foi o de que “quando tem um projeto, tem um foco, parece que os meninos aprendem mais”. Ela apontou, também, que a turma “teve um grande aproveitamento”. A professora, em todas as falas, fazia referência ao envolvimento de todas as crianças, pois o trabalho com projetos é de ordem coletiva e concreta, em que todas as pessoas envolvidas são pensadas e repensadas ao se planejar, ao ponto de levar as crianças a fazerem reflexões sobre a temática. Não é possível analisar se realmente foi desenvolvido um trabalho com projetos, mas houve um despertar para possibilidade de desenvolver, pois as professoras construíram seus planejamentos dispensando as sequências didáticas vindas prontas da Secretaria de Educação. Ou seja: saíram do papel de reprodução de algo pronto, fazendo pequenas adaptações, para o de protagonistas e criadoras de conteúdo. É importante que as(os) professoras(es) de Educação Infantil despertem para que suas ações podem/devem ser espaços de produção de conhecimento e que seus planejamentos advêm de pesquisas, estudos e, essencialmente, devem constituir “um trabalho reflexivo que tenha sentido para o professor e para a criança, e que ele conheça seus objetivos e saiba como alcançá-los.” (MORAES, 2005, p.18).

6.5- Erê

Imagem 36: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

Quando a professora foi questionada se encontrou dificuldade, respondeu: “eu diria só das coisas boas que aconteceram que é os meninos conhecerem além do cotidiano deles”, apresentando logo em seguida os



aspectos positivos do projeto trabalhado: “Até pra mim como profissional, eu consegui pesquisar mais um pouco sobre a tribo, a etnia, os nômades. Então, é uma cultura existente e a gente não tem acesso”. Ela também falou um pouco sobre como desenvolveu a atividade com as crianças: “eles puderam escolher qual a tribo, o povo que eles quiseram representar. Qual o povo que eles gostaram a partir da pintura”, mas logo em seguida, contradizendo-se da ausência de dificuldade no projeto, apresentou um desconforto com o nome do livro, Erê, como argumentou durante a entrevista:

Só a questão do nome, como foi uma sugestão pesquisar o nome [ofertada por mim como dica], também e foi algo que eu já tinha trabalhado no primeiro semestre... Mas mesmo assim, quando eu fui buscar o [nome] Erê e vi que tinha muita coisa na questão da religiosidade, que era uma entidade e tal. Então isso foi complicado para mim, porque eu fico pensando nas portas abertas que existem pra poder ter coisas assim, desse mundo tenebroso, na questão de fazer com que encucasse alguma coisa com os meninos, mas aí eu relevei. (Entrevista E., 2018)

Conhecer seu nome e a história dele é de grande importância para a construção da identidade da criança, pois o nome próprio é repleto de construções simbólicas, além de ser sua principal forma de reconhecimento nos espaços públicos. Quando a criança acessa a história da escolha do nome, é possível compreender um pouco mais sobre a sua própria história no coletivo familiar. Ou seja, é uma atividade de acolhimento e afeto que contribui para construção da autoimagem das crianças, e nomeá-las é fundamental como afirma a historiadora e doutora em Educação Patrícia Maria de Souza Santana: “através do nome a criança é reconhecida e se reconhece” (2015, p. 146). Quando propus a pesquisa dos nomes, era para uma construção afetiva da identidade de todas as crianças. Sobre o nome Erê, D’Osogiyan (2014) indica que vem do Yorubá, *iré*, e significa brincar. Diante da fala realizada pela professora, lancei a pergunta sobre o que seria “tenebroso” e obtive a seguinte resposta:

Porque na pesquisa que eu observei, que o Erê é uma entidade que, no caso, quando invocado ele se transforma em alguma coisa, não sei se é na macumba ou no candomblé, mas todo vez que eu colocava Erê só vinha sobre isso. Não vinha o ser criança conforme o significado que você colocou, que é ser

criança. Foi algo que se tornou difícil para mim nessa questão e aí eu até sugeri a direção se eu poderia adaptar e colocar algum nome africano tipo Akim, porque não importava muito o nome Erê, e sim o conteúdo que era de estar com esses costumes e essa forma do povo africano. (Entrevista E., 2018)



Durante as oficinas, eu não trouxe o debate sobre as religiões de matriz africana e a professora em nenhum momento da aplicação do planejamento e da formação demonstrou ter algum desconforto com a temática. Mesmo eu não trazendo esse tema como foco principal, em alguns momentos, existiram diálogos sobre religiosidade africana, principalmente quando se falou dos valores civilizatórios afro-brasileiros em que a coreógrafa, bailarina, doutora em Educação e escritora Kiusam de Oliveira traz a reflexão sobre o quão importante é falar sobre religiosidade em todas as etapas da educação escolar: “enquanto manifestação cultural de um povo, a religiosidade pode e deve fazer parte do conteúdo escolar e talvez seja uma forma de combater a intolerância religiosa” (2015, p. 178). Também pontuei a importância dos terreiros, das religiões de matrizes africanas, como guardiões de memórias e espaços de resistência e existência dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Diante desse debate, é visível que a professora não compreendeu que o preconceito com religiões afro-brasileiras pode gerar um racismo religioso e, como nos aponta Denise Botelho, professora doutora e pós-doutora em Educação:

O fenômeno do racismo religioso é um dos mais importantes nichos de violência que podemos observar em nosso cotidiano. E também um dos mais difíceis de combater, na medida em que esse tipo de violência se funda em uma recusa da diferença e, muitas vezes, em uma posição salvacionista da parte de quem comete intolerância ou discriminação. (BOTELHO, 2019, p. 117)

Ao dialogar com Denise Botelho, podemos nos certificar o quão problemático é o posicionamento dela, como professora que tem certeza de que pode e deve proteger as crianças, que são seus estudantes, da religiosidade afro-brasileira. É algo que podemos evidenciar na sua fala, após eu questionar se ela tinha a compreensão que as religiões de matrizes africanas não eram “do mal”:

Porque eu vim do Rio de Janeiro, e aqui em Teixeira até que não, mas no Rio de Janeiro é muito forte e a gente vê realmente aquelas questões. Tinha na minha esquina, e porque eu convivi com isso falo sabedoria do que acontece, de colocar nome da pessoa no sapo e costurar. Amigas minha que tinha esses feitiços essas coisa para prejudicar a vida, o casamento... Independente disso, de ser africano ou não, o Erê, no caso quando eu pesquisei, faz parte do nome nessa religião. Entendeu? (Entrevista E., 2018)



A todo o momento, a professora continuou a comparação com sua vivência no Rio de Janeiro e trazendo suas impressões equivocadas sobre as religiões de matriz africana ao contexto de aplicação do projeto inspirado no livro Erê:

Nossa, porque o Rio de Janeiro, era isso que eu estava te falando, lá no meu bairro era assim, coisas que a gente convivia na questão de colega virem falar com a gente de homem serem possuídos pela pomba gira que eu achava que era de mulher até homem também e de repente virar homossexual ali, coisa que ele não sabia que era. Então é muita coisa assim que eu convivi que a religião abriu porta para esse pessoal ser assim. Não é que sou preconceituosa. Tenho amigos gays, não é que tem uma entidade ou alguma coisa neles. Lá naquela roda na hora, lá do ritual deles aconteceu isso, entendeu? (Entrevista E., 2018)

Outro ponto que nos leva a perceber sua visão reducionista da África é quando fala sobre as atividades desenvolvidas, nas quais a professora só trabalha a partir dos estereótipos, mesmo o livro apresentando muitos elementos para serem desenvolvidos, como, por exemplo, explorar o fato de que foi escrito e ilustrado por duas pessoas negras, além de produzido por uma empresa que fabrica brinquedos e livros afro-referenciados. Só isso já seria um grande projeto. O livro exigia um olhar mais apurado para as pinturas corporais como arte e o protagonismo do menino merecia um destaque por ser uma personagem muito esperta, que desperta desejos das crianças também serem. Mas a professora focou o trabalho dela nessa abordagem:

Em si, quando eu peguei a primeira vez o livro e vi eu fiz o que eu realmente pensei, que era pintar o rostinho, vestir de forma bem africana né, não sei como fala direito... é costume africano. Então, foi do jeito que eu imaginei na primeira visão quando eu peguei o livro e vi que poderia trabalhar arte com isso (Entrevista E., 2018) ”



Outro aspecto que não podemos deixar de refletir é o fato de que muitas vezes, nas escolas, a arte produzida no continente africano é dada como menor, não possuindo grande valor. Não podemos ignorar que é porque, quando pensamos em um artista plástico, não nos foi apresentado ninguém do continente africano ao longo da nossa formação escolar e universitária. Frank Willett (2017) nos avisa para a diversificação da arte no continente, da escultura, passando pela pintura, pela ilustração e arquitetura, além de desconstruir todo estereótipo que nos foi apresentado de uma arte primitiva, desintencional e até mesmo sem técnica. Um prova disso é quando descreve os povos das savanas, que ergueram grandes impérios “com organização estatal, uma ampla e especializada máquina administrativa, uma classe de governantes para patrocinar os artistas [...]” (WILLETT, 2017, p. 36-37). O autor também nos alerta para as equivocadas generalizações sobre a arte do continente, tão extenso e rico em expressões artísticas. Quem provoca a mesma reflexão é Alberto da Costa e Silva (2017, p. 115), que, ao falar sobre as máscaras africanas, traz a observação de que “há que ter cuidado para que a relevância etnográfica não tome o lugar do sentimento estético”, pois devemos ampliar o entendimento sobre essa arte. Outra provocação realizada pelo mesmo autor é de que as diversas civilizações da África antiga honravam seus artistas: “os grandes artistas eram conhecidos e admirados, embora, entre povos sem escrita, seus nomes pessoais não demorassem a morrer” (SILVA, 2017, p. 17). Com esse debate inicial, já é possível se sensibilizar para o fato de que a arte produzida no continente não é única e que, por mais que a arte possa refletir aspectos sócio-antropológicos de uma civilização, não dá para ignorar o que há de estético e belo na produção artística produzida nos países da África, indo além da imposição de uma estética artística universal eurocentrada. No discurso da professora, fica claro que há um ignorar do valor das pinturas corporais produzida pelas etnias Karo, Xhosa e Bororos, que nem cita durante toda entrevista, como podemos ver abaixo, quando descreve a atividade que fez ao fotocopiar um rosto do Erê para que cada criança pintasse, alegando que era uma atividade que abarcava a complexidade da cultura africana:

Não, entenda, mas o objetivo que eu queria do livro eu alcancei, que foi eles conhecerem os costumes, foi eles pintarem os rostinhos com que eles escolheram que eles gostaram da pintura e viram na gravura. (Entrevista E., 2018)



Raul Lody também traz uma reflexão sobre como as nossas percepções artísticas são pautadas na lógica eurocentrada e esquecemos que “o conceito de beleza e de estética estão profundamente relacionados aos conceitos de pertencimento” (2015, p. 48). Portanto, a arte é uma expressão cultural que conta a história desses muitos povos que por lá viveram:

A África é um lugar de experiência estética que transitam desde as pinturas mais antigas, rupestres, primeiros testemunhos das expressões artísticas, até o mundo contemporâneo que recicla materiais, objetos, reinventando, atualizando formas utensílios e usos, preservando, ao mesmo tempo, identidades, memórias coletivas e fundantes e ainda memórias pessoais, funcionais para o cotidiano e tudo que possa se revelar pertencimento, inclusão e experiência cultural.” (LODY, 2015, p. 48)

Retomando ao discurso da professora, ficou evidente o quanto há necessidade das formações constantes sobre a temática, visto que somente duas oficinas e as intervenções durante o planejar não foram suficientes para que houvesse uma mudança de postura e/ou uma reflexão de seus posicionamentos. Muito pelo contrário, a professora demonstrou o quão é importante que compreendamos que “a simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas não determina a formação em sua amplitude” (MACENHAN, TOZETTO e BRANDT, 2016, p. 511). Para que a formação tenha reflexos em suas práticas, é necessário que haja uma reflexão crítica de todas suas ações, tanto nas práticas pedagógicas, como em todas as outras do seu dia a dia. Como afirma Azoilda Loretto Trindade o cotidiano é complexo, “é múltiplo, diverso, ou seja, é atravessado pelas várias visões, histórias, enredos, instituições, devires, pelas múltiplas existências” (1994, p. 46).

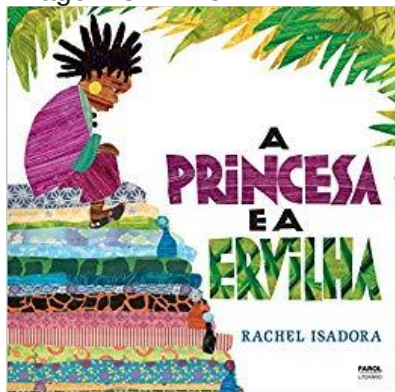
Diante dos posicionamentos da professora, percebe-se que isso não ocorreu, pois em nenhum momento repensou suas visões de mundo, o que influenciou diretamente no desenvolvimento das atividades, por mais que a

docente negue. Com isso, essa prática³⁰ não fez parte da composição do produto do mestrado materializado no Caderno de Práticas Pedagógicas, visto que seu propósito é promover práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil e, como já foi evidenciado nesse memorial, essa é uma ação que se dá todos os dias, na afirmação das diferenças e no diálogo com a diversidade, em um processo de ruptura com que foi posto pela professora sobre a religião de matriz africana e a arte produzida pelos povos africanos. O projeto realizado pela docente não teve proximidade ao ponto de construir novas visões sobre a temática, pois não questionou estereótipos e, sim, os reproduziu. Não chegou mais perto, como Criolo propõe em sua música *Diferenças* (2012), em que diz que para compreender é necessário se aproximar: “Quem vê de longe pode não gostar / Não entender e até censurar / Quem tá de perto diz que apenas é / Cultura, crença, tradição e fé”. Azoilda Loretto Trindade propõe que basta abrir os olhos e ouvidos:

Enfim, as rupturas estão aí, na vida, é só estarmos com olhos bem abertos e ouvidos atentos para vê-los, ouvi-las e principalmente senti-las, depois é só dialogar com elas para expandi-las e, aí, “quem chegar perto, pega fogo!” (TRINDADE, 1994, p.151)

6.6- A Princesa e a Ervilha

Imagem 37: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

³⁰ O relato dessa prática de experiência se encontra no final do documento, anexo III.

A professora, quando questionada sobre suas principais dificuldades na realização do projeto em sala de aula, disse que foi fazer a interdisciplinaridade com a temática proposta pela prefeitura, que era a alimentação saudável:

Ligar a ervilha a alguma coisa atrativa para os alunos. Só trouxe a própria ervilha, informei o valor nutricional, perguntei quem já comeu, mas as crianças falavam “Oh! Tia não pede para eu comer ervilha não”. Mas falei sobre a ervilha em diferentes pratos. (Entrevista P., 2018)

A obrigatoriedade de ligar o tema sugerido pela prefeitura limitou a atuação das professoras, que tiveram que agregar os projetos a uma sequência didática já existente. O livro permitia possibilidades de exploração para além da alimentação saudável e foi interessante a apresentação que a professora fez do alimento, mas a recusa das crianças não rendeu a oportunidade de outros encontros com a história porque havia um outro planejamento a ser realizado.

Um aspecto do livro de grande interesse para as crianças foi o de ser um conto de fadas em que se apresentam princesas negras. Além do estranhamento das crianças por não conhecerem princesas negras, houve um envolvimento em preparar o cartaz sugerido pela docente:

Quanto a relacionar o tema, as princesas, achei muito interessante, e quando partiu para a construção do cartaz da boneca os meninos ficaram encantados. Eles ficaram assim: “Tia quer dizer que não só tem princesa branca igual a Cinderela?” (Entrevista P., 2018)

O fato de a autora fazer uma releitura de um conto de fada europeu, mas ambientado no continente africano, é bastante valioso. É provável que as crianças já conhecessem a narrativa, e relê-la a partir de uma ambientação nova é interessante para se construir percepções e significados diversos. Irene Machado apresenta como característica dos contos de fada a ausência temporal, permitindo que tudo aconteça. De acordo com ela, “no espaço sobrenatural não existe tempo real, tudo acontece de repente e justamente, com total arbítrio do acaso” (1994, p. 43). Outro ponto interessante é que os contos de fadas, por já estarem bem difundidos na nossa cultura, são comuns a todos(as) leitores(as), e suas características os tornam um bom recurso de

trabalhos. Por isso, releituras afro-brasileiras de contos de fadas despertam grandes interesses nas crianças, como no projeto, em que a professora pontuou diversas vezes que as crianças se interessaram muito pelo livro. As estruturas do conto de fada, como Fagundes e Araújo demonstram, são envolventes para as crianças por ter como característica apresentar um imaginário desejável em uma fácil narrativa:

O gênero discursivo “Conto de Fadas” tem como característica a sua brevidade. Apresenta uma só trama, com poucos personagens; há um herói que deve salvar a heroína de terríveis perigos. A origem do conto está na transmissão oral dos fatos, no ato de contar histórias, que antecede a escrita e nos remete a tempos longínquos. Contos de fadas têm gênero narrativo e enredo de compreensão relativamente fácil. Há, também, características próprias como as expressões: “Era uma vez” “Num reino encantado...” “Num lugar muito distante...”. Essa forma narrativa estrutura um início, um meio e um fim e faz com que a criança perceba a existência de um tempo, um tempo que não é o seu, trata-se de um tempo imaginário. (FAGUNDES e ARAÚJO, 2014, p. 3)

É relevante o inicial estranhamento em relação às princesas negras, o que mostra a invisibilidade da diversidade nos livros infantis. Posteriormente, o interesse das crianças que têm a oportunidade de vislumbrar princesas que se parecem com elas é libertador, no que diz respeito à construção de outros padrões de belezas e apresentação de outras culturas. Conforme afirma Saldanha e Souza, esse tipo de texto:

[...] traz à tona uma perspectiva não hegemônica, ampliando os discursos sobre as representações da mulher negra, no caso da narrativa, em função de princesa. Criar outras imagens das princesas nas histórias infantis pode possibilitar distintas oportunidades de identificação das crianças com essas personagens. (SALDANHA e SOUZA, 2016)

Durante a entrevista de avaliação do projeto, a professora trouxe uma reflexão sobre um desconforto que ocorreu durante a oficina, na dinâmica do primeiro dia de trabalho, em que ela teve que adivinhar personalidades negras a partir de características profissionais:

No dia que você começou a fazer aquelas perguntas que eu não soube responder uma sequer, eu fiquei me questionando: gente, se eu fizer uma pergunta desse tipo para os meus

alunos, mesmo na idades deles, mas eu já tive alunos maiores, se eu fizer uma pergunta para os maiores eles vão saber responder? Eu não soube responder. Então comecei a pensar nessa questão do valorizar, eu já tinha esse olhar, mas nessa hora eu comecei a pensar ainda mais sobre o quanto nos somos mal informados. Em relação a tantas coisas que tem a nosso redor está ali a informação todos os dias e a gente não sabe, não é só porque a gente não tem acesso é porque a gente não tem interesse. (Entrevista P., 2018)



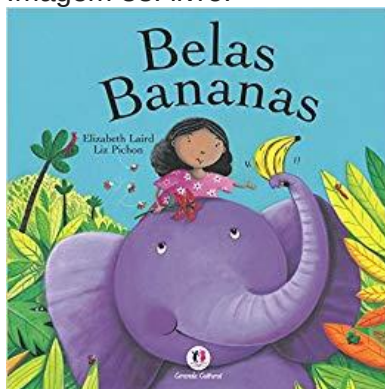
É de grande importância a professora ter a percepção de que não é possível mais ignorar as pessoas apresentadas na dinâmica, pois são relevantes na construção social. Há um reconhecimento de que é preciso ser e fazer diferente, no que tange visibilizar personalidades negras. As formações sobre ensino e relações étnico-raciais são importantes para que as professoras se avaliem e reconfigurem suas identidades como profissionais, em direção a uma educação emancipatória. Como Selma Garrido Pimenta provoca, as identidades profissionais são historicamente construídas e mutáveis, e a profissão docente está ligada a contextos socioculturais determinados:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidade da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Portanto, acessar novos saberes é uma forma de a professora repensar suas práticas pedagógicas e compreender a urgência de uma educação antirracista, principalmente, porque é evidente que ela se afetou com a formação ao ponto de lançar olhares para seus fazeres e se questionar sobre as próximas ações.

6.7- Belas Bananas

Imagem 38: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

A professora disse que não encontrou dificuldades na realização de atividades, mas apontou que a formação nas oficinas foram muito distante de tudo que havia estudado sobre educação, foi tudo muito novo. O que evidencia, mais uma vez, a importância das oficinas e a urgência de que sejam realizados mais cursos de formação para as professoras sobre a temática étnico-racial. Como podemos perceber nas falas que a professora apresentou em dois momentos distintos, uma no início da e outro no fim da entrevista de avaliação:

A dificuldade é que realmente não é muito trabalhado de um tempo para cá é que está trabalhando, mas com a ajuda que vocês deram, o apoio que você nos deu e as coordenadoras também, teve aqueles encontros e os próprios colegas, então não foi tão difícil não. De maneira alguma.

[...]

A dificuldade se deu porque a gente não trabalhava muito *[relações étnico-raciais]*, e outra coisa, alguns anos atrás foi trabalhado esse assunto étnico-racial, só que eu estava fora de sala de aula. Ficou a desejar isso *[formação]* em mim. (Entrevista B.B., 2018)

É importante que as formações sobre o tema sejam recorrentes e tragam a diversidade da cultura africana e afro-brasileira, para além da Literatura Infantil. Não basta apresentar os saberes, é necessário que se crie condições para que se consolide o reconhecimento da relevância de trabalhar relações étnico-raciais como direito de cada ser humano que habita a sala de aula de Educação Infantil. É preciso trazer outro fazer pedagógico, como

propõem as intelectuais, professoras e doutoras em educação Maria Aparecida Barreto e Patrícia Rufino sobre a importância das formações docente permanente:



O aperfeiçoamento e organização do trabalho escolar pedagógico nas escolas, de modo a compreender que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros contribui para o enriquecimento do debate acerca de questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade social e escolar. (ANDRADE e BARRETO, 2012, p. 38)

As autoras ainda acrescentam a importância da ampliação de cursos de longa duração sobre a temática para que haja, de fato, uma transformação nos currículos escolares, pois só há possibilidade de fazer diferente se houver conhecimento de que a forma atual é excludente:

[...] que permita aos professores reconhecer que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão da população negra, em condições de minoria, dos bens construídos socialmente, de forma que todos os professores possam ser levados a assumir a responsabilidade pela educação de todos os alunos, sejam eles pretos, pardos, indígenas ou brancos, transformando as práticas pedagógicas excludentes em trabalho educativo antirracista no Brasil. (ANDRADE e BARRETO, 2012, p. 38 e 39)

Desse modo, como a professora evidenciou ao dizer que sua dificuldade ocorreu em função das ausências de conhecimentos sobre a temática, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de uma educação para a diversidade. É necessário reduzir as lacunas históricas das formações sobre a História da África e suas diásporas para desconstruir a visão única do continente e sensibilizar para as diferentes formas de reexistir no Brasil. A partir do instante em que as professoras adquirem conhecimento e refletem sobre o quanto a exclusão social e histórica do povo negro reverbera nas suas práticas educativas é possível construir novas formas de fazer educação, que acolham a história e cultura de todas as pessoas e sejam pautada em uma Pedagogia Antirracista.

6.8- Safari na Tanzânia

Imagem 39: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

Ao avaliar o projeto desenvolvido, a professora, em sua fala inicial, disse que foi tranquilo e que resolveu os desafios buscando informações sobre as questões que tinha dúvidas. Também apontou que obteve muitos aprendizados:

Todo processo envolvendo sequências e projetos sempre aparecem as dificuldades a gente também não pode descartar essa hipótese, mas nas minhas dúvidas eu procurei pesquisar, procurei me informar mais para estar passando melhor para as crianças. Inclusive eu aprendi muito com o projeto coisas que eu não sabia. Graças a Deus eu passei a ficar mais informada e foi muito interessante, mas graças a Deus a gente conseguiu sanar as dificuldades. (Entrevista S., 2018)

Logo em seguida, a professora falou da apresentação que fez para os responsáveis, na qual deixou que as crianças expusessem o que foi apreendido no projeto e avaliou essa escolha como um ponto negativo. Acreditou que ela deveria falar ao invés das crianças, apontando o quanto seria mais atrativo se ela expusesse:

A gente sabe que a criança está em uma construção. Lógico que ela vai falar da forma dela, agir da forma dela e ela vai trazer as informações daquilo que ela conseguiu aprender, porém o quando o professor está a frente falando surte mais efeito. Apesar de entender que nesse instante a criança está produzindo conhecimento, mas nessa parte eu entendo que eu deveria ter falado. Eu achei que dava para ficar mais atrativo, dar mais ênfase. No momento do desfile do povo Massai eu que deveria ter relatado sobre a vida do povo enquanto desfilavam. (Entrevista S., 2018)



Há duas questões a serem pontuadas: a primeira é que, ofertar protagonismo infantil não é deixar tudo para que elas façam tudo sozinhas, o professor pode e deve fazer junto; a segunda, que, se há uma inserção real no projeto por parte de todas as pessoas envolvidas, sejam crianças e adultos(as), estudantes e professores(as), é mais fácil e prazeroso para as crianças apresentarem o que conheceram com o projeto desenvolvido. Outro aspecto é que, quando a professora foi questionada sobre o que mais destacou, o que poderia enfatizar de todo o projeto desenvolvido, focou na apresentação como seu principal desenvolvimento, não nas atividades do planejamento. Podemos constatar isso ao ler:

Foi a questão da apresentação né, tudo que foi apresentado no final, porque foi tudo aquilo que tínhamos estudados dentro do tema África e no final os alunos mostraram suas competências suas habilidades em cima daquilo que aprenderam, achei que sobre o que estudaram foi muito bem. Poxa! Estudar sobre o continente africano é muito complexo, essa metodologia das apresentações foi muito significativos. (Entrevista S., 2018)

Diante das falas da professora e do relato do planejamento³¹, foi possível perceber que a professora não desenvolveu o proposto, que foi a realização de um projeto pedagógico que abordasse a temática étnico-racial e que incentivasse a leitura de forma interdisciplinar. Por isso, a prática não compôs o produto educacional realizado. Durante o relato de experiência, a professora só trouxe o livro poucas vezes e as atividades não eram tão aprofundadas no debate com a turma. Mesmo trabalhando com animais, que é sempre empolgante, pois gera envolvimento com interesse por parte de todas as crianças, não houve uma retomada constante ao livro, nem grande exploração da cultura Massai e da relação com os animais e a natureza. Elas viram verdadeiros cientistas quando são apresentadas ao universo animal, principalmente quando se fala de animais como leão, elefante ou girafa, que já fazem parte do imaginário infantil. Também poderiam ser mais explorados no livro os conhecimentos sobre o povo Massai, que têm modos de vida bem distintos dos da maioria das crianças. Seria grandioso conhecer uma civilização

³¹ O relato da experiência encontra-se no anexo IV.

a partir das histórias. Por muitas vezes, a dimensão estética do texto literário também não foi evidenciada. Perdeu-se, assim, a oportunidade de mobilizar a potencia desse tipo de texto, considerando que:



a literatura favorece uma reflexão sobre as coisas da vida e também atua como elemento formador de valores, de ideias e opiniões entre os leitores de todas as idades. Os mediadores de leitura, pais, professores, bibliotecários e agentes de leitura, precisam de estar conscientes desse valioso papel na escolha do livro para partilhar como o outro, seja ele adulto, jovem ou criança, pois essa escolha faz toda a diferença (ROSA, 2017, p.20)

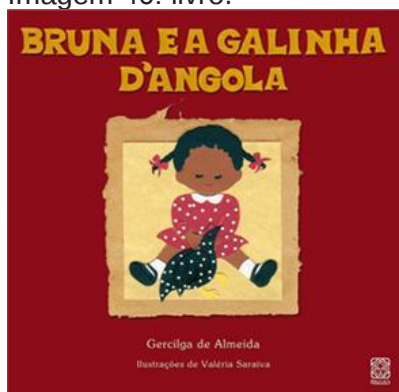
É importante que as(os) professoras(es) reflitam sobre a importância de não sobrepor as atividades desenvolvidas ao prazer da leitura e, primordialmente, quando se pretende promover a prática leitora, não coloque as literaturas como acessórios que pouco aparecem no projeto realizado. A literatura é arte, e assim deve ser apresentada para as crianças.

Partindo desse pressuposto, analisar literatura infantil é analisar uma obra de arte, e, sendo assim, o estudioso ou professor precisa estar ciente de que está diante de um processo de comunicação historicamente construído em que um destinador (adulto) se dirige a um destinatário (criança) com intuito de expressar, por meio de sua “lente” única de destinador, a “leitura” que faz da sociedade e/ou do mundo (GREGORIN FILHO, 2009, p.44)

Devemos levar em consideração o não apagamento da literatura para realização das atividades temáticas, nas quais o livro pode se tornar, somente, o promotor inicial do debate. É importante que o uso da literatura infantil em sala de aula ocorra de forma dialógica, em que a literatura ocupe papel de destaque no debate proposto e em que as atividades pedagógicas sobre a temática dialoguem com o livro, para que se cumpra o papel de promoção de leitura, aliada às ações pedagógicas e à apresentação da diversidade étnico-cultural.

6.9- Bruna e a galinha d'Angola.

Imagem 40: livro.



Fonte: acervo da pesquisa.

Esse projeto não compõe o Caderno de Práticas Pedagógicas em decorrência da não realização do planejamento pela professora. Um dos combinados com o coletivo docente era que entregasse o planejamento ou relatassem as experiências para que eu pudesse escrever a prática realizada por elas. Outro aspecto que pode ter contribuído para não entrega é que a professora mudou de escola no meio do projeto.

7- Antes de findar, reticências...

*Refazendo tudo
Refazenda
Refazenda toda
Guariroba
(Gilberto Gil)*

Antes de findar, é importante a compreensão de que o produto educacional desenvolvido nessa pesquisa é um fomentador de práticas antirracistas na educação para primeira infância, por intermédio das literaturas infantis africanas e afro-brasileiras. Isso não significa que todas as professoras que dele participaram são e se tornarão sempre antirracistas, pois isso vai depender das ações que vão para além desse projeto. O desejo é de que as oficinas tenham afetado as docentes para além do projeto e que possibilite que se repense cotidianamente suas práticas pedagógicas e de vida, mas acredito que só saberei realmente se isso aconteceu se retomar futuramente ao campo

com as mesmas pessoas para investigar o que ficou dessa experiência, porque uma Pedagogia Antirracista precisa ser refletida e sustentada diariamente. Por hora, a pesquisa fez o que se propôs: um material pedagógico para o cumprimento da LDB, após aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Realizando assim, as etapas propostas pelo regimento do programa, do qual retirei o trecho abaixo e grifo aspectos que quero ressaltar nessas conclusões quase finais:

O **produto final** do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais **será** um método, processo ou **material com finalidade didática para o ensino no âmbito do escopo do programa**. Ao longo de seu percurso, o estudante construirá um material didático, unidade didática ou desenvolverá um método de ensino, mas além da construção de sua proposta ao longo dos 24 meses, aplicará este processo, material ou método a uma situação real, tendo parâmetros de avaliação de seu produto, com a finalidade de produzir algo que seja diretamente aplicável, adaptável de forma tangível aos espaços educacionais formais ou não formais. (UFSB, p. 04)

Assim, entendo que o produto tem relevância, por ser um material didático para a Educação Infantil, promotor de uma Pedagogia Antirracista, aplicável e que inspirará outras possíveis práticas pedagógicas, porque foram práticas existentes, portanto possíveis para qualquer outro(a) professor(a) realizar. No material didático produzido também tem reflexões sobre as ações realizadas pelas professoras, bem como outras possibilidades de fazer as mesmas práticas pedagógicas com os livros selecionados pelas participantes da pesquisa. Sem ignorar que ter catalogado os livros sobre relações étnico-raciais da biblioteca pública é outra ação que tem impacto real na prática pedagógica de uma região que não possui livrarias e tem poucas bibliotecas públicas. O catálogo que está ao fim do Caderno de Prática foi uma ação que *‘produz algo que seja diretamente aplicável’*, pois, muitas vezes, os(as) docentes desconhecem títulos de literaturas sobre a temática, como apontou a pesquisa realizada com as participantes. Vale ressaltar sobre o material, também, que, além de construir possibilidades de aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 nos espaços educacionais, ainda mostra outros caminhos de pesquisas e ação. Além da pesquisa, construir um jogo da memória de estampas africanas que é material didático e está anexado nas páginas finais

do Caderno de Práticas. Por fim, destaco que, afora o material didático, há possibilidade de exploração do memorial, não só como subsídio para fazer outros produtos da mesma natureza, mas, principalmente, para se elaborar atividades para formação de professores, porque as oficinas foram bem detalhadas nesse documento, bem como os recursos para contação de histórias.

Há de se pontuar que as falas das(os) mães/pais e das próprias crianças foram narradas pelas professoras durante as entrevistas de avaliação e nos relatos das atividades realizadas se fizeram presentes. Pude ouvir algumas poucas falas quando fui convidada para participar das atividades e/ou registrar como fotógrafa. Um exemplo disso foi durante a oficina de turbante realizada durante os projetos dos livros *Tabuleiro da Baiana* e *O Vestido de Jamela*. Nesse segundo, presenciei a alegria de todas as crianças ao participarem da culminância do projeto. Acreditando na importância do que foi dito nessas falas, resolvi colocá-las no Caderno de Prática e nesse memorial, porque, se marcaram as professoras, é porque, antes disso, afetaram as crianças e suas famílias ao ponto de serem externalizadas.

Como acredito na intertextualidade da produção dessa pesquisa, ou seja: da conversa direta e indireta entre o memorial com o material didático, não posso deixar de trazer algumas breves discussões nesse documento. Pois, para uma Pedagogia Antirracista, é necessário o fazer diário de práticas pedagógicas para a diversidade ou das Pedagogias progressistas que possibilitem alternativas para a diversidade racial, como apresentam as intelectuais Mônica Sacramento (2013), doutora em Educação, e Iolanda de Oliveira (2013), doutora em Psicologia Social. Mas, principalmente porque, como já explicitado algumas vezes nesse documento, essa pesquisa foi um grande convite a um refazer, um refazendo³², como canta Gilberto Gil grandioso nome da música universal. Refazendo, porque é realmente o que se propõe: a forma verbal gerúndio, ação em curso, que acontece ao mesmo

³² Refazenda, canção de Gilberto Gil composta em 1975. A explicação detalhada do músico e compositor é encontrada em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=379&letra. Por hora, trago a explicação sobre guarirôba, porque uso na epígrafe do trabalho: “Nome de uma palmeira do Planalto Central, a palavra dava nome também a uma fazenda que um grupo de amigos (Roberto Pinho, Pontual e outros) tinha a uns cem quilômetros de Brasília.” Nesse espaço, chegou a cogitar em criar uma comunidade alternativa, diferente da que estava em curso. Acesso 17nov2019.

tempo, mas também porque Gilberto Gil diz que no período que fez a canção era de transgressão, uma atuação contrária ao bom senso posto na época, a ditadura militar. O refazendo que esse material traz é a transgressão do que está posto em um governo autoritário, machista, racista e *retroce-dor*. Portanto, refazendo tudo.

Uma Pedagogia Antirracista só é possível em uma educação para a diversidade *cotidiana*, na qual todas as práticas sejam promotoras de criatividade, alegrias. Quando se pensa na Educação Infantil, devemos ponderar que as crianças estão exercitando e experimentando suas formas de se relacionar com o coletivo. É importante entender que, nesse espaço, a criança está construindo a sua identidade e que “para que um grupo ou uma sociedade configure um determinado processo de autoafirmação faz-se necessário que exista um outro grupo ou sociedade.” (LUCENA e LIMA, 2009). Para isso, é necessário legitimar o quão importante é essa etapa da educação para a construção identitária da criança, que se constrói na relação dialética entre a criança e os grupos sociais que se encontrará ao longo da vida (FERREIRA e FERREIRA, 2019, p 272).

Quando refletimos sobre uma educação antirracista, abarcamos todo esse debate, da identidade e da representatividade, da diversidade de saberes que promove práticas pedagógicas dialógicas e criativas. Ainda porque, como nos apresenta bell hooks (2017), a educação não pode reforçar a dominação e, portanto, não pode reforçar estereótipos racistas – sejam negros, indígenas, ciganos ou de quem for. A educação deve ter um potencial libertador de aprendizado e principalmente que tenha reconhecimento da diversidade nas salas de aula e:

[...] precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (HOOKS, 2017, p. 18)

Nesse debate, a autora nos faz refletir que a educação antirracista é para todas as pessoas, sejam negras ou não, pois desperta para uma ampla compreensão de respeito e reconhecimento do outro como alguém de direito, um cidadão(ã). É relevante para que todos(as) desconstruam a visão distorcida e estática de que existem papéis/lugares destinados socialmente para indivíduos de acordo com a sua cor da pele. Uma Pedagogia Antirracista apresenta conhecimentos científicos numa perspectiva de romper com a estrutura de produção acadêmica racista e machista. Porque, quando há gritos ecoando que é necessário fazer diferente e que há uma grande camada de excluídos no que tange a visibilidade de saberes e produções de conhecimentos, comprova-se o quanto racistas são as estruturas socioeducativas:

Entre as condições necessárias para o sucesso dos estudantes em questão são extremamente importantes as reformas curriculares com vistas à incorporação de conhecimento científicos produzidos sobre o negro, em uma perspectiva não colonialista/imperialista, reformulações que em sua dinâmica se afastam do seu caráter particular, migrando para uma dimensão universal, porque atinge a todos os usuários da educação, independentemente do seu pertencimento racial. **Tais conhecimentos contribuem para que os negros assimilem percepção deformada dos brancos, diante da condição da população, principalmente sob a responsabilidade das instituições educativas formais, responsáveis pela transmissão de conhecimento científico em que expliquem fatores que interferem na vida dos estudantes em nível local, regional, nacional e mundial.** [Grifo meu] (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2013, p.229)

Neves (2008) pondera que a consciência antirracista tem crescido porque o racismo é presente e persistente na sociedade, e que essa consciência pleiteia pelo respeito e afirmação da diversidade. Para que essa consciência reflita diretamente nos espaços educativos é importante, como indica Arroyo, que se reflita na educação para emancipação, que haja formação permanente das(os) professoras(es) para “o reconhecimento e o respeito ao trato da diversidade que os leve a incorporar uma pedagogia multirracial” (2010, p. 114). Ainda porque as ações dos professores afetam diretamente as crianças, seja um afeto positivo e dialógico, seja o afeto repleto de ausências e desrespeitos. A professora da UNB, doutora em educação e

presidenta da ABPN Eliane dos Santos Cavalleiro afirma, em suas pesquisas com crianças pequenas, que: “mesmo considerando os atos dos professores como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes as magoam e as marcam, provavelmente, pela vida afora” (2015, p. 61). Por isso, devemos conceber que a Pedagogia Antirracista é uma educação para a vida, no que diz respeito aos impactos do racismo, que é enorme, como aponta o documento da UNICEF sobre o impacto do racismo na infância (2010). O racismo causa efeitos ontem, hoje e amanhã, por isso devemos cuidar de 54,5% da população, pois esse é o número de crianças negras e indígenas no Brasil e neles refletem o racismo que a séculos assolam nossa sociedade:

Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, às submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. (CAVALLEIRO, 2017, p. 98-99)

É importante reverter isso, com afeto e informação, porque, como Lázaro Ramos diz, “Afeto é potência” (2017, p. 122) e informação é poder. A Pedagogia Antirracista se propõe a essa transformação a partir de uma outra perspectiva e de outras formas de agir para a “construção de uma escola e de uma sociedade sem racismo e que valorizem todos os matizes de que somos constituídos” (TRINDADE, 2015, p. 18). Para isso, outras práticas diárias nas escolas e fora dela também urgem, no intuito de que nossas ações educativas na Educação Infantil sejam propulsoras de visibilidades de corpos e audições de vozes como aponta Azoilda Loretto Trindade:

“A gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, a infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.” (TRINDADE, 2014, p. 9)

A importância da Pedagogia Antirracista está em promover a qualidade de vida de todas as pessoas, para que se construa condições de ser cidadã(ão). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das mais importantes intelectuais brasileiras, propõe que uma educação das relações étnico-raciais é a que “persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público”, para que todas as pessoas se (trans)formem com comprometimento de uma sociedade para todos “sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências e históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação” (2007, p. 490). Uma educação, enfim, que promova oportunidades, vidas que possam ser vividas e histórias que possam ser contadas, visibilidades, tudo no plural.

Ao refletir sobre diferentes formas de agir para impulsionar uma Pedagogia Antirracista, temos a literatura infantil africana e afro-brasileira, a qual, em sua diversidade, nos apresenta muitos mundos e muitas formas de dialogar com ele. Lázaro Ramos, ao entrevistar Muniz Sodré, recebe uma reflexão que é um presente por meio de palavras, relatada em seu livro *Na Minha Pele*:

Na minha infância, não tinha esse papo de ancestralidade. Mais recentemente, numa conversa com o professor Muniz Sodré, percebi que, mais do que a filosofia e a ciência o que traz mudança mesmo são as representações coletivas, e a ficção tem um papel fundamental nessa construção. “A literatura sempre disse mais sobre o homem no Brasil que a sociologia – até hoje, muito preocupada apenas com lutas de classe. O cinema e a novela, com a força que tem hoje em nosso país, podem trazer um ataque forte aos preconceitos”, me disse o Muniz em uma entrevista para os *Espelhos*. Eu incluiria a literatura infantil e as biografias nesse rol e acho que ele concordaria comigo. (RAMOS, 2017, p. 33)

Quando pensamos as literaturas na nossa história, com o forçado apagamento social e cultural dos negros, consequentemente recôndito nas histórias de construção do Brasil como nação, são gritantes as ausências, que passam por esconder nossos escritores, nos estereotipar em personagens e nos subalternizar nas narrativas. Beatriz Nascimento, em seu ativismo intelectual e artístico, denunciou em diferentes momentos e formas as

tentativas de esvaziamento da potência negra nas produções artísticas e, portanto, nas histórias a serem contadas dos homens e mulheres brasileiras, no mesmo sentido que propõe Muniz Sodré a Lázaro Ramos.

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós na literatura, por exemplo, é a de criado doméstico ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial. (NASCIMENTO, 2007, p. 94-95). E assim eram as personagens dos livros que lemos na infância, com negras empregadas domésticas e o negro preguiçoso e solitário, que nos apresentavam poucas possibilidades de ser – e todas elas deprimentes. Mas, pedindo licença ao mestre, intelectual, *griot* e ativista do Movimento Negro Abdias Nascimento, “em todo coração negro há um quilombo pulsando”³³. O estar junto e o resistir nos espaços fazem as vozes ecoarem e na Literatura Infantil não poderia ser diferente. Muitos(as) escritores(as) e ilustradores(as) têm publicado suas obras em grande editoras, editoras alternativas ou de forma independente.

As literaturas africanas e afro-brasileiras existem e têm de adentrar as escolas para que as pequenas crianças leitoras tenham acesso, mas, primordialmente, possam escolher seus livros preferidos e perceber que há outras crianças como elas vivendo de diferentes formas. Ou seja: temos que apresentar a diversidade por entre histórias que habitam livros e ganham vida para a primeira infância nas vozes leitoras adultas. Marina Colasanti relata que seu amor pelas histórias foi materializado pela voz da sua mãe que lia: “o

³³ Trecho do poema “Padê de Exu Libertador”, escrito em Búfalo, EUA, em 2 de fevereiro de 1981. Poema foi usado para seu discurso na da Universidade Federal da Bahia (UFBA) quando se tornou Doutor Honoris Causa e mesmo em situação de homenagem lembrou a história de construção de conhecimento da instituição foi/é racista. Iniciou com o poema e prossegui com sua fala que faço questão de destacar esse trecho: “O poema cujos trechos acabei de dizer tem especial significação para esta solenidade. Só mesmo Exu, senhor da contradição, seria capaz de me colocar aqui nesta situação. Recebo um título de doutor da mesma academia que há décadas venho questionando e contestando por sua postura de marginalizar, humilhar, desprezar e discriminar o povo afrodescendente. Pois reitero: continuo questionando e contestando a academia brasileira. Sei que a postura dessa academia não mudou de forma significativa, pois o negro continua marginalizado e discriminado na estrutura da educação deste país desde o ensino básico e sobretudo no superior. Minha presença aqui representa o desejo da coletividade afro-brasileira de que esta universidade, a mais antiga do Brasil, dê o exemplo de forjar um caminho de verdadeira inclusão do povo de ascendência africana na nossa academia.”

encantamento da narrativa me chegou através da palavra organizada em escrita, e amei as palavras quando amei as histórias. Eu li ouvindo, quando não podia ler” (2004, p. 248). As vozes leitoras e contadoras de histórias adultas na escola têm papel de promover leitura e apresentar outros mundos, um caminho entre as crianças e as histórias que pode ser delicioso. Maria Teresa Adruetto (2012) apresenta a ficção como um potencial construtor de mundo, de outros espaços e tempos no aqui e agora:

[...] a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território do outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. (ADRUETTO, 2012, p. 54)

Ao refletir sobre importância e potencialidade das literaturas para crianças pequenas, é valioso pontuar que as literaturas africanas trazem contribuições para que as crianças construam outras percepções de África e de suas diásporas. “A literatura é, sem sombra de dúvida campo fértil a esse propósito, por se constituída de uma linguagem rica, polissêmica; logo, susceptível à ressignificação do universo que se delinea à nossa frente e a outros de terras longínquas” (OLIVEIRA, 2014, p. 153).

Considerando a importância das literaturas para uma Pedagogia Antirracista, a pesquisa se propôs a unir o fazer pedagógico e a potência das histórias nos livros infantis, de forma que houvesse uma dialogia com a diversidade e a promoção de leitura. As professoras, na formação e nas realizações dos planejamentos, perceberam que há muitas possibilidades de práticas e que estas podem e devem estar presentes o ano inteiro, não só no dia 20 de novembro, pois há crianças negras todos os dias nas escolas e pessoas negras fazem parte, majoritariamente, da sociedade. Foi possível, com o projeto, perceber que as identidades diversas devem estar presentes em sala de aula, pois há necessidade de que as crianças se reconheçam, que nossa história e cultura estejam reconhecidas, que as identidades étnico-raciais tenham representatividade em todos os espaços e que os livros podem ser um excelente caminho para a transformação práticas, como relata a professora

que viu o quão importante foi o projeto e como é necessário persistir nesse caminho:

Acho que a partir desse ano todo mundo aqui vai fazer um projetinho voltado com algum livro de literatura afro, porque encantou, nos vimos que surtiu efeito. Sobre as crianças, depois do livro, eu não vejo nenhuma palavrinha de preconceito. Você vê que deu uma melhora nos relacionamento. A gente vê que precisa trabalhar isso todos os anos. (Entrevista O., 2018)

Mesmo que as oficinas entrem no esquecimento, pelas opiniões que a maioria das professoras apresentaram, algo de novo surgirá nas suas formas de lecionar. Não são todas que se afetam positivamente, como vimos na avaliação sobre o livro *Erê*. Porém, a pesquisa, no que propõe com o Caderno de Práticas, será um material didático de consulta e inspiração para o fazer pedagógico antirracista. Na descrição da metodologia das oficinas, este trabalho também oferece a possibilidade de que os conhecimentos trilhados nessa pesquisa sejam acessíveis a todas as pessoas que estejam preocupadas com uma educação como prática da diferença.

8- Quando o fim não é o ponto final

*Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai
passar
Não se desespere e nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as
manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu
olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será. (Gonzaguinha)*

Acredito que as pesquisas de mestrado profissional não se findem na defesa final, pois só alcançamos realmente nossos objetivos quando o produto é, de fato, um material acessível para todas as pessoas. Para isso, aqui listo alguns caminharos depois da defesa, pois respeitando a relação dialógica que

se estabeleceu entre a pesquisa, a banca e as orientações, alterações serão acolhidas após a defesa.

- Divulgação ampla do Caderno de Práticas para acessibilidade dos espaços de educação, principalmente no Extremo Sul da Bahia, pois é a área de impacto do mestrado.
- Publicação, em parceria com as professoras, em revistas científicas para que o produto possa percorrer outros espaços acadêmicos e pontuar perante a capes o mestrado.
- Publicação do material em formato de livro pdf (*e-book*).

Assim, como professora, militante e ativista por uma Pedagogia Antirracista e feminista, pedagoga e promotora de leitura, acredito que o objetivo principal das pesquisas em Mestrado Profissional é afetar, ir para outros espaços e contribuir para que outras práticas promovam uma educação mais plural e para todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Prólogo. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino (orgs). **Educação e raça perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. **TEDx Global 2009**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-198689. Acessado em: 13out2019.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustração: Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ARAUJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). 1ed. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AYÓ. **Ayó Encontro Negro de Tradição Oral**. Disponível: <http://ayoencontronegro.com.br/> Acesso em: 16nov2017.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Karingana wa karingana**. Ilustrado por Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2012 (Coleção Árvore Falante).

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa e ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da UFES. BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa *et al.* (orgs). In: **Africanidade(s) e Afrodescendência(s)**: perspectiva para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

BEDRAN, Bia. Cantar e contar histórias. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes Medeiros e MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). **Contação de Histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Histórias Encantadas Africanas**. 1 ed. Belo Horizonte: Rhj, 2011.

BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645** de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 12.796** de 4 de abril 2013. Torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na Escola. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei n. 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. 3 Etapa da Educação Infantil. Ministério da Educação (MEC): 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em 01nov2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16nov2019.

BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Kátia. **Fundamentos para uma nova prática** – por uma postura de (re)conhecimento. *In*: BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Kátia (orgs). **Saberes e fazeres caderno de metodologia**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015 (Projeto A Cor da Cultura).

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. *In*: CASSIO, Fernando *et al*. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser com fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação junto à Área Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>> Acesso em 15set2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Felipe (et al). **Quelé, a voz da cor**: biografia de Clementina de Jesus. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa educação. 6ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CRAVEIRINHA, José. **Karingana Ua Karingana**. 2 ed. Lisboa: Edição 70; Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), 1982.

COIMBRA, Hebe. **Na Venda de Vera**. Ilustrado por Graça Lima. São Paulo: Manati, 2008 (Coleção Tirando a Letra).

COLASSANTI, Marina. **Fragatas para Terras Distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CONTADOR de História, o. (filme) Direção de Luiz Villaça. Belo Horizonte: Warner Bros, 2009. 1 DVD. 1 hora e 40 minutos.

CRIOLO. Diferenças. 2012. Programa Tabu Brasil. **Canal NatGeog**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VIQPopAtJb4>. Acesso em 19nov2019.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

DALY, Niki. **O Vestido de Jamela**. Ilustrado por Niki Daly. São Paulo: SM, 2012 (Coleção Jamela).

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: EBLE, Laetícia Jensen e DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e exclusão**. 1ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa**: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. Volume 1. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

D'OSOGIYAN, Fernando. **Erê do Ketu Nagô**. *In*: Candomblé, o Mundo dos Orixás, 24out2014. Disponível em: <https://ocandomble.com/2014/10/24/ere-do-candomble-ketu-nago/>. Acesso e: 16nov2019

EVARISTO, Conceição. *In*: LIMA, Juliana Domingos de (Jornalista entrevistadora). Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. **Nexo**. São Paulo: 26mai2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99> Acesso em 15out2019.

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

FAGUNDES, Deuzimeri da Luz e ARAÚJO, Ubirajara Inácio. Releitura dos Contos de Fadas: chapeuzinho vermelho e suas versões. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE. Artigo V. Volume I. Versão online. Governo do Estado do Paraná; Secretaria de Educação, 2014. ISBN 978-85-8015-080-3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_deuzimeri_da_luz_fagundes.pdf. Acesso em: 02nov2019.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Papirus, 1994.

FREIRE, Patrícia Adriana Silva. **Literatura infantil brasileiro e poder**. Revista Litteris, Rio de Janeiro, ano 4, n. 10, p. 291-300, set. 2012. Disponível em: http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/LITERATURA_INFANTIL_BRASILEIRA_E_PODER_Patricia_Freire_RL10.pdf. Acesso em 10abr2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FERREIRA, Ananda da Luz; FERREIRA, Jaqueline da Luz. **Mercedes Baptista na educação infantil**: relato de experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 na Educação Infantil. **ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 4, n. 7, p.

270-282, jun. 2019. ISSN 2525-4715. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4318>>. Acesso em: 03 nov. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/odeere.v4i7.4318>.

FERREIRA, Ananda da Luz. Lei 10.639/03. In: **Encontros Confabulantes** (Blog pessoal). Disponível em: <http://encontrosconfabulantes.blogspot.com/search/label/Lei%2010.639%2F03>. Acesso em: 23set2019.

FERREIRA, Ananda da Luz. **Itan Omode** (Blog catálogo). Disponível em: <https://itanomode.blogspot.com/> Acesso em: 23set2019.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra (Realização). **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Realização: Instituto da Mulher Negra. Coordenação Geledés (Instituto da Mulher Negra) e Cfemea (Centro Feminista de Estudo e Assessoria). Ano: 2016. Consultoria e Redação: Jurema Werneck. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em 19out2019.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra (página na internet). Missão Institucional. 10abr2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>. Acesso 09dez2019.

GIL, Gilberto. Refazenda, 1975. **Gilberto Gil**. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=379&letra. Acesso em 16nov2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ed revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Algumas palavras finais. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Tradução: Tomaz Tadeu Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Ilustrado por: Chris Rascka. São Paulo: Boitatá (Boitempo), 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. Ilustrado por Rachel Isadora. Adaptação de Christian Andersen. São Paulo: Farol Literário, 2011.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. Volume 1. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloisa A. C.(orgs). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KREBS, Laurie. **Um safári na Tanzânia**. Ilustrado por Julia Cairns. São Paulo: SM, 2007.

LAIRD, Elizabeth. **Belas Bananas**. Ilustrado por Liz Pichon. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros**: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LODY, Raul. Beleza e identidade: sobre os patrimônios afrodescendentes. In: BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Kátia (orgs). **Saberes e fazeres caderno de texto**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015 (Projeto A Cor da Cultura).

LOTITO, Iza. **O Herói de Damião**: em a descoberta da capoeira. Ilustrado por Paulo Ito. São Paulo: Girafinha, 2011.

LUCENA, Francisco Carlos e LIMA, Jorge dos Santos. **Ser Negro**: Um Estudo de Caso Sobre "Identidade Negra". Revista Saberes, Natal – RN, v. 1, n. 2,

maio 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/anand/Downloads/583-Texto%20do%20artigo-1882-1-10-20101001.pdf>. Acesso em 01nov2019.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares; BRANDT, Celia Finck. **Formação de professores e práticas pedagógicas**: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 19out2019.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MANGUEIRA, Grêmio Recreativo Escola de Samba. **História para nina gente grande**. Composição: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. Interprete: Marquinho Art'Samba. 2019.

MARINHO, Josias. Benedito. Ilustração: Josias Marinho. São Paulo: Editora Caramelo, 2014.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. Ilustração Maria Eugênia. São Paulo: SM, 2015.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4 ed. São Paulo: 2016.

MELQUIADES, Jaciana. **Mariana**. Ilustrado por Leandro Melquiades. Rio de Janeiro: Era uma vez o mundo, sd.

MELQUIADES, Jaciana. **Erê**. Ilustrado por Leandro Melquiades. Rio de Janeiro: Era uma vez o mundo, sd.

MORAES, Letícia Alvarez Yamaguchi de. **O trabalho com projetos na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2005.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORENO, Ana Carolina (jornalista). Negros representam apenas 16% dos professores universitários. **Portal de Notícias G1**. 20nov2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml> Acesso em: 16nov2019.

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

NASCIMENTO, Abdias e SEMOG, Éle. **Abdias Nascimento**, o griot e as muralhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Padê de Exu Libertador. **IPEAFRO**. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/audio/poesia/> Acesso: 18out2019.

NASCIMENTO, Abdias. Fala na UFBA. Disponível em: **Abdias e IPEAFRO**. <http://www.abdias.com.br/biografia/ufba.htm> Acesso: 18out2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NAZARETH, Paulo. Paulo Nazareth. In: **Prêmio Pipa 2017**. Disponível em: <http://www.premiopipa.com/pag/paulo-nazareth/> Acesso em: 16nov2019.

NEVES, André. **Obax**. Ilustrado por André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NEVES, Gilberto. **Educar para a igualdade**: combatendo o racismo na educação. Projeto Difusão Afro-cultural na educação, Centro Nacional de Estudos e de Política de Igualdade na Educação – Cenafró. Uberlândia: Sincopel Gráfica, 2008.

NOGUERA, Renato. Renato Nogueira, professor e pensador: ‘Filosofia é o bichinho de pelúcia do Ocidente’. In: BLOCH, Arnaldo (entrevistador). **O Globo**. 23fev2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/renato-nogueira-professor-pensador-filosofia-o-bichinho-de-pelucia-do-ocidente-15415321>. Acesso em 19out2019.

NÓVOA, António. As histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. Volume 1. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

NZUALO, Eliana. Karingana wa karingana. In: **TEDx Maputo**. Maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXoXq2GLrZA>. Acesso em 10out2019.

NZUALO, Eliana. Escreve Eliana Escreve: um dia escrevo um livro. Blog pessoal. Disponível em: <https://escreveelianaescreve.com/tag/eliana-nzualo/>. Acesso em 17set2019.

OLIVEIRA, Iolanda de e SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica, relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: **Cadernos Penesb** – Periódicos do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. n 12. Rio de Janeiro/Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam. **O Mundo no Black Power de Tayó**. Ilustração: Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2012.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Religiosidade de matriz africana: desconstruindo preconceitos. In: BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Katia (orgs.) **Saberes e fazeres**: caderno de metodologia. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015 (Coleção Kit pedagógico: projeto A Cor da Cultura).

OLIVEIRA, Maria Anória, de Jesus. **África e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil**: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

PEREIRA, Waléria Furtado. Ação afirmativa e valores civilizatórios: diálogos possíveis e preciso na construção de uma sociedade plural. In: OLIVEIRA, Cristiane Coppe e KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **Valores civilizatórios afro-brasileiros**: tecendo diálogos pedagógicos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães, NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim e DEUS, Mariana Ferreira. A construção da identidade da criança na Educação Infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Revista Olhares & Trilhas**. Ano XI. Número 11. Uberlândia, 2010, p. 85-96.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Quem conta o fazer aumento no coletivo o conhecer. In: GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QEDU. QEduc Academia. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> Acesso em 16nov2019.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues, CARDOSO, Rosimeiri Darc e GOMES, Celina de Oliveira Barbosa. Prefácio. In: QUINTILHANO, Silvana Rodrigues, CARDOSO, Rosimeiri Darc e GOMES, Celina de Oliveira Barbosa (orgs.). **Literatura Infantojuvenil Africana e Afro-Brasileira**: Vertentes. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

ROSA, Sônia. Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora de casa. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ROSA, Sônia. Maracatu. 1 ed. Ilustrado por Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas, 2004 (Coleção Lembranças Africanas).

ROSA, Sônia. Tabuleiro da Baiana. 1 ed. Ilustrado por Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas, 2004 (Coleção Lembranças Africanas).

ROSA, Sônia. Capoeira. 1 ed. Ilustrado por Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas, 2004 (Coleção Lembranças Africanas).

ROSA, Sônia. O Menino Nito. Ilustrado por Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. Ilustrado por James Rumford. São Paulo: São Paulo, 2008.

SALDANHA, Angélica Fabiana Linhares e SOUZA, Irany André Lima de. Construindo Imagens: negras princesas tecendo caminhos na literatura infantil. **VI ENLIJE**: Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino. Anais. Volume 1. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2016. ISSN 2317-0670 *In:* Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA7_ID981_22072016143417.pdf. Acesso em 01nov2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. *In:* BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Kátia (orgs). **Saberes e fazeres caderno de metodologia**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015 (Projeto A Cor da Cultura).

SANTOS, Patrícia. (Jornalista). Enrolados e decifrados: cuidados sob medida para todos os cachos. Revista Cabelos. **UOL**. 29nov2016. Disponível em: <https://revistacabelos.uol.com.br/enrolados-e-decifrados-cuidados-sob-medida-para-todos-os-cachos/>. Acesso em 09dez2019

SARMENTO, Pedro. Ubuntu: eu sou porque nós somos. Ilustração Pedro Sarmento. Rio de Janeiro: Viajantes do Tempo, 2014.

SILVA, Alberto da Costa e. Um ABC, uma tabuada ou um catecismo da escultura africana. *In:* WILLETT, Frank. **Arte Africana**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2017.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *In:* Educação Porto Alegre/RS, ano 2007, n. 3 (63), p. 489 - 506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em 3nov2019.

SILVA, Priscila Alves. **Encontros de formação na Educação Infantil:** experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

SILVA, Silvane. Racismo e Sexualidade nas Representações de Negras e Mestiças no Final do Século XIX e XX. *In:* LOPES, Maria Aparecida (org.). **História do Negro no Brasil, Escravidão, Gênero, Movimentos Sociais e Identidades.** São Paulo: Premier, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 7ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISTO, Celso. Contar história, uma arte maior. *In:* MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes e MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Memorial do Poder:** Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Elza. Exu nas Escolas. *In:* **Álbum Deus é Mulher.** Rio de Janeiro: Deckdisc, Polysom: 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw>. Acesso em 02nov2019.

SOARES, Elza. Pequena memória para um tempo sem memória. Composição de Gonzaguinha. *In:* **Álbum Planeta Fome.** São Paulo: Deck, 2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=7LUMzQiEF8o>. Acesso em: 08nov2019.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação:** diversidade, descolonização e redes. 2ed. São Paulo: Vozes, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Personagens negros na literatura infanto-juvenil. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEREZA, Maria. **Vermelho.** Ilustração: Andrés Sandoval. São Paulo: Editora 34, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar.** Dissertação Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em

Educação Departamento de Psicologia da Educação. Orientadora: Maria Lucia do Eirado Silva. 1994.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O Racismo no Cotidiano Escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa Barros e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **Todas as Cores na Educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação. Programa 2: **Salto para o futuro**. 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 14nov2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda e SANTOS, Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo mil e uma faces da Escola**. 5ed. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Percurso Metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Katia (orgs.). **Saberes e Fazeres**: caderno de metodologia. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WILLETT, Frank. **Arte Africana**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2017.

WINTER, Jonah. **Josephine na era do jazz**. Ilustrado por Marjorie Priceman. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

UFSB, Universidade Federal do Sul do Brasil. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais**. Mestrado Profissional. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2017/04/regimentoc.pdf> Acesso em 15nov2019.6.

Anexo I

Entrevista Semiestruturada

A- Primeiro bloco - Dinâmica do trabalho pedagógico e as relações étnico-raciais:

1- Você constroem Projeto Político Anual (PPA)?

1.1- Caso sim, é feito de forma coletiva ou individual?

1.2- Vocês se reúnem?

1.3- Conte-me um pouco sobre a construção do PPA?

1.4- Vocês têm autonomia para trazer recursos e temas para sala de aula?

2. Você conhece a lei 10.639?

2.1 - Você faz atividades relacionadas à educação das relações raciais?

2.2 – Caso sim, quando iniciou?

3. Com que frequência a temática aparece na organização do trabalho pedagógico e em que momentos?

4. Você sente dificuldades para realização de atividades na temática?

5. Quais recursos você considera importantes para trazer a história e cultura africana para seu trabalho?

6. Você percebe que atividades voltadas para temática influenciam na aprendizagem das crianças? Se sim, como?

7. Sua escola possui diversidade de materiais sobre a temática racial? Se sim, quais materiais?

8. A Secretaria Municipal de Educação possui ações/políticas de implementação da Lei 10.639/03 que sejam de seu conhecimento?

9. Para você, quais os maiores desafios para uma educação das relações raciais?

B- Segundo bloco - Dinâmica do trabalho pedagógico e prática de leitura:

- 11.** Como e com que frequência ocorrem as práticas leitoras em suas aulas?
- 12.** Como você se prepara para as atividades de leitura?
- 13.** Você lê o livro antes de ler para turma? Como você avalia que ele é bom ou ruim?
- 15.** Como ocorre o acesso a livros para contar histórias? Em quais locais você pega emprestado livros para contar histórias?
- 16.** Para além do livro você constrói ou utiliza recursos/materiais pedagógicos para contar histórias? Se sim quais?
- 17.** Com que frequência você traz livros com personagens negros e literaturas africanas e afro-brasileiras para sala de aula?
- 18.** Qual foi e quando leu um livro com a temática racial ou personagens negros para seus alunos?

Anexo II**Questionário Fechado****1- Nome:** _____**2- Data de nascimento:** _____**3- Raça /cor:** _____**4- E-mail:** _____**5- Qual a sua formação acadêmica e ano que findou o curso?**☐ Ensino Médio / ano: _____☐ Formação de Professores / ano: _____☐ Graduação / ano: _____☐ Especialização / ano: _____☐ Mestrado / ano: _____☐ Doutorado / ano: _____☐ Pós-doutorado / ano: _____**6- Em qual instituição fez sua(s) formação(ões) acadêmica(s)?**

7- Tempo de experiência profissional na educação? _____**8- Quanto tempo atua na rede municipal?** _____**9- Quanto tempo de experiência na educação infantil?** _____**10- Você se considera leitor?** ☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos**11- Quantos livros você lê por ano, sem ser livro de Literatura Infantil?**

12- Qual foi o último livro que leu e quando? _____**13- Você lê para sua turma com que frequência?**☐ sim ☐ não ☐ quase sempre ☐ raramente**14- Pensando em uma média de leitura, quantas vezes por semana você lê para turma?**

- ☐ Não leio toda semana.
- ☐ 1 vez por semana.
- ☐ 2 vezes por semana.
- ☐ 3 vezes por semana.
- ☐ 4 vezes por semana.
- ☐ 5 vezes por semana.
- ☐ Mais que 5 vezes por semana.

15- Qual e quando foi o último livro que leu para sua turma?

16- Possui curso sobre literatura infantil?

- ☐ Não.
- ☐ Tive disciplina na faculdade.
- ☐ Fiz uma pós na temática.
- ☐ Formação pela prefeitura.
- ☐ Fui em palestras sobre a temática.
- ☐ Outros _____

17- Possui curso sobre contação de histórias?

- ☐ Não.
- ☐ Tive disciplina na faculdade.
- ☐ Fiz uma pós na temática.
- ☐ Formação pela prefeitura.
- ☐ Fui em palestras sobre a temática.
- ☐ Outros _____

18- Conhece literaturas infantis com a temática racial ou personagens negros?

- ☐ Não conheço nenhuma.

- () Só conheço uma ou duas.
- () Conheço algumas, porém poucas.
- () Conheço bastante.

- Caso conheça cite no máximo 3 (três) exemplos de Literaturas Infantis com essa temática: _____

19- Você tem conhecimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas?

- () Não conheço.
- () Tenho conhecimento, mas não acho necessário aplicar na Educação Infantil.
- () Tenho conhecimento, mas tenho dúvidas em como fazer na Educação Infantil.
- () Tenho conhecimento, faço sempre atividade no mês da consciência negra.
- () Tenho conhecimento, trago o tema de vez em quando para sala de aula.
- () Tenho conhecimento, trago frequentemente o tema para a sala de aula.

20- Você acha importante trabalhar com temática racial em sala de aula?

- () Um pouco () Muito () Não () Não na Educação Infantil

21- Possui curso ou formação continuada voltada para a temática étnico-racial

- () Não.
- () Tive disciplinas específicas na faculdade.
- () Fiz uma pós na temática.
- () Formação pela prefeitura.
- () Fui em palestras sobre a temática.
- () Outros _____

Anexo III

Relato de uma das experiências que não compuseram o Caderno de Práticas, feita a partir do livro *Erê*:

- Sobre o livro:

Erê é um menino lindo, feliz, talentoso, criativo, esperto, curioso e um monte de coisas mais que, por intermédio das tintas e das pinturas corporais, resolve explorar sua ancestralidade africana. O grande livro de pano é um convite confortável para as(es) leitoras(es) passearem pelas nações Bororo, Xhosa e Karo, no qual Erê apresenta com alegria a forma e o motivo que cada povo pinta seu corpo.

- Desenvolvimento do projeto:

1º encontro: a professora leu para a turma um texto informativo sobre as etnias que o livro apresenta: Bororo, Karo e Xhosa. Conversou um pouco sobre ele e o colou no caderno de leitura, para que os responsáveis tivessem acesso do que seria trabalhado nos próximos encontros.

2º encontro: foi apresentado o livro, a autoria e a ilustração. Em seguida, a professora fez a leitura de forma a explorar a representação das etnias e de suas pinturas corporais. Conversaram sobre as diferenças entre as pinturas de cada nação. Depois a professora convidou as crianças a fazerem as grafias corporais de cada povo, entregou três folhas fotocopiadas com o rosto do Erê (personagem principal do livro) para as crianças pintarem.

3º encontro: a professora retornou ao livro e convidou cada criança para escolher a pintura corporal que desejava fazer. Elas escolheram de acordo com a etnia que mais se identificaram. Nesse dia, os responsáveis foram convidados para chegarem mais cedo, compartilharem os saberes acessados na semana e findaram brincando de dançar em roda.

Anexo IV

Relato de Experiência que não compôs o Caderno de Práticas sobre o livro *Safari na Tanzânia*, que não compôs o caderno de praticas.

Sobre o livro:

O livro convida o(a) leitor(a) para um passeio pela paisagem da Tanzânia com um grupo de crianças que pertencem ao povo Massai. Guiadas por adultos, as crianças encontram pelo caminho alguns animais e apresentam para o leitor os números de um até dez em *swahili*, a língua local. Ao final do livro, você encontra informações sobre a cultura dos massais, desde como nomeiam a pessoa que nasce até o significado dos nomes apresentados na história, além de um pouco sobre a Tanzânia e sobre os animais da fauna do país.

- Desenvolvimento do projeto:

1º encontro: para iniciar a atividade, a professora convidou as crianças para sentarem em roda na sala e apresentou o livro de maneira que explorassem as imagens, ao mesmo tempo em que contava a história. Depois conversaram sobre o livro e principalmente sobre o povo Massai, que foi retratado, com seus hábitos culturais, como a forma de se vestirem e o fato de serem pastores, criando animais domésticos como vacas e cabras. Nesse dia, a professora apresentou diversas imagens de crianças massais e construiu um cartaz com a turma. Em seguida, convidou as crianças para brincarem com monta *lig* (brinquedo de montar com que é possível fazer formas circulares) de forma que construíssem colares e pulseiras inspiradas nos acessórios usados pelos Massais.

2º encontro: a professora apresentou um texto informativo sobre a Tanzânia, depois falou um pouco sobre os animais apresentados no livro. A professora construiu uma árvore grande com uma legenda. A quantidade de animal foi colocada na árvore de acordo com a apresentada no livro. As crianças colocavam na árvore as imagens fotocopiadas e recortadas dos animais, e sua quantidade era indicada na legenda.

3º encontro: a professora apresentou um vídeo sobre os animais da Tanzânia. O que mais chamou atenção foi um leão comendo outro animal, o

que levou a professora falar sobre a alimentação da fauna apresentada. A professora também reviu à árvore, buscando focar no nome dos animais, e destacou a primeira letra da escrita de cada nome, associando aos nomes de outras crianças da sala. Para findar as atividades, a professora organizou uma apresentação coletiva, na qual as crianças contavam um pouco do que aprenderam e da história que inspirou as atividades e faziam um desfile com roupas vermelhas representando o povo Massai.