



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: caminhos para a implementação da Lei nº
10.639/03**

LEIDA CORRÊA DA SILVA

Orientador(a): Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

Urutaí, fevereiro de 2021



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Reitor

Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Alan Carlos da Costa

Campus Urutaí

Diretor Geral

Prof. Dr. Paulo César Ribeiro Cunha

Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Anderson Rodrigo da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

Coordenador

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira

Urutaí, fevereiro de 2021

LEIDA CORRÊA DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03**

Orientadora

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)
2021

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

S5861 Silva, Leida Corrêa da Silva
Literatura Infantil e Formação de Professores:
caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03 /
Leida Corrêa da Silva Silva; orientadora Cristiane
Maria Ribeiro Ribeiro. -- Urutaí, 2021.
219 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação
em Ensino para a Educação Básica) -- Instituto
Federal Goiano, Campus Urutaí, 2021.

1. Formação Continuada. 2. Lei nº 10.639/03. 3.
Literatura Infantil. I. Ribeiro, Cristiane Maria
Ribeiro, orient. II. Título.



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Leida Corrêa da Silva

Matrícula: 2019101332140109

Título do Trabalho: LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para implementação da Lei nº 10.639/03

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 08/03/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Pires do Rio, 08/03/2021.

Leida Corrêa da Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

Autora: Leida Corrêa da Silva

Dissertação de Mestrado **APROVADA** em **22 de fevereiro de 2021**, como parte das exigências para obtenção do Título de **MESTRA EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro - IF Goiano – Campus Urutaí
Orientadora

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva IF Goiano – Campus Urutaí

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes UFPI

Documento assinado eletronicamente por:

- ANA BEATRIZ SOUSA GOMES, ANA BEATRIZ SOUSA GOMES - Professor Avaliador de Banca - Fundacao Universidade Federal do Piaui (06517387000134), em 23/02/2021 19:13:46.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/02/2021 12:05:48.
- Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/02/2021 11:44:35.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 241594
Código de Autenticação: 560ac1ea1d





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 2/2021 - GP-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a
Educação Básica

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí - PPG-ENEB

Discente: Leida Corrêa da Silva

Título da Dissertação/Tese: Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Título do Produto: Formação Continuada de Professores: A literatura infantil na implementação da Lei n 10.639/03

Orientadora: Cristiane Maria Ribeiro

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

<p>Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p> <p>*Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p>(x) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(x) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.</p> <p>(x) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>(x) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto - considera-se a forma</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema</p>

<p>como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(x) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>(x) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>(x) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>(x) PE com acesso público e gratuito.</p>
<p>FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)</p>	
	<p>() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(x) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>(x) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(x) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>

Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.

PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).

PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).

PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE)

O Produto educacional poderá ser replicado e utilizado em cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica de rede pública ou privada.

Cristiane Maria Ribeiro - Presidente da banca - *(Assinado eletronicamente)*

Cleber Cezar da Silva - Membro Interno - *(Assinado eletronicamente)*

Ana Beatriz Sousa Gomes - Membro Externo - *(Assinado eletronicamente)*

Urutaí, 22 de fevereiro de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

- ANA BEATRIZ SOUSA GOMES, ANA BEATRIZ SOUSA GOMES - Professor Avaliador de Banca - Fundacao Universidade Federal do Piaui (06517387000134), em 24/02/2021 17:36:11.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/02/2021 14:52:25.
- Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CD4 - GP-UR, em 24/02/2021 10:34:53.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 242827

Código de Autenticação: d3e8d21d90



*Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele, por sua origem ou
ainda por sua religião. Para odiar, as
pessoas precisam aprender, e se podem
aprender a odiar, elas podem ser ensinadas
a amar.*

(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Externo meus agradecimentos a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Expresso aqui, com palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda tem, nesta conquista.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me mantido com saúde e forças na trilha certa durante este projeto de pesquisa para chegar até o final. Obrigada, Senhor, por me dar a fé e a força necessárias para lutar e enfrentar os contratemplos, sem desistir.

Sou grata aos meus pais, Manoel e Mariana, por me encorajarem e acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos apresentados pela vida.

Gratidão a meu esposo Edson, aos meus filhos amados Murilo, Caio Vinicius e Edson Wilson e às minhas “filhas noras” Karen, Paula e Letícia, pelo apoio a mim dedicado, por compartilharem conhecimentos comigo e estarem ao meu lado prontos para me ajudarem sempre que necessário. Obrigada por me desejarem o melhor.

À minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, conquistei e pela alegria de tê-los comigo.

Um agradecimento especial às amigas Neire, a quem considero como irmã e Leandra - “minha filhinha”, que estiveram ao meu lado, apoiando e torcendo por mim. Muitas vezes me ajudaram e orientaram neste árduo percurso acadêmico. Amigas com quem compartilhei tantos momentos de preocupações, aflições e trabalho, quanto descobertas e conquistas nesta caminhada. Obrigada pelo companheirismo e, principalmente, pela amizade construída e consolidada ao longo desses dois anos de mestrado.

Deixo um agradecimento particular à minha orientadora Professora Doutora Cristiane Maria Ribeiro, pelo estímulo, confiança e dedicação de inúmeras horas para sanar as minhas dúvidas e me colocar na direção correta. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final desse trabalho. Sem sua orientação, apoio e amizade, nada disso seria possível.

Agradeço à Professora Doutora Ana Beatriz Sousa Gomes e ao Professor Doutor Cleber Cezar da Silva, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir com esta pesquisa.

Gostaria de deixar um agradecimento especial à instituição de pesquisa Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí por possibilitar a execução deste trabalho científico.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE TABELAS.....	16
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	17
RESUMO.....	18
1. INTRODUÇÃO	20
1 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
1.1 Uma breve abordagem da escolarização do negro brasileiro	30
1.2 A educação das relações étnico-raciais na legislação educacional brasileira	38
2 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM E ORIENTAM A IMPLMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	48
2.1 Acordos e desacordos em torno da Lei nº 10.639/03.....	52
2.2 Regulamentação e orientação para a implementação da Lei nº 10.639/03.....	55
2.3 A literatura infantil e juvenil nos documentos de implementação da Lei nº 10.639/03	61
3 LITERATURA INFANTIL: REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA.....	67
3.1 Literatura infantil: construindo a autoestima, desconstruindo preconceitos.....	75
4 A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PIRES DO RIO-GO	84
4.1 A educação das relações étnico-raciais nos documentos institucionais das escolas municipais de Pires do Rio-GO.....	84
4.2 Análise da representação do negro no acervo literário das bibliotecas das escolas municipais de Pires do Rio-GO.....	89
4.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: o que dizem os professores?	98

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - A LITERATURA INFANTIL NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03	106
5.1 Planejamento do Produto Educacional	107
5.2 Descrição e desenvolvimento do curso.....	109
5.3 Sobre o curso de formação: o que dizem os professores?	124
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
7. REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS.....	148
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	149
APÊNDICES	151
APÊNDICE A – Questionário pré-teste aplicado aos professores	152
APÊNDICE B – Questionário pós-teste aplicado aos professores.....	154
APÊNDICE C – Produto Educacional	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação inicial das participantes do curso de formação continuada.....	98
Figura 2 – Autoclassificação racial das participantes do curso de formação continuada	100
Figura 3 – Conhecimento das participantes do curso de formação continuada sobre a ERER no PPP.....	102
Figura 4 – Título do curso de formação continuada de professores.....	109
Figura 5 – Página de abertura do curso de formação continuada.....	110
Figura 6 – Tutorial de acesso ao curso de formação continuada.....	111
Figura 7 – Apresentação e plano de ensino curso de formação continuada.....	111
Figura 8 – Módulos I, II e III do curso de formação continuada de professores.....	112
Figura 9 – Cadastro das participantes do curso de formação de professores.....	112
Figura 10 – Ícone inicial do Módulo I do curso de formação continuada de professores.....	113
Figura 11 – Ícone inicial do Módulo II do curso de formação continuada de professores.....	115
Figura 12 – Ícone inicial do Módulo III do curso de formação continuada de professores.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adequação da obra e suas categorias.....	93
Quadro 2 – Tema e suas categorias.....	95
Quadro 3 – Personagem principal e suas categorias.....	97
Quadro 4 – Síntese da sequência didática do livro <i>Meu crespo é de rainha</i>	119
Quadro 5 – Síntese da sequência didática do livro <i>Panquecas de Mama Panya</i>	120
Quadro 6 – Síntese da sequência didática do livro <i>O menino Nito: Então, homem chora ou não?</i>	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de atuação profissional no magistério.....	99
--	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CCJR** – Comissão de Constituição, Justiça e Redação
- CECD** – Comissão de Educação, Cultura e Desporto
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CF** – Constituição Federal
- CMR** – Conferência Mundial contra o Racismo
- CNE** – conselho Nacional de Educação
- CP** – Conselho Pleno
- DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- EAD** – Ensino à Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- FNDEP** – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
- GT** – Grupo de Trabalho
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MN** – Movimento Negro
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNBE** – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SD** – Sequência Didática
- SECAD** - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
- SEPPPIR** - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TEN** – Teatro Experimental do Negro
- UE** – Unidade Escolar

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

RESUMO

Esta dissertação apresenta a literatura infantil como um recurso pedagógico com vistas a potencializar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Primeiramente fez-se um breve percurso acerca do tratamento dado à diversidade étnico-racial, especificamente ao negro, na legislação educacional brasileira numa perspectiva histórica, bem como expôs sobre os documentos que regulamentam e orientam a implementação da referida Lei, destacando o que os documentos legais trazem sobre a importância da literatura e sua inserção em sala de aula para a efetivação da Lei. Além de abordar a literatura infantil como importante instrumento de formação e educação da criança, desde a tenra idade. O estudo teve como objetivo analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO, utilizando a literatura infantil. Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, descritiva, com uma abordagem qualitativa dos dados e teve como procedimento de pesquisa a análise dos documentos institucionais das escolas campo, bem como, a análise dos livros de literatura infantil constante nas bibliotecas das escolas pesquisadas e a aplicação de questionários, pré-teste (antes) e pós-teste (após) a formação realizada no *Curso de Formação Continuada de Professores - A Literatura Infantil na implementação da Lei nº 10.639/03* (Produto Educacional desta pesquisa). O público-alvo foram todos os professores do Ensino Fundamental I da rede pública do município de Pires do Rio-GO, que atuam no 1º ano. Os resultados apontam a necessidade de cursos para a formação continuada dos professores, bem como do uso da literatura infantil como forma de implementação da Lei nº 10.639/03, para que a educação oferecida contemple a valorização da diversidade. Os dados coletados antes do curso comprovaram desconhecimento das professoras cursistas sobre a referida Lei e o estudo da cultura negra e afro-brasileira no cotidiano escolar. Entretanto, os dados analisados após a ação, demonstram o quanto a formação continuada é de suma importância para que os docentes estejam mais bem qualificados para o trabalho com a prática pedagógica em sala de aula, evidenciando que há necessidade de uma política pública eficiente de formação continuada para os professores da rede pública de ensino em relação à Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade, e que propostas como essa precisam ser fomentadas, para que a educação oferecida em suas diversas modalidades e níveis cumpra seu papel na articulação de aspectos políticos e pedagógicos em um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação Continuada; Lei nº 10.639/03; Literatura Infantil.

CHILDREN'S LITERATURE AND TEACHER TRAINING: WAYS TO IMPLEMENT LAW No. 10.639 / 03

ABSTRACT

This dissertation presents children's literature as a pedagogical resource with a view to enhancing the implementation of Federal Law No. 10,639 / 03, which amends Law No. 9394/96 to include in the official curriculum of the Teaching Network the mandatory theme of Afro-Brazilian History and Culture. Firstly, a brief journey was made about the treatment given to ethnic-racial diversity, specifically black, in Brazilian educational legislation in a historical perspective, as well as exposed the documents that regulate and guide the implementation of that Law, highlighting what the documents laws bring about the importance of literature and its insertion in the classroom for the effectiveness of the Law. In addition to addressing children's literature as an important tool for training and educating children, from a young age. The study aimed to analyze, elaborate and implement anti-racist pedagogical practices in municipal public schools in Pires do Rio-GO, using children's literature. It is an applied, exploratory, descriptive research, with a qualitative approach to the data and had as a research procedure the analysis of the institutional documents of the school field, as well as the analysis of children's literature books in the libraries of the researched schools. and the application of questionnaires, pre-test (before) and post-test (after) the training performed in the Continuing Education Course for Teachers - Children's Literature in the implementation of Law n° 10.639 / 03 (Educational Product of this research). The target audience was all elementary school teachers from public schools in the municipality of Pires do Rio-GO, who work in the 1st year. The results point to the need for courses for the continuing education of teachers, as well as the use of children's literature as a way of implementing Law No. 10,639 / 03, so that the education offered contemplates the appreciation of diversity. The data collected before the course proved unfamiliarity of the course teachers about the referred Law and the study of black and Afro-Brazilian culture in school routine. However, the data analyzed after the action, demonstrate how continuing education is of major importance so that teachers are better qualified to work with pedagogical practice in the classroom, showing that there is a need for an efficient public training policy for public school teachers in relation to Law No. 10,639 / 03 and its applicability, and that proposals like this need to be promoted, so that the education offered in its various modalities and levels fulfills its role in articulating political and pedagogical aspects in a curriculum committed to the education of ethnic-racial relations.

Keywords: Continuing Education; Law n° 10.639/03; Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

O avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social (HENRIQUES, 2002; SISS e BARRETO, 2014). Uma vez que o acesso à educação contribui de forma decisiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e possibilita a participação social, econômica, cultural e política de todo o segmento populacional. Posto que, “a educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças” (HENRIQUES, 2002, p. 15).

É essencial destacar que a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206, traz princípios de igualdade e padrão de qualidade para a educação, tais como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de um ensino de qualidade (BRASIL, 1988).

Entretanto, segundo Cavalleiro (2000), o sistema educacional brasileiro, assim como as demais instituições sociais, está impregnado de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, prejudicando o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças, especialmente as negras. Em certa medida, a educação tem sido o principal mecanismo de reprodução das desigualdades étnico-raciais, uma vez ser instrumento para encobrir a exclusão e a injustiça social provocadas pelo racismo.

Quanto à exclusão escolar dos negros, Silva (2001) expõe que é o início da sua exclusão social, visto que o acesso à formação acadêmica é condição básica para que o repertório cultural das pessoas possa se expandir. Pois, “a desigualdade de oportunidades educacionais entre brancos e negros contribui para agravar, ou ao menos para sustentar, os elevados padrões socioeconômicos da desigualdade brasileira” (HENRIQUES, 2002, p. 95).

Conforme Cavalleiro (2000), Munanga (2001), Gomes (1997), Henriques (2002) e Nascimento (2001), os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social são reproduzidos na escola por meio dos materiais didáticos, nas relações entre os alunos, pela omissão dos professores diante das situações de humilhação racial a que elas são vítimas no cotidiano escolar, na ausência de representatividade nos livros didáticos e literários, a exaltação de um padrão de beleza único e dominante, nas previsões fatalísticas e deterministas de fracasso escolar, na visão da história dos negros a partir de um olhar eurocêntrico.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-

GO, utilizando a literatura infantil. E, a partir da investigação impetrada, desenvolver uma proposta pedagógica relacionada à educação das relações étnico-raciais (ERER) que possa contribuir com a ação docente.

Com relação aos objetivos específicos, propomos: i) Analisar os documentos institucionais que norteiam o trabalho pedagógico das escolas públicas municipais campo da pesquisa a respeito da educação das relações étnico-raciais; ii) conhecer os acervos das bibliotecas das escolas pesquisadas, afim de analisar e selecionar as obras de literatura infantil que trabalham a diversidade étnico-racial; iii) Elaborar, aplicar, avaliar e publicizar um curso de Formação Continuada de Professores com obras de literatura infantil que enfoquem as relações étnico-raciais.

Partimos do seguinte questionamento: Como tem sido implementada a Lei nº 10.639/03 com o apoio da literatura infantil no 1º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Pires do Rio-GO? Trabalhamos com a seguinte hipótese de pesquisa: a Lei nº 10.639/03 não tem sido implementada nas escolas municipais de Pires do Rio por desconhecimento do corpo docente a respeito da referida legislação.

O interesse pelo objeto de pesquisa nasceu na graduação em 2001 ao analisar o tratamento dado ao negro nas obras de Monteiro Lobato, quando foi observado que o posicionamento do autor é ambíguo e contraditório. Ora essa posição é considerada por alguns autores, como Penteadó (1997), paternalista, carinhosa, retratando apenas a sociedade da época e que as crianças daquele tempo, leitoras de suas obras, consideravam-nas como a tradução do folclore brasileiro. Ora é considerada como preconceituosa em relação ao lugar ocupado pelos personagens negros, à superioridade racial branca, à descrição do aspecto físico do negro, à marginalização e ao fim trágico a que são submetidos alguns desses personagens.

Esse interesse continuou potente, porque, desde 1999, sou profissional da educação estadual e durante os acompanhamentos pedagógicos feitos às Unidades Escolares (UE), pude perceber que a ERER na maioria delas é tratada de forma pontual em datas comemorativas. O que despertou o meu desejo para pesquisar como são elaborados os documentos institucionais das escolas e o que as bibliotecas oferecem de acervo de literatura infantil como apoio para os professores do 1º ano do ensino fundamental trabalhar a educação para as relações étnico-raciais, uma vez que há dezoito anos uma legislação obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da educação básica: a Lei nº 10.639/03.

Lei essa que foi substituída em 10 de março de 2008 pela Lei nº 11.645, instituindo a obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil

como parte do currículo da educação básica. Entretanto, embora sabedores da referida revogação, optamos pela utilização do nome Lei nº 10.639/03 nesta pesquisa, por ela ser vista como um marco do avanço pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

Tivemos também como referência uma revisão sistemática de literatura realizada na base de dados *Scielo* com o objetivo de saber se a opção pela utilização do nome Lei nº 10.639/03 em vez de Lei nº 11.645/08, para tratar da EREER, era aplicada por outros autores. O critério para a inclusão na pesquisa foram artigos científicos que contemplavam as legislações acima em seus títulos e tenham sido publicados a partir de 2008, ano de promulgação da Lei nº 11.645, até o ano de 2020.

A busca na base de dados *Scielo* resultou em dezessete artigos que traziam nos títulos a Lei nº 10.639/03 e que tratavam das relações étnico-raciais e cinco artigos que continham nos títulos a Lei nº 11.645/08 para tratar da cultura indígena. Os dados mostraram que os pesquisadores - assim como nós - têm optado por utilizar a Lei nº 10.639/03, quando se refere à História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Portanto, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido substituída em 2008, ela tem sustentado os títulos de pesquisas, por ser representativa como conquista democrática, fruto de uma longa história de lutas das populações negras pela igualdade de direitos e por representar o reconhecimento - ao menos do ponto de vista legal - da contribuição da população africana e afrodescendente para a formação do Brasil.

A Lei nº 10.639/03 traz em seu texto os principais componentes curriculares que deverão trabalhar com a EREER e, dentre eles, está a literatura, que, consoante Araújo e Morais (2014), tem papel primordial no desenvolvimento intelectual e social da criança. E a escola, por meio da leitura, pode contextualizar a igualdade de direitos dos negros a partir da literatura que vislumbra o conhecimento da cultura, do trabalho e do reconhecimento do povo negro como formador do nosso país.

De acordo com Sousa et al (2016), o trabalho com a literatura afro-brasileira e africana na escola, como pressupõe a Lei, se constitui em estratégia de combate ao preconceito e uma forma de dar voz a negros e negras, que estão na escola e que não se reconhecem nela. Portanto, é vital “o reconhecimento da necessidade da valorização da literatura infanto-juvenil, que contenha componentes para se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais (SILVA e SILVA, 2011, p. 48).

Vale ressaltar que, segundo Coelho (2000, p. 14), a literatura “é um fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis”. O que é

corroborado por Zilberman (2003) e Debus (2007) ao garantirem ser a literatura um componente básico para o desenvolvimento da subjetividade da criança, pois ao interagir com a história dos livros infantis, ela passa a despertar emoções como se estivesse vivendo o que ali lhe é narrado, permitindo que através da imaginação, exercite a capacidade de resolução de problemas.

Por isso, “valorizar a identidade negra por meio da literatura tornou-se obrigatório” (FARIAS, 2018, p. 29), sendo indispensável oferecer aos alunos oportunidades de entrar em contato com essa literatura, como meio de desconstrução de estereótipos e de valorização da população negra que tanto contribuiu para a construção da história brasileira, conforme Sousa et al (2016).

Desta forma, esta pesquisa tem relevância para a sociedade, uma vez que contribui com a ação docente no sentido de propor atividades didáticas cotidianas que desenvolvam a construção e a compreensão de conceitos, bem como a diversidade cultural, desmistificando o tratamento preconceituoso dispensado ao negro. Conforme Freitag e Winker (2014), a ressignificação da cultura negra na escola, a partir da literatura infantil, pode reverter o abandono das raízes negras pelos seus descendentes.

Essa pesquisa foi aprovada sem ressalvas em 13 de março de 2020 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano, por meio do Parecer n. 3.914.392. Quanto à natureza esta é uma pesquisa aplicada, pois buscou gerar conhecimentos para utilização prática, dirigidos à solução de problemas específicos (SILVEIRA e CÒRDOVA, 2009). Se classifica como exploratória e descritiva, pois objetivou aprimorar ideias, buscar informações sobre o objeto em estudo por meio da revisão bibliográfica. Além de observar, registrar, descrever e interpretar os fatos de uma determinada realidade, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação (RODRIGUES, 2006; BIROCHI, 2015; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2019).

Além disso, apresenta uma abordagem qualitativa, que tem como foco principal o aprofundamento da compreensão de um grupo social de uma realidade. Para Minayo (2007, p. 57), as “abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. Optou-se pelo uso da abordagem qualitativa, porque essa modalidade de investigação apreende melhor a multiplicidade e a complexidade de sentidos pertinentes aos fenômenos educativos.

Quanto aos procedimentos, desenvolveu-se uma pesquisa de campo para perceber como

as relações étnico-raciais têm sido tratadas em sala de aula, tendo como suporte a literatura infantil. Em alguns casos, pode ser que apenas a pesquisa bibliográfica não seja suficiente para que os objetivos da investigação sejam atingidos, necessitando que o pesquisador vá a campo. De acordo com Gil (2002), o estudo de campo focaliza uma comunidade de trabalho, de estudo, e é desenvolvida por meio de alguns instrumentos de coleta de dados, tais como: o questionário, a entrevista, a fim de captar as explicações e interpretações dos entrevistados sobre o fato pesquisado. O que é corroborado por Prodanov e Freitas (2013, p. 57) ao dizerem que “esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas, cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário”.

Para operacionalizar a pesquisa de campo, é necessário que o pesquisador escolha qual instrumento de coleta de dados irá usar. Dependendo da pesquisa pode ser que seja necessário ou confortável para ele usar dois instrumentos. Esses procedimentos são geralmente conjugados com outros como, por exemplo, a análise de documentos (GIL, 2002).

Entendeu-se ainda ser necessária a pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que foi elaborada a partir de material já publicado, colocando o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o tema pesquisado (GIL, 2002), a fim de avaliar se a UE prioriza o trabalho com textos literários diversos, projetos ou outras iniciativas, que contemplem a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, visando a implementação da Lei nº 10.639/03.

O primeiro momento da pesquisa documental consistiu na análise do acervo das sete bibliotecas das UEs públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental de Pires do Rio-GO. Para tanto, foi criada uma ficha, contendo o nome da unidade educacional, título da obra, ano de publicação, gênero, tema, quantidade de exemplares, posição ocupada, características físicas das personagens negras e estereótipos apresentados. Realizou-se a leitura de todos os livros de literatura infantil constantes nas bibliotecas, para que fosse possível selecionar aqueles que faziam alusão à diversidade étnico-racial de forma explícita (seja o tema central) ou implícita (tragam alguma referência) para preenchimento da ficha. Livros estes que serviram de suporte para o curso de formação continuada de professores (produto educacional desta pesquisa). Por isso, optamos por utilizar a metodologia de pesquisa de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), pois permite selecionar e interpretar dados de interesse para nossa pesquisa.

Em seguida, procedeu-se a análise documental dos PPP, do Regimento Escolar e dos Planos de Ação das sete UEs pesquisadas, a fim de avaliar se haviam projetos ou atividades pedagógicas que cumpriam a Lei nº 10.639/03. Estes dados foram descritos em uma ficha com nome da UE, do documento analisado, dos e/ou das atividades pedagógicas com referência à diversidade étnico-racial.

Para a coleta de dados foi aplicado aos professores de 1º ano do ensino fundamental das sete UEs um questionário (pré-teste) com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2018, p. 94), o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Podendo conter perguntas abertas, que possibilitam respostas mais ricas e variadas e/ou perguntas fechadas, as quais dão maior facilidade na tabulação e análise dos dados (MARCONI e LAKATOS, 2018; CERVO & BERVIAN, 2002; GIL, 2019).

O questionário com perguntas semiestruturadas foi constituído de cabeçalho introdutório com os dados do pesquisador, da pesquisa e de identificação dos participantes, a saber: titulação, área de formação, tempo de magistério, idade, sexo, classificação de cor ou raça. Foi questionado no pré-teste: o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e a possibilidade do trabalho com a literatura infantil na perspectiva de sua implementação. Assim como, se o PPP da UE prevê atividades que abordem as relações étnico-raciais, se o professor têm conhecimento de algum projeto que possibilite o trabalho com a referida Lei, se considera importante o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e se já participou de alguma formação continuada a respeito da utilização da literatura infantil para a implementação da Lei.

Após o curso de formação continuada de professores realizado, foi aplicado um questionário (pós-teste) com perguntas semiestruturadas similares ao pré-teste, verificando o aprendizado dos participantes, a importância do conteúdo trabalhado, a pretensão em aplicar o aprendido, a relevância da formação continuada e se considera significativa o trabalho com a ERER.

O lócus de pesquisa abarca a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pires do Rio- GO que atende em média 1.290 (mil e duzentos e noventa) alunos do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 7 (sete) UEs públicas municipais de ensino fundamental (Escola Municipalizada Sarah Skaf; Escola Municipal Dr. Natal Gonçalves de Araújo; Escola Municipal Graziela Félix de Souza Ney; Escola Municipalizada Coronel Lino Sampaio; Escola Municipal Ilda Martins Rosa; Escola Municipalizada Sebastião Antônio Leite e Escola Municipal Joaquim Câmara Filho). O corpo docente (professores regentes e de apoio) é composto por 92 (noventa e dois) docentes em contratos temporários e efetivos e mais treze exercendo a função de coordenadores pedagógicos.

Foi escolhida como amostra para esta pesquisa os professores do 1º ano do ensino fundamental, tomando como suporte Zilberman (2003), Coelho (2000), Mariosa e Reis (2011) e Araújo e Moraes (2014), que argumentam ser nos primeiros anos de vida que a criança começa

a interiorização de conceitos, valores e costumes, bem como entendendo que, quanto mais cedo se inicia um trabalho de construção/desconstrução de identidades, maior a possibilidade de valorização de todos os seres humanos afim da construção de uma sociedade mais justa e igual. O número de docentes participantes é significativo (doze), já que todas as sete UEs desta etapa de ensino do município de Pires do Rio-GO estavam representadas. E, se admitirmos que cada professor trabalha com uma média de 25 alunos por turma/ano, podemos considerar que são trezentas famílias impactadas.

Selecionados os professores e realizada a pesquisa, foi planejado, executado e avaliado um curso de formação para professores, tendo como suporte a literatura infantil, resultando em nosso produto educacional. Pautamos em Canen e Xavier (2011) ao destacarem a necessidade de formação continuada de professores não só para discutir a EREER, mas para criar e implementar ações que possibilitem o trabalho com a diversidade cultural. O que é ratificado por Silva et al (2020), as quais concluíram no seu trabalho “Formação de Professores e as Relações Étnico-raciais: uma revisão sistemática”, que são inúmeras as razões para a não implementação de uma EREER e, dentre elas, estão a falta de formação inicial e continuada para os professores, a pouca existência de livros e materiais didáticos que a enfoque, além da falta de recursos para investimento.

Neste sentido, a formação continuada possibilita aos docentes conhecer caminhos didático-pedagógicos possíveis para a abordagem das relações étnico-raciais, visando superar o racismo na escola. É fato que tem sido feita de maneira descontextualizada, pontual e incipiente, sendo de extrema importância a implementação de políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada (DAXENBERGER, 2017; FAVACHO et al, 2017; MARTINS, 2016; CARDOSO et al, 2016; COSTA, CUSTÓDIO, 2015).

De acordo com Duarte e Oliveira (2011), a formação de professores é um meio de assegurar que as infâncias sejam valorizadas e respeitadas nos espaços educacionais. Logo, é importante oferecer formação para os docentes, para que eles possam perceber a importância de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade no contexto da Educação e na sociedade em geral.

Devido ao contexto da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, o *Curso de Formação Continuada de Professores - A Literatura Infantil na implementação da Lei nº 10.639/03*, que tem como objetivos: apresentar como a literatura infantil pode ser utilizada na implementação da Lei nº 10.639/03 e contribuir com atividades práticas (Sequência Didática) de EREER por meio da literatura infantil, foi ofertado na modalidade de Ensino a Distância

(EAD) por meio da ferramenta do *Google Classroom* – Sala de Aula (<https://edu.google.com/intl/pt/products/classroom/>). Ferramenta on-line gratuita e simples, criada em 2014 pelo Google com o objetivo de ajudar os professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. O programa permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem (PASINI at al, 2020).

A partir da referida ferramenta foram criados e editados conteúdos como vídeos e apresentações em powerpoint, bem como disponibilizados materiais científicos (artigos, livros, vídeos, PDF) e atividades. Na aba “Mural” da sala de aula criada estão dispostos o vídeo com o Tutorial para acesso e execução do curso; a Apresentação; o Plano de Ensino e o Contato para sanar possíveis dúvidas. Na aba “Atividades” estão os Módulos do Curso (I, II e III); as SD; o Material Complementar com sugestões de vídeos e leituras e a Avaliação Final do curso de formação.

Portanto, este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado, intitulada *Literatura Infantil e Formação de Professores: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Está organizada em cinco capítulos de maneira a explicitar a investigação realizada acerca dos caminhos possíveis para a implementação da Lei nº 10.639/03 proporcionados através da literatura infantil e da formação de professores.

No primeiro capítulo *Diversidade étnico-racial na legislação educacional brasileira* apresentamos breve percurso acerca do tratamento dado à diversidade étnico-racial, especificamente ao negro, na legislação educacional brasileira numa perspectiva histórica. Enfocamos, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 até a LDB nº 9394/96, alterada em 2003 pela Lei nº 10.639 e em 2008 pela Lei nº 11.645, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Os documentos que regulamentam e orientam a implementação da Lei nº 10.639/03: uma análise necessária é o segundo capítulo, no qual expõe-se sobre os documentos que regulamentam e orientam a implementação da referida Lei, salientando as reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial. Além disso, destaca o que os documentos legais trazem acerca da importância da literatura e sua inserção em sala de aula para a efetivação da Lei.

No terceiro capítulo *Literatura Infantil: representação da criança negra* a literatura é abordada como importante instrumento de formação e educação da criança, desde a tenra idade. Analisa como tem sido a representação da criança negra nas obras literárias infantis, bem como a Lei nº 10.639/03 coteja a importância da literatura, a qual pode ser auxiliar na construção da autoestima e desconstrução de preconceitos.

A literatura infantil como recurso pedagógico no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO é o quarto capítulo, no qual são apresentados os dados coletados nas sete escolas municipais pesquisadas quanto a abordagem das relações étnico-raciais presente nos documentos institucionais. Assim como, são analisados os acervos das bibliotecas, apontando os livros literários infantis que trazem personagens principais negras e com possibilidade de trabalho pedagógico no 1º ano do ensino fundamental I. Além de apontar e discutir os resultados obtidos nos questionários pré e pós-teste.

No último e quinto capítulo, *Produto Educacional - Curso de Formação Continuada de Professores: a literatura infantil na implementação da Lei nº 10.639/03* é apresentado o produto educacional oriundo dessa dissertação de mestrado, tendo como referência para sua elaboração os resultados dos questionários aplicados às professoras participantes dessa pesquisa.

As *Considerações Finais* apresentam a retomada dos resultados da pesquisa, pautados nos objetivos estabelecidos, que orientaram este estudo.

Por fim, seguem as *Referências* que foram a sustentação para as discussões teóricas e análises de dados empreendidas acerca do objeto de pesquisa.

1 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O tratamento dado à diversidade étnico-racial na legislação educacional brasileira a partir dos anos 60 do século XX até meados do século XXI, enfocando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 até a LDB nº 9394/96, alterada em 2003 pela Lei nº 10.639 e em 2008 pela Lei nº 11.645, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, é tópico de análise neste capítulo.

Segundo Silva e Araújo (2005), o Brasil no decorrer de sua história produziu um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negros e brancos. Mas, conforme Cruz, “a necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais” (CRUZ, 2005, p. 27).

De acordo com Santos (2008), com a abolição da escravidão, um modelo de educação de cunho disciplinador surgia como uma estratégia desejável para uma transição segura do sistema de trabalho. O importante era assegurar que o fim do regime escravista ocorresse de forma paulatina a fim de não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho. Uma educação para a “liberdade”, para a construção da nação, em que o acesso à escola por essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias.

Para Santos (2008), a crença na escola como local privilegiado de disciplinarização e construção de cidadãos ideais era um ponto de vista comum do período. A maioria dos discursos emancipacionistas propagava a necessidade de impor aos libertos (e demais trabalhadores livres) o amor ao trabalho, entendido esse como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação. Assim, os debates sobre a importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativo e seus descendentes tinham ampla repercussão. No entanto, isso não se traduziu numa política pública de inclusão e igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais.

As camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução ao criar suas escolas, receber instrução informal de pessoas escolarizadas, adentrar na rede pública, asilos de órfãos e escolas particulares. De acordo com Gomes (2011), a educação sempre foi considerada como espaço prioritário de ação e reivindicação do Movimento Negro (MN). Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão, mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. Os MN organizados com reuniões, grupos temáticos e políticos ao longo de anos enfatizaram a reconstrução da identidade dos negros, que estavam excluídos ou que não participavam ativamente da vida social, política e econômica do Brasil, buscavam a plena cidadania.

Santos (2008) afirma que a luta da camada negra pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, embora à margem do acesso pleno à cidadania, os negros acompanharam o processo de formação da nação brasileira e nele tentaram exercer influência.

1.1 Uma breve abordagem da escolarização do negro brasileiro

A história da escolarização da população negra brasileira permite conhecer como se deu a inserção do negro no sistema educacional, bem como ocorreram as lutas do MN pelo acesso à instrução e inclusão social do negro. De acordo com Hilsdorf (2003), existe pouca informação sobre a trajetória educacional dos negros no Brasil, o que indica que não são povos sem história, mas que há povos cujas histórias ao invés de serem mantidas, foram destruídas nos processos de dominação.

Portanto, compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação implica refletir que “se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos” (CRUZ, 2005 p. 27).

Silva e Araújo (2005) asseveram que ao negro era negado o acesso à educação formal, mantendo a instrução escolar para a camada senhoril (brancos), fazendo com que estes permanecessem nos cargos políticos e nas melhores posições econômicas. Além disso, a educação no século XVIII era caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas ministradas por professores improvisados, mantendo-se até a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil, momento em que as disciplinas são transformadas em cursos primário, secundário e superior.

Os jesuítas no período colonial programaram duas categorias de ensino: a instrução simples primária - escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios e a educação média (formação para o trabalho e catequização) - colégio destinado aos meninos brancos que se formavam mestres em artes e bacharéis em letras (filhos dos coronéis, senhores dos engenhos). A princípio, de acordo com Santos et al. (2013), a Companhia de Jesus com o advento da Reforma e da Contrarreforma religiosa na Europa, buscava formar uma burguesia dirigente, catequizando a população nativa (colonizados) e domesticando-os sob forte ideologia religiosa.

Portanto, o ensino elementar era o instrumento utilizado para a difusão da fé católica entre os senhores de engenho e os colonizados. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal já haviam deixado um ensino de caráter livresco e retórico que desconsiderava a realidade. Desse modo, “é possível entender como a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepâncias da sociedade colonial” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 68).

Conforme Silva e Araújo (2005), as escolas de “primeiras letras” ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas, ficando para os meninos as aulas de leitura, escrita, cálculos, princípios de moral e doutrina religiosa e para as meninas, leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas. Os escravos, nessa época, eram impedidos por lei de frequentar a escola formal, porque essa se restringia aos cidadãos brasileiros. Segundo a Constituição de 1824, no seu Artigo 6º, são considerados brasileiros “os que no Brasil tiveram nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (BRASIL, 1824, p. 01), o que automaticamente interditava o ingresso da população negra escrava que era maioria de origem africana. Isto é, “os caminhos da escravidão seguiam as etapas da economia. E os da exclusão a lógica de lucro do sistema escravista” (SANTOS, 2008, p. 4).

Conforme Santos et al. (2013), os negros não obtiveram igualdade durante a primeira Constituição por estarem associados ao trabalho manual e dele não podiam se desvencilhar para não prejudicar a produção e não degradar o trabalho intelectual. Para os autores, a Constituição limitou a participação do negro na vida econômica, social, política e educacional.

Felipe (2015) e Silva e Araújo (2005) ressaltam que, no período da escravidão, um pequeno grupo de negros e de negras conseguiu acessar algum tipo de estudo por intermédio dos padres que, embora muitas vezes objetivasse a aculturação do africano para a formação de novos cristãos, permitiu o letramento de alguns escravos. Outras vezes, eram alfabetizados e aprendiam a calcular, por ser propriedade de poucos senhores que aceitavam o aprendizado da

leitura e da escrita com a finalidade de ganhar mais dinheiro com a venda de escravos letrados, ou pelo encaminhamento desse escravo (sexo masculino) às escolas vocacionais ou de aprendizado, ou ainda na participação em alguma irmandade religiosa negra, espaço importante na vida associativa do escravo, em que preservava práticas culturais e religiosas (SILVA e ARAÚJO, 2005). A prática de ensino entre os pares “é uma das explicações para o fato de haver pretos e pardos alfabetizados e multilíngues. Apesar das restrições, os letrados ensinariam aos outros” (GARCIA, 2007, p. 35).

Em 1854, a Reforma de Couto Ferraz por meio do Decreto nº 1.331/1854 estabeleceu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos, inclusive os escravos libertos, desde que pudessem comprovar. Porém, a referida Reforma preconizava

Art.69 - Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.
§ 3º Os escravos (BRASIL, 1854, p. 59).

Para Nascimento et. al. (2006), a citada Reforma perpetuava a exclusão de escravos, crianças e adultos libertos da escolarização formal, uma vez que a parcela da população mais atingida pelas doenças infectocontagiosas era a classe pobre, formada na maioria por negros e mestiços. O que comprova a ideologia da interdição.

De acordo com Almeida e Sanchez (2016), embora a educação pública fosse negada aos negros, não havia impedimentos para que frequentassem estabelecimentos de ensino particulares. Consoante Santos et al. (2013), apesar de todos os obstáculos e o contexto político e social do Brasil, algumas instituições e lideranças negras estabeleceram um sistema educacional para crianças pretas e pardas, a exemplo, a escola de Pretextato dos Passos e Silva. Ela funcionava em uma casa pequena com cerca de 20 alunos de famílias de origem humilde. Os autores expõem que Pretextato era um homem negro que solicitou à Eusébio de Queirós, então inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, o funcionamento da escola, alegando que havia muito racismo nas escolas da corte, nas quais pretos e pardos eram impedidos de frequentar ou eram emocionalmente coagidos.

Conforme os respectivos autores, outra instituição que ajudou os negros a chegarem à alfabetização foi a escola Perseverança, fundada por Antônio Cesarino, que funcionou em Campinas, estado de São Paulo, de 1860 a 1876. A diferença entre essa escola e a de Pretextato é que esta recebia alunas brancas a tarde, as quais pagavam mensalidade e com o valor arrecadado Cesarino manteve a instituição e conseguiu dar aulas para mulheres escravas negras

no período da noite. A história de Antônio Cesarino, segundo Santos et al. (2013, p. 9), é a de que ele

Era filho de um negro alforriado, de nome Custódio, que entrou em Campinas com uma tropa de mulas durante o período escravista, em 1838, e resolveu vender a tropa para que seu filho de 14 anos pudesse estudar. O filho era Antônio Cesarino – que já sabia ler e escrever. Ele leva certa vantagem na cidade que tinha 6,6 mil habitantes e apenas 205 alfabetizados. A duras penas Cesarino conseguiu frequentar a escola dos brancos e se formar (SANTOS et. al., 2013, p. 9).

Além das escolas de Pretextato e Antônio Cesarino, surgiu nos fundos da Igreja São Benedito, no final do século XIX, a Escola de São Benedito, com o objetivo de educar alunos afrodescendentes e pessoas sem recursos, a qual, em 1902, transformou-se em Colégio São Benedito (SANTOS et. al. (2013).

A partir de 1890, há várias tentativas de regulamentação do ensino público brasileiro. Dentre elas, cita-se a Reforma de Benjamin Constant (1890-1891) que é a primeira de uma série de medidas deflagradas na República, visando o campo educacional. Essa tinha

como mérito o rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nítida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos. No decreto nº 982/1890 foram estabelecidas medidas proibitivas (“não será permitido aos alunos ocupar-se na escola com redação de periódicos”), punitivas (“se a agressão ou violência se realizar, o culpado será imediatamente entregue à autoridade policial e expulso da escola”), centralizadoras e elitistas, como por exemplo, a nomeação dos diretores das escolas públicas pelo próprio Governo (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.70).

Outra é a Reforma de Rivadávia Corrêa (1911), a qual pretendia mudar a estrutura do ensino superior no Brasil e foi instituída por meio do Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República. As disciplinas do Ensino Fundamental eram responsabilidade do Colégio Pedro II (regulamentado pelo Decreto nº 8.660 de 05 de abril de 1911). Esta Reforma concedeu aos diretores maior autonomia, os quais instituíram taxas, principalmente a da admissão no ensino fundamental, “criando um mecanismo não declarado de exclusão da população mais pobre, marcadamente negra e mestiça” (SANTOS, 2008, p.5). Conforme a Reforma,

Art. 4º - Nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia será ministrada cultura medica; nas faculdades de direito de S. Paulo e de Pernambuco, a das letras juridicas; na Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a de mathematica superior e engenharia, com todas as suas modalidades; no Collegio Pedro II se ensinarão as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico.

Art. 7º - A personalidade jurídica investe as corporações docentes da gerencia dos patrimônios respectivos, cuja constituição se obterá da seguinte forma:
a) com os donativos e legados que lhes forem destinados; (...)
e) com as taxas de matrícula, de certidões, de bibliotheca, de certificados e das que, por força desta lei, venham a reverter para o dito patrimonio.
f) com as porcentagens das taxas de frequencia dos cursos, das inscrições em exames, etc., etc (BRASIL, 1911, p. 1-2).

As reformas educacionais dos séculos XIX e XX, embora aparentemente legitimassem a universalização e democratização do ensino, não criaram condições reais para que os negros libertos do cativo e seus descendentes pudessem vencer as dificuldades do passado e se incluíssem no universo da educação formal. Assim,

[...] entende-se que a escola “apropriada” pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultam – mas não eliminam – as manifestações de descontentamento (SILVA e ARAÚJO, p. 71).

Em relação à educação dos negros em Goiás, segundo Ribeiro (2017), há dificuldades em se construir análises históricas, pois, assim como na legislação brasileira, há pouca informação sobre a trajetória educacional dos negros no Estado. Desta forma, buscando evidenciar o processo de inserção da população negra goiana no sistema de ensino, a autora realizou uma pesquisa na legislação educacional de Goiás do século XIX e início do século XX, especialmente no período de 1835 a 1930.

Ribeiro (2017) argumentou que o sistema educativo de Goiás não se diferenciou da legislação educacional brasileira, ou seja, nasceu sobre a égide da exclusão. O que foi constatado na Primeira Lei de Instrução Goiana de 1835, a qual proibia as pessoas escravizadas de frequentarem as escolas. O que se repetiu em quase todo o século XIX: no Regulamento de Instrução Primária de 1856, no Regulamento do Liceu¹ de 1856, no Regulamento de 1869, no Regulamento de Instrução de 1884, no Regulamento do Liceu e da Escola Normal de 1906 e na Lei de Ensino Primário de Goiás, proibindo a matrícula de escravos, dos que sofriam de moléstia contagiosa e os que não eram vacinados, quando havia vacina na determinada localidade.

¹ A partir de 1835 até 1959, foram criadas instituições de ensino secundário, chamadas de Lyceu. A instalação do Lyceu em 23 de fevereiro de 1847 acendeu a chama da esperança no povo goiano que, a partir de então, poderia contar com uma instituição para educar os jovens filhos dos ilustres homens da Província, com o propósito de que estes continuassem o legado dos pais (BARROS, 2006).

Barros (2013) acrescenta que, no Regulamento da Instrução Pública de 1869, houve uma mudança na redação, informando que era vedada a matrícula apenas dos escravizados, abrindo precedente para que pudesse vislumbrar uma maior probabilidade de educação para a população negra e seus descendentes na província de Goiás. Exceção que, segundo Ribeiro (2017), pode ser inferida no Regulamento de Instrução de 1886, no qual não aparece menção à proibição para os escravos frequentarem as escolas, mas o documento foi revogado, voltando a proibição de matrículas aos que sofriam de moléstias contagiosas, aos menores de 7 anos e maiores de 18, os que não tivessem sido vacinados e os escravos, embora vigorando a Lei do Ventre Livre, a qual concedia o direito à educação dos “ingênuos”. Porém, Ribeiro (2017) ressalta que o regulamento se omitia em relação a esse direito, pois os documentos mostram que

a educação goiana no século XIX e início do século XX era excludente, suas leis, regulamentos e programas de ensino impediam a matrícula e a frequência de alguns grupos, entre eles os escravizados, os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não eram vacinados, incapazes físico e moralmente, os que sofressem defeitos físicos repugnantes, os imbecis e os que apresentassem defeitos orgânicos. Pode-se constatar então que a escola pública goiana nasceu sob a égide da exclusão, que era oficializada na legislação educacional (RIBEIRO, 2017, p. 9-10).

Para Silva e Araújo (2005) e Santos et. al (2013), as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante. Nos anos 20, o ensino profissional expandiu-se, principalmente no interior de São Paulo e nos anos 30, o ensino técnico é reformulado e igualado ao ensino secundário, buscando trabalhar de acordo com as necessidades de cada região.

Essas escolas ofereciam a escolarização profissional a pequena parte da população negra. Uma nova classe social independente e intelectualizada surge a partir dos pretos e pardos que alcançaram sucesso nessa escolarização. A movimentação dessa classe social tornou-se um mecanismo de proteção e resistência, “servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós abolição e para o surgimento dos movimentos negros” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 73).

Esses MN que obtiveram uma grande repercussão nos anos 20, reclamavam a igualdade de direitos e buscavam uma educação que permitisse aos negros e seus descendentes a participação na vida social, econômica, cultural e política do Brasil. Desde meados do século

XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e reivindicação do MN. De acordo com Gomes (2011, p. 4),

Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura

A nosso ver, a luta do MN é marcada por uma perspectiva educacional aguçada, por um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais, por uma busca pela igualdade de direitos. O que é corroborado por Carmo (2018), quando afirma que a educação dentro do MN é vista como um direito em prol da democracia e um meio para uma probabilidade a mais de crescimento social.

Com a organização da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, a fundação em 1944 do Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, o MN deu um salto qualitativo. Segundo Garcia (2007), foram experiências políticas fundamentais para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas² atuais e para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras. Domingues (2007) sustenta que a instrução foi uma das reivindicações mais cobradas pela FNB e em quase todas as edições do jornal *A Voz da Raça* são mensuradas a carência educacional da população negra e a necessidade dela instruir-se. O que é ratificado por Garcia (2007) ao dizer que a FNB além de atender à população negra ministrando música, inglês, educação moral e cívica, visava também promover a alfabetização dessas pessoas. Oliveira (2002) argumenta que eram propósitos da FNB:

Eliminar os antigos hábitos, pelos quais eram discriminados e criticados, passava por um processo educacional de integração do negro na sociedade. Evidentemente, os vícios não eram decorrência da “raça”, mas consequência da situação vivida até então. Eliminá-los dependia basicamente de uma mudança no modo de vida desse grupo, desde que encontrassem trabalho, educação e possibilidades de criarem uma estrutura familiar. A Frente cobrava dos pais a responsabilidade de educar os seus filhos, mas para isso, antes, era preciso que eles próprios fossem educados, eliminando primeiramente os 'vícios da raça' (OLIVEIRA, 2002, p. 66).

Na mesma vertente, em 1944, o TEN proposto por Abdias do Nascimento, ex-integrante da FNB, além dos ensaios das peças teatrais, promovia alfabetização de adultos. “A educação

² De acordo com Garcia (2007, p. 37) “ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de determinados segmentos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas”.

nesse espaço não encontra relação simplesmente com a escolarização. Ela incorporou a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho” (GARCIA, 2007, p. 36). Deixando claro que o teatro passou a servir como meio de resistência, o TEN ainda contestava a discriminação, reivindicava o reconhecimento da diferença e não apenas a integração do negro à sociedade, mas a valorização da herança africana (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

Após 1978, as demandas educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser tratadas nos debates públicos em geral, conforme Gonçalves e Silva (2000). Isso se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio, levando a melhor compreensão do mecanismo de exclusão e como combatê-los. Os respectivos autores ressaltam que, como um dos lugares onde o negro vive é a escola, buscou-se, portanto, orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes.

Segundo Gonçalves e Silva (2000) e confirmado por Cruz (1989), entre as estratégias de luta do MNU, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira e na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino.

Gonçalves e Silva (2000, p. 22) argumentam que o MN passou a década de 80 e 90 envolvido com as causas da democratização do ensino, tanto que, pode-se dividir a década em duas fases:

Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90.

Na sua luta antirracista o MN, conforme salienta Gomes (2005), almejou construir um Brasil comprometido com a promoção de condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda sociedade, respeitando e valorizando a diversidade, construindo, efetivamente, uma sociedade democrática.

1.2 A educação das relações étnico-raciais na legislação educacional brasileira

O período de formulação da LDB nº 4.024/61 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961, no meio de um conflito de interesses, por um lado, envolvendo os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública para todos sob a responsabilidade do Estado (DIAS, 2005) e, por outro lado, os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais (conservadores).

De acordo com Marchelli (2014) e corroborado por Dias (2005), o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964, soube conciliar as posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação. Considerando que a educação nacional estava voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade com a finalidade de preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado, tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos.

A ideia era de uma escola de qualidade guiada pelo princípio da igualdade de acesso à todos os indivíduos, uma vez que a escola pública

(...) existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos, pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 119).

Quanto à diversidade, segundo Dias (2005), a LDB nº 4.024/61 trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça. Está posto na LDB no Título I – Dos Fins da Educação, art. 1º, alínea g, que a educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961, p. 1). Assim como afirma no Título XII – Dos Recursos para a Educação no art. 95, § 3º, que “não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social” (BRASIL, 1961, p. 11-12).

De acordo com Marques et. al. (2010), apesar das determinações impostas pela LDB, essa não ressaltava um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade

brasileira, tampouco orientava para a eliminação das desigualdades raciais. Ribeiro (2010, p. 10) argumenta que essa foi uma abordagem bem genérica, pois não deixa claro “porque é necessário legislar sobre a discriminação de raça, quais são os grupos discriminados e ações pedagógicas no sentido de reverter a situação”.

Santos (2012) e Dias (2005) declaram que os educadores da época consideraram que a educação das relações étnico-raciais estava presente na LDB, mas não como tema primordial e sim como discurso, ocupando um papel secundário. Para os autores, os educadores tidos como modernos ao defender um ensino para todos, consideravam que além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. No entanto, não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita. Consoante Dias (2005, p. 53)

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores.

Dias (2005) argumenta que essa invisibilidade se deu pela forma como o Brasil construiu sua identidade nacional. Para ela, os educadores que se dispunham a defender a escola para todos não acabaram com o acordo junto à elite brasileira, trataram das relações étnico-raciais como um assunto fragmentado e não como política pública, excluindo o negro da escola para todos, mesmo sendo pauta reivindicatória e pauta defendida com fervor no debate e aprovação da LDB de 1961, reforçando o “mito da democracia racial”³ (GOMES, 2005).

A posteriori, foi aprovada a LDB nº 5.692/71 com foco no ensino de primeiro e segundo graus, tendo como ponto principal a discussão da profissionalização. Dias (2005) diz que esta foi uma lei de organização da educação e visava atender o momento político da época, ou seja, o autoritarismo do regime militar imposto a partir de 64, impossibilitando o debate sobre as relações étnico-raciais. A ideia de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos só é tratada tangencialmente. As referências à raça não mudam na LDB nº 5.692/71, mantendo-se no texto a condenação ao preconceito de raça como aparecia na legislação anterior.

³ De acordo com Gomes (2005, p. 57), o mito da democracia racial “é uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de uma lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social”.

No entanto, essa LDB traz em seu Art. 4º que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, de acordo com as necessidades e possibilidades, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Reforçando no inciso II que “os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (BRASIL, p. 2). O que nos leva a perceber que a LDB abre para a possibilidade de inclusão da ERER, mas deixa essa responsabilidade aos sistemas de ensino, que se omitem quanto esse tema.

Segundo Júnior (2003), o tema da educação para a diversidade étnico-racial ou da educação para a igualdade racial teve atenção especial na CF de 1988. Refletindo antigas reivindicações das entidades do MN, ela estabeleceu, ainda que formalmente,

uma revolucionária configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira (JÚNIOR, 2003, p. 20).

Pode-se observar que os direitos dos negros estão garantidos e confirmados no Preâmbulo da CF que traz o repúdio ao preconceito; no art. 3º, inciso IV, que proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação; no art. 4º, inciso VIII, onde é assinalado a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; no art. 5º, inciso XLI, em que é prescrito que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais e no inciso XLII criminaliza a prática do racismo; no art.7º, inciso XXX, que proíbe diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações; no art. 227, que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência e no art. 242, § 1º, determinando que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Além disso, a CF de 1988 preconiza a educação como direito de todos em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 56). Ademais, com a abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil que se mobilizava para a redemocratização do país, foi gestada a nova LDB nº 9.394/96, que tinha de um lado

[...] parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública (BATISTA, 2002, p. 5).

Essa discussão cruza-se com outros movimentos e a questão de raça tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição em 1988 e os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares em 1995. Nesse ano, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos, demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca na saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Contribuindo para o rompimento da ideia de que todos são tratados de forma igual no Brasil (DIAS, 2005).

Se compararmos o que existia na LDB nº 4.024/61 e o que consta na LDB nº 9.393/96 em relação à EREER, segundo Dias (2005), houve avanços que não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores, uma vez que

É possível constatar a ausência dessa questão como um dos objetivos da educação democrática e para todos, a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos (DIAS, 2005, p. 55).

A questão de raça, tratando-se da proposta dos educadores para a LDB nº 9.394/96, só está presente no capítulo II - Da Educação Escolar de 1º Grau, art. 32, parágrafo único, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Entretanto, de acordo com Dias (2005), já no texto do projeto substitutivo Jorge Hage, há um crescimento se considerada a omissão no projeto apresentado pelas entidades dos professores. Embora no Capítulo II - Dos Fins da Educação também não trate da pauta específica de raça, já no Capítulo VII - Da Educação Básica, art. 38, inciso III, ainda que de forma genérica, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A LDB nº 9.394/96 regulamenta a educação básica e a educação superior. As entidades componentes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) consideraram que a

Lei demarcou a vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade, que pode ser denominada de neoliberal e forte apelo privatista. Assim como, uma neutralização da luta pela escola pública e gratuita brasileira construída democraticamente (BOLLMANN e AGUIAR, 2016).

A temática das relações étnico-raciais está presente na LDB nº 9.394/96 no Capítulo II – Da Educação Básica no Art. 26, somente no § 4º, cujo texto quase repete o constante no projeto Jorge Hage: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20). Todavia, fica claro de quais raças ou etnias se está falando, demonstrando um avanço no texto da nova LDB, fruto da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial.

Traz da mesma forma, sob o título Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 3º que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, e um deles é a “XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, p. 9). Também na seção III, Do Ensino Fundamental, artigo 32, parágrafo 3º, mantém-se a garantia às comunidades indígenas da utilização de suas línguas maternas, bem como dos processos próprios de aprendizagem.

Dias (2015) salienta que, em 1997, visando responder às pressões do MN e pautado na LDB nº 9.394/96, é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento pretendia oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base nacional comum para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para as escolas formularem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática (TEIXEIRA, 2000). Apesar de não serem normativos em relação à legislação do Estado, os PCNs chegam às escolas com esse caráter e são assumidos como instrumento legal pelos diretores e professores.

No volume 10, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, estão presentes importantes informações e reflexões acerca da importância do negro e do índio para a construção do Brasil e a constituição da identidade brasileira. Foi este o primeiro documento que reconhece e valoriza o negro e o índio como aqueles que constituíram e constituem esta nação, gerando diversidades culturais, religiosas, linguísticas, materiais, dentre outras (SOUZA e CORDEIRO, 2017). Um dos objetivos gerais do volume 10 é:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças,

de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, v.10, 1997, p. 6).

De acordo com Santos (2002), todos esses documentos são relevantes à medida que neles se verifica a formalização da política educacional voltada para percepção das diferenças culturais existentes no interior da escola. Ribeiro (2010, p. 8) argumenta que os “PCNs da primeira fase do ensino fundamental diagnosticam a situação da população negra e trazem sugestões que podem minorizar os enfrentamentos dos negros no sistema educacional brasileiro”. Quanto ao diagnóstico da situação da população negra no interior do sistema educacional, a Introdução dos PCNs aponta para as desigualdades raciais entre negros e demais grupos raciais.

Em 2003, um dos primeiros atos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi a promulgação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e no médio, alterando os artigos 26 e 79 da LDB nº 9.394/96, acrescentando os artigos 26-A e 79-B com a seguinte redação:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 21)

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). No mesmo ano, foi criado no Congresso Nacional o Projeto de Lei de Cotas nº 3.627/2004, outra política de ação afirmativa que reservava, obrigatoriamente, 50% das vagas no ensino superior público brasileiro para afro-brasileiros e indígenas.

No ano de 2008, outra alteração é feita na LDB nº 9.394/96 por meio da Lei nº 11.645/08 a fim de contemplar as populações indígenas, passando o Artigo 26 da LDB a ter a seguinte redação:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo sobre História e Cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 21)

Embora a Lei nº 10.639/03 em seu Art.26-A explicita que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sem incluir no texto da legislação a educação infantil, é necessário destacar o quanto se faz imprescindível que a referida Lei faça parte do currículo dessa etapa da educação básica. Uma vez que, cabe ao espaço de Educação cuidar do bem-estar da criança, oportunizando experiências pautadas no respeito por si e pelo outro.

O que é assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Art. 8º, inciso VIII e IX, quando diz que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança a apropriação das contribuições histórico culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, o reconhecimento, a valorização, o respeito, a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação.

Trinidad (2011) reforça que a educação infantil é o primeiro recinto institucionalizado que a criança tem acesso. Isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, portanto, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro.

Em junho de 2009, foi desenvolvido o Plano Nacional de Implementação das DCNERER⁴. Este plano enfatiza que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, são leis afirmativas, pois reconhecem a escola como lugar para formar cidadãos e promover a valorização das matrizes culturais brasileiras. O respectivo plano tem como objetivo central

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceitos, racismo, e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade

⁴ O Plano Nacional de Implementação das DCNERER, trata as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 separadamente, sem sobrepor uma a outra.

educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 23).

De acordo com o referido Plano, a temática da Lei nº 10.639/03 deve fazer parte da educação da criança, desde a mais tenra idade, reforçando que

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e cultura brasileira (BRASIL, 2013, p. 48-49).

No ano de 2013, após um amplo debate, uma série de estudos e audiências públicas entre entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área, foram instituídas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Estas buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis, de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

O documento mencionado, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na parte dos Fundamentos, ressalta que o direito à diferença necessita ser fortalecido, posto ser resultado de movimentos sociais e que ela deve ser considerada e respeitada, assegurando lugar à sua expressão. O que significa

não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (BRASIL, 2009, p. 105).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), documento que estabelece metas e estratégias decenais para o conjunto da educação brasileira, fixou como parte dos desafios da promoção da qualidade na educação, a garantia de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, assegurado na Meta 7, estratégia 7.25:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, PNE-LEI n.º 13.0005/2014, p. 65).

Segundo a LDB nº 9.394/96, o sistema de ensino deverá ter uma base, uma sustentação, um documento que norteie os currículos escolares de todo o Brasil, atentando para a formação dos alunos, buscando a valorização das diferenças culturais. Assim sendo, foi aprovada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do sistema educacional brasileiro que estabelece objetivos e direitos de aprendizagem dos alunos (RODRIGUES et al, 2020).

Em relação aos conteúdos referentes ao que determina a Lei nº 10.639/03, Fagundes e Cardoso (2019) argumentam que estes não são discutidos de forma explícita na BNCC, exigindo boa vontade da escola e dos professores na interpretação e aplicação destes. Entretanto, Rodrigues et al (2020) ao analisarem as possibilidades e potencialidades sobre a aplicação da política nacional de educação – BNCC – na etapa do ensino fundamental (anos iniciais), referente ao que se apresenta à EREER, concluíram que, apesar das críticas em relação ao seu caráter universalizador que apresenta conteúdos em competências e habilidades, há nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Geografia e História, habilidades com possibilidades do desenvolvimento da EREER. Restando às instituições de ensino a elaboração de um currículo e PPP voltados para a valorização das diferenças étnico-raciais.

Enfim, ao analisar o tratamento dado à diversidade étnico-racial na legislação educacional brasileira, percebe-se que as dificuldades de acesso e permanência da população negra no sistema de ensino oficial podem ser compreendidas como parte do processo de construção do modelo de nação do século XIX e XX. Ao mesmo tempo que era exigido “a inclusão” do negro, era evidente o temor das elites em conduzir seguramente este processo. As reformas ora impediram ou dificultaram o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e da manutenção das estruturas sociais; ora incentivaram sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se.

A articulação política do MN com vários segmentos da sociedade foi de primordial importância para os avanços do combate das desigualdades raciais no Brasil numa perspectiva de política pública. Abordando especificamente a Lei nº 10.639/2003 e a DCNERER (2004), nota-se que foram calcadas nos fundamentos e argumentos de diversos âmbitos do MN, que buscou caminhos e alternativas para a inclusão da população negra no sistema educacional (principal reivindicação do MN), bem como na sociedade brasileira. Portanto, no próximo capítulo, a referida Lei e os documentos que regulamentam e orientam sua implementação serão analisados.

2 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM E ORIENTAM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

*Sou negro
Meus avós foram queimados
Pelo sol da África
Minh'alma recebeu o batismo dos tambores
Atabaques, gangôs e agagôs.
Solano Trindade (2008)*

O reconhecimento oficial de que temas, como: etnia, raça, gênero e sexualidade estão diretamente conectados à garantia do direito à educação de qualidade é recente. Reconhecimento este que é resultado de um processo de constantes proposições e reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial (SILVÉRIO et. al, 2015), como exemplo, a vigência e implementação da Lei nº 10.639/03 abordada neste capítulo.

Segundo Silva (2007) e Silvério et. al (2015), com a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) em Durban, na África do Sul, em 2001, surgem novos desafios e compromissos à política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial nos sistemas de ensino, ao prever a revisão dos conteúdos e materiais didáticos.

De todo o debate ocorrido na CMR, o governo brasileiro, representado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, trouxe ao Brasil a Declaração de Durban com uma série de recomendações que culminam em Programas de Combate ao Racismo e de equidade, a saber: a) o Programa Bolsa-Prêmio do Instituto Rio Branco – Ministério das Relações Exteriores, criado em 2002; b) o Programa Diversidade na Universidade no Ministério da Educação, criado em 2002 e c) a inclusão dos quesitos cor e gênero nos programas de capacitação profissional do Ministério do Trabalho e no Ministério da Saúde (SILVA, 2007).

Em 2003, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os programas foram mantidos e incrementados com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada à Presidência da República, objetivando, entre outros, a promoção da igualdade e proteção dos sujeitos afetados pela discriminação étnico-racial e demais formas de intolerância, especialmente em relação à população negra, promovendo uma democracia mais justa e igualitária. Também com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, no Ministério da Educação

(MEC), sob enfoque temático para as diversidades étnico-raciais e políticas de valorização das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino (GOMES, 2011).

No tocante à educação o, então, Presidente da República, reconhecendo a importância das lutas antirracistas do MN, bem como injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, visando a construção de um ensino democrático que incorporasse a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do país, sancionou a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a LDB nº 9.394/96 nos seus artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, assim como estabelece o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Legislação esta que rege toda a educação do Brasil.

Segundo Andrade (2016), embora a Lei nº 10.639 tenha sido normatizada apenas em 2003, militantes e intelectuais do MN já pensavam na proposta da Lei muito tempo antes, como é o caso de Abdias do Nascimento. Durante o mandato de Abdias como senador, sua principal contribuição foi a elaboração do Projeto de Lei do Senado nº 75 de 1997, o qual dispunha sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. No referido projeto, Abdias propunha a introdução do ensino de história da África e dos negros nas escolas, a partir de suas reflexões publicadas na revista de sua autoria *Thoth: escriba dos deuses, pensamento dos povos africanos e afrodescendentes*.⁵

Na edição nº 1 de janeiro/abril 1997, o projeto trazia como matéria a mudança nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, tencionando eliminar deles e dos livros escolares os preconceitos e estereótipos dispensados ao negro, bem como incorporar ao material didático a apresentação da família negra de forma positiva, quanto a família branca. Além disso,

I – incorporar ao conteúdo dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação nos quilombos e sua luta contra o racismo no período pós-abolição (THOTH, 1997, p. 74).

Para Andrade (2016), muitos intelectuais atribuem à Lei nº 10.639/03 a consagração e a consolidação das ideias que o senador Abdias Nascimento propagava. A aprovação da Lei faz com que o Brasil por meio de uma ação educacional não seja neutro diante dos efeitos que o racismo provoca na educação escolar e na produção de conhecimento e se torne um país que exerça a democracia, reconhecendo e respeitando as diferenças étnico-raciais (GOMES, 2005).

⁵ A revista *Thoth* era uma publicação do gabinete do senador Abdias do Nascimento entre janeiro de 1997 e dezembro de 1998.

Pereira e Silva (2012) salientam que esta Lei não foi sancionada de um dia para o outro. Antes disso, passou por vários estágios, como resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores comprovaram que a discriminação estava presente em nossa sociedade, além de alertarem para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Os acontecimentos pela causa dos negros se intensificou na década de 90, quando foram publicadas pesquisas, demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação a população branca, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho e política.

De acordo com Xavier e Dornelles (2009), Pereira e Silva (2012), com base na CF de 1988 e respondendo à pressão do MN, a Lei nº 10.639 recebe seu primeiro grande impulso com a aprovação em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi. Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR), sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas, que não chegaram a ser apresentadas.

O referido projeto de lei recebeu parecer favorável do relator da CECD, deputado Evandro Milhomen e foi encaminhado ao Senado, sendo aprovado como Lei nº 10.639 e, posteriormente, remetido ao CNE dispendo sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-brasileira.

Segundo Xavier e Dornelles (2009), o deputado Evandro Milhomen justifica seu voto, elogiando em seu relatório a iniciativa de proposição do projeto de lei, mostrando sua relevância para o resgate da cidadania dos negros, bem como o reconhecimento da luta dos negros para serem integrados na vida social, política e cultural da sociedade brasileira, resgatando sua contribuição. De acordo com as autoras, é importante observar

[...] que mesmo chamando a atenção para o quadro histórico da exclusão social do negro como justificativa para a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africanas, o relatório não produz nenhuma reação dos deputados. Sem manifestações de comoção ou de protesto os deputados aprovam por unanimidade o projeto. Tudo leva a crer a existência de um consenso em torno dos princípios que orientam tal ação afirmativa (XAVIER e DORNELLES, 2009, p. 7).

Conforme as autoras, tramitando pelo Senado de forma bastante ágil, o texto foi aprovado em nove meses. Após os trabalhos da comissão de redação que promoveu ajustes no

texto com vista a adequá-lo à LDB, recebeu parecer favorável do senador Geraldo Cândido (PT/RJ) e seguiu para sua primeira votação, que não ocorreu por falta de quórum. Reapresentado em 10 de janeiro de 2003, o texto final foi promulgado sem receber acréscimos ou restrições.

Para Xavier e Dornelles (2009), essa ausência de debates sobre o conteúdo da Lei não impediu que ela sofresse dois vetos do Executivo. Primeiro foi vetada a proposta que determinava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral ao estudo da cultura africana e afro-brasileira. Para Oliveira (2009), a justificativa do veto teve como sustentação o princípio do interesse público previsto na CF de 1988 e foi assim expresso: “Não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país” (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

O segundo veto, de acordo com Oliveira (2009), relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. Como justificativa ao veto, alegou-se o seguinte:

[...] verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003b, p. 01)

Oliveira (2009) chama a atenção para alguns fatos que envolvem a tramitação da Lei nº 10.639/03. Um deles é a curiosa iniciativa da deputada Esther Grossi em propor a obrigatoriedade da inclusão sobre a história afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, uma vez que em outras oportunidades atuando como relatora na CECD, rejeitou projetos da mesma natureza, lançando mão de obstáculos da legislação educacional para impedir a introdução de novas disciplinas no currículo.

Outro fato é a inexistência de disputas ou debate político em torno do assunto na tramitação da Lei no Congresso Nacional. Consoante Xavier e Dornelles (2009), não se pode crer na existência de um consenso entre os parlamentares em torno das ações afirmativas. Exemplo disso é o debate em torno do projeto de cotas para estudantes negros nas

universidades, que divide opiniões favoráveis e contrárias. As autoras apresentam outro acontecimento inquietante na aprovação por unanimidade do projeto, que é a

[...] substancial presença de assinaturas de deputados que não possuem em sua trajetória política nenhum vínculo com o debate das questões e princípios defendidos pela Lei 10.639. O perfil político e parlamentar daqueles que votaram favoravelmente à lei deixa a impressão de que predominou na sua aprovação uma concepção bastante comum na cultura da política brasileira: a ideia de tratar-se de uma lei inócua. Na linguagem popular, “uma lei que não pega” (XAVIER e DORNELLES, 2009, p. 9).

Ainda reforçam a importância da Lei nº 10.639/03 para ampliar o debate sobre o racismo brasileiro que, conforme Henriques (2002), se apresenta sob formas sutis, sustentadas pelo fictício mundo da democracia racial. Destacam que, aprovou-se tanto a obrigatoriedade nos ensinos fundamental e médio do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Argumentam que a aprovação da Lei nº 10.639/03 diz respeito a toda população e não somente aos educadores ou ao MN, pois ela é resultado de lutas, disputas de diversos grupos da sociedade. As autoras reforçam que “discutir os limites e desafios da sua implementação é uma forma de contribuir para sua materialização, porque no Brasil a efetividade das políticas públicas depende da capacidade da sociedade civil tomar consciência e agir no sentido da superação dos seus limites” (XAVIER e DORNELLAS, 2009, p. 5).

2.1 Acordos e desacordos em torno da Lei nº 10.639/03

Muitas foram as reações em relação à Lei nº 10.369/03, pois algumas análises expressam certa resistência e outras consideraram-na grande avanço para a educação brasileira. Segundo Almeida e Sanchez (2017), a Lei é uma intervenção no Estado, na política educacional, na prática pedagógica, embora represente um avanço na democratização do currículo oficial, buscando dar uma resposta à dívida que o Brasil tem quanto à omissão do papel do negro na formação social e cultural do país. É por meio do currículo que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola. Assim, a inclusão da Lei no currículo escolar e a prática pedagógica dos professores têm o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.

A Lei pode ser um instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, da desconstrução de mentalidades e práticas discriminatórias por meio de diálogos que não estabeleçam a superioridade e a dominação de alguns grupos. Para que, dessa forma, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

Conforme os respectivos, essa legislação permite a construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade, garantindo aos negros que não apenas deixem de ser responsabilizados por não se adequarem a espaços que os discriminam, mas também saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento e exclusão. Para Souza e Croso, 2007, p. 21), a partir da Lei nº 10.639/03

A escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Entendemos que, a escola deve estar comprometida com um ensino que rompa com o processo discriminatório, e por conseguinte, desumano, humilhante e sequestrador das dignidades dos povos e dos grupos historicamente subalternizados. Nesta escola, são indispensáveis práticas curriculares que questionam as visões eurocêntricas, que promovam um debate sobre a EREER. Um currículo que combata o preconceito e o silêncio a que foi submetida a população negra, trazendo para dentro dele a diversidade étnico-racial. O que é corroborado por Godoy e Magalhães, (2017), ao dizerem que a escola munida com um currículo que trabalhe as questões étnicas, econômicas e sociais assume um compromisso com a justiça social maximizando a igualdade e o respeito à pluralidade étnica e cultural.

Para Cavalleiro (2006) e Munanga (2005), a promulgação da Lei abriu precedentes para a discussão junto aos sistemas de ensino de pautas vinculadas ao combate ao preconceito étnico-racial por meio dos conteúdos escolares e de ações sistemáticas e cotidianas desenvolvidas nas instituições educacionais de educação básica. É a possibilidade de uma mudança de postura ante a história.

Gomes e Guimarães (2013) declaram que, para os militantes do MN e para os pesquisadores envolvidos com a EREER, a referida Lei favoreceu o desvelamento e a discussão acerca das concepções e posturas preconceituosas que permeiam as relações sociais no Brasil.

Relações que contribuíram para a dominação, a marginalização e a exclusão de um número significativo da população afrodescendente da escola, do trabalho, da saúde, da política.

Porém, Santos (2005) faz críticas à Lei nº 10.639/03, dizendo que é bastante genérica, não se preocupa com a implementação adequada e nem estabelece metas para sua execução. Ademais, não faz referência quanto à necessidade de qualificação dos professores para ministrar as disciplinas referentes à Lei nem da necessidade das universidades reorganizarem seus programas de ensino dos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, para que possam formar professores aptos a trabalharem com a temática trazida pela legislação.

O autor expõe que, indiretamente, a Lei joga a responsabilidade do trabalho com a EREER para o professor, segundo sua vontade e esforço. Critica também que não há indicação do órgão responsável pela implementação adequada da Lei, bem como a limitação, de certa forma, do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. De acordo com Santos (2005, p. 34),

[...] há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações sociais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

Santos (2005) argumenta que a Lei tem uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas do MN, porém indica uma certa falta de compromisso com a sua execução e eficácia. E tornar obrigatório o conteúdo a que se refere a Lei é condição necessária, todavia, não é condição suficiente para sua implementação de fato.

Para Gomes (2005), aprovar a Lei implica mudar as práticas, as políticas e pensar de modo diferente o fazer pedagógico e a relação com o outro, com o diverso, ou seja, com o negro. Implica buscar a articulação entre os diversos atores envolvidos no contexto dessa política pública, quebrando resistências, que é dada pelo desconhecimento da história e da origem da cultura brasileira como advinda da cultura africana.

A nosso ver, a Lei nº 10.639/03 direciona para a (des)colonização dos currículos escolares, saindo da epistemologia eurocêntrica, reconstruindo nos alunos uma imagem positiva do continente africano, permitindo a eles o conhecimento e o reconhecimento do valor da história e da cultura da África, elevando a autoestima dos alunos negros e abandonando o ocultamento da diversidade no Brasil. A Lei ao instituir o dia de 20 de novembro como “Dia da

Consciência Negra” resgata uma parte da história, a qual não pode ficar à margem do currículo escolar, que é a memória de Zumbi dos Palmares, ícone da resistência da escravidão no Brasil.

2.2 Regulamentação e orientação para a implementação da Lei nº 10.639/03

A professora e militante Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por indicação do MN, foi conselheira da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, mandato 2002-2006. Nessa condição, integrou como relatora a comissão que elaborou o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, documento que regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as DCNERER por meio da Resolução nº 001/2004 (ANDRADE, 2016).

Esse Parecer busca cumprir o estabelecido na CF (1988) nos seus art. 5º, inciso I; arts. 210 e 206, inciso I; § 1º do art. 242; arts. 215 e 216, bem como nos arts. 26, 26-A e 79-B na LDB nº 9.394/96, em que são assegurados o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como garantem igual direito às histórias e culturas componentes da nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004). O documento preconiza o respeito às relações étnico-raciais e destina-se a todas as pessoas comprometidas com

o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

O Parecer/CNE nº 03/04 diz que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004, p. 9). Para combatê-los, o documento propõe a reestruturação curricular, incluindo o ensino de conteúdos sobre os processos de discriminação racial existentes no Brasil; a busca da superação do etnocentrismo europeu que estrutura as mentalidades; a articulação com os movimentos sociais, em especial com MN; o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, e sim desenvolver o foco de currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O citado documento trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros. Nesse sentido, propõe

a divulgação e promoção de conhecimentos, a formação de atitudes e valores, os quais possam fazer os cidadãos sentirem orgulho de seu pertencimento étnico-racial e interagir na construção de uma nação democrática, em que os direitos são garantidos a todos (BRASIL, 2004).

Segundo o Parecer nº 03/04, para que ter êxito no combate ao racismo e promover a reeducação das relações étnico-raciais

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 8).

O Parecer salienta que é de responsabilidade da escola acabar com a maneira falsa e diminuta de tratar a contribuição dos africanos e seus descendentes para a construção do Brasil, impedindo os constantes atos de racismo dos quais os negros são vítimas. E é tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política, lutar pela superação desse racismo.

A esse respeito, Ribeiro (2010) destaca ser necessário o apoio sistemático aos professores, a fim de que possam elaborar currículos, planos, projetos, selecionar conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a EREER. Portanto, para que a Lei nº 10.639/03 se efetive, é mister que professores e profissionais da educação sejam capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais. Daí a importância de

insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 8).

Silva e Araújo (2011) ressaltam que o Parecer adianta-se em relação à modificação na LDB determinada pela Lei nº 11.645/08 quanto ao ensino de conteúdos relativos às contribuições indígenas para o país. Esse ensino propõe uma Educação para o respeito, o que está implícito no novo texto do artigo 26-A da LDB ao dizer que para todos/as os/as alunos/as brasileiros/as são necessários conhecimentos mais elaborados e adequados sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como sobre as culturas e história dos povos indígenas.

“[...] cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 11).

Embora o Parecer/CNE nº 03/2004 trate com clareza o processo de implementação da Lei, aborde o assunto com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, cujos direitos devem ser garantidos e identidades ser valorizadas, sejam eles negros ou índios, pois convivem com problemas da mesma natureza, ainda que em diferentes proporções, há autores que fazem alguns alertas quanto a esse documento.

Abreu e Mattos (2008) chamam a atenção quanto à "essencialização" dos grupos culturais, ou seja, pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, o que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas as fronteiras étnico-raciais bastante difusas na sociedade brasileira. Para as autoras, a aprovação do Parecer pode favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, tidas como pouco expressivas na maior parte do país.

Segundo as autoras, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível. Destacam ainda que em vários trechos o documento esclarece entender a noção de raça como construção social e histórica, produzida pelo advento do racismo moderno, optando por abordar historicamente a construção da noção de identidade negra. “Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. [...]” (BRASIL, 2004, p. 9).

Outra crítica feita por Abreu e Mattos (2008) refere-se à dicotomia negro/branco como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias nas relações sociais vigentes no país. Tal crítica pode ser observada no trecho a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 10).

Como as autoras explicitaram, não se pode encontrar no texto a resolução para essa tensão, só será feita pelas escolhas do educador em cada escola e sala de aula.

Outro apontamento feito por Abreu e Mattos (2008) ao texto do Parecer, diz respeito aos significados que devem ser atribuídos às comemorações cívicas ligadas à luta contra o racismo (13 de maio - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra; 21 de março - Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), especialmente em relação ao 13 de maio. Sugere que a data deveria ser tratada como "dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição" (BRASIL, 2004, p. 15), uma afirmação extremamente polêmica do ponto de vista histórico.

De acordo com as autoras, é possível, porém, problematizar historicamente os contextos em que foram instituídas, não apenas no Brasil, datas cívicas ligadas à afirmação da consciência negra e à luta contra o racismo. Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos da época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão, da abolição e de suas mudanças na nossa história recente.

Outro alerta feito por Abreu e Mattos (2008) sobre o Parecer/CNE nº 003/2004 refere-se à sugestão de um trabalho pedagógico com projetos, utilizando biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil e do mundo atlântico. Essa orientação, para as autoras, é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe pelo professor. Este pode cair na tentação de heroizar as personagens negras da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria "brancos". Portanto, Almeida e Sanchez (2017) argumentam que não basta incluir conteúdos programáticos no currículo, pois a Lei somente pode ser aplicada se forem repensadas as relações dentro e fora da escola, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação que as escolas ofertam.

Os diversos dispositivos legais que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a elaboração de projetos para o trabalho com a história e cultura dos afro-brasileiros (BRASIL, 2004). Assim, em junho de 2004, foram instituídas as DCNERER pela Resolução nº 01 do CNE, as quais "são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos" (BRASIL, 2004, p. 20). Estas não objetivam ações uniformes, mas oferecer referências e critérios, para que se implantem ações que sejam

avaliadas com regularidade a fim de retomar e reformular, quando necessário. Conforme Gomes e Guimarães (2013, p.5), as DCNERER

[...] avançaram ao apontar os princípios, os eixos orientadores e as ações pedagógicas que deveriam/devem permear o projeto político pedagógico das escolas e as práticas docentes, tendo em vista a garantia de concepções e posturas sistemáticas e cotidianas que assegurem o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial na escola e na sociedade.

As DCNERER trazem em seus princípios, que os estabelecimentos de educação básica, em todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais que tratem da EREER, apoiando a elaboração de projetos, planos, conteúdos e divulgação de trabalhos na área. E às secretarias de educação cabem disponibilizar cursos de formação continuada para os professores com foco na temática, bem como incluir as discussões das relações étnico-raciais na matriz curricular. Isto é, a articulação entre os pares para divulgação e inclusão dos documentos normativos, assim como o incentivo dos órgãos educacionais na realização da formação continuada de professores e da comunidade escolar (RODRIGUES et al., 2016).

Com o objetivo de orientar os profissionais que trabalham com a educação na implementação da Lei nº 10.639/03 em todas as escolas do Brasil, é que foram criados Grupos de Trabalho (GTs) por meio da SECAD do MEC para discutirem a inserção das DCNERER em cada nível de ensino. Ao criar os GTs, a SECAD “reafirma seu objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2006, p. 24).

A partir dessas discussões, foram elaboradas as Orientações e Ações para a EREER, como resultado desses “grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores(as) contando com cerca de 150 envolvidos(as) [...] O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização de conteúdos” (BRASIL, 2006, p. 09).

Consoante o documento das Orientações, cada texto dos GTs tem a intencionalidade de subsidiar o trabalho dos agentes pedagógicos na construção de uma pedagogia antirracista, bem como apresentar orientações didático-pedagógicas em relação à inserção do tema no ambiente escolar, ou seja, na implementação da Lei nº 10.639/03 em todas as escolas do país (BRASIL, 2006).

Após os textos para cada nível de ensino, inclusive para licenciaturas, especialistas e professores que estão atuando em sala de aula elaboraram pareceres e sugestões de atividades

para o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por nível e modalidade de ensino. O documento traz também “um glossário de termos e expressões. Trata-se de notas indicativas e explicativas a temas e subtemas que surgem na abordagem da temática étnico-racial na educação” (BRASIL, 2006, p. 26). O que se espera é que esse documento impulse reflexões e ações no cotidiano escolar, para além do silêncio que envolve a EREER, possibilitando a reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional (BRASIL, 2006).

A Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas atribuições para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime. No entanto, visando fortalecer e institucionalizar essas orientações, é que em 2009 foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, outro importante documento de apoio aos sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

O Plano é, pois, um documento pedagógico de institucionalização da implementação da EREER, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento da Lei, Parecer e Resolução mencionados. Ele “pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC” (BRASIL, 2009, p. 28-29).

A introdução do documento traça um breve histórico da EREER e as ações executadas para implementação do tema. A primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. A segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte traz recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos por entender que os negros brasileiros ali residentes são público específico, demandando ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender (BRASIL, 2009).

Construído de forma coletiva, o Plano tem como objetivo principal “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2009, p. 19). Ele está estruturado em seis eixos estratégicos, a saber: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; condições institucionais.

2.3 A literatura infantil e juvenil nos documentos de implementação da Lei nº 10.639/03

A literatura ajuda os leitores a realizar descobertas ao se identificarem com as narrativas, com personagens próximos à sua realidade e com problemas semelhantes aos seus, contribuindo para a afirmação de uma identidade étnica. Haja vista que, segundo Coutinho (1978), Maia (2000), Coelho (2000), Paim (2000) e Zilberman (2003), é através da palavra contada na história e da significação que pode oferecer ao aluno, que a literatura torna-se significativa.

Conforme visto, a Lei nº 10.639/03 traz em seu artigo 26-A, § 2º, as áreas do conhecimento que devem trabalhar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, dentre as quais a literatura. Nesse sentido, o Parecer/CNE nº 03/04 salienta que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica deverão providenciar a inclusão de personagens negras em cartazes e ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, bem como organizar bibliotecas, mídiotecas, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente os afrodescendentes (BRASIL, 2004). Além disso, precisarão providenciar, sob o incentivo e supervisão do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), edição de livros e materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira.

Para Ramos e Amaral (2015), Jovino (2006) e Debus (2007), a leitura de obras literárias que resgate os mitos e a proximidade cultural com a África sem distorções nostálgicas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem contribuir para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. Conforme os autores, a literatura que apresenta as etnias africana e afro-brasileira numa perspectiva de respeito permitiria o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de possibilitar a construção de uma identidade positiva para as crianças e proporcionar novo olhar ao diferente na cor, mas igual na humanidade.

O documento Orientações e Ações para a EREER, no texto introdutório de todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) da educação básica, alerta para a forma como é entendida e tratada a diversidade étnico-racial nas instituições de ensino. Esclarece que poderão auxiliar na valorização da cultura do povo negro, seu corpo, seu jeito de ser ou favorecer a discriminação, quando silenciam diante da diversidade

e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva em relação ao negro. “As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 47).

Outro ponto comum nos textos que introduz cada nível de ensino é a importância de que toda escola que deseja se constituir democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, reconheça o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças e jovens, organizando-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento. Para isso, deve ter como meta a aquisição de recursos adequados para o trato com a EREER.

Dentre os recursos, é destacada a relevância da aquisição de livros literários para as bibliotecas. Segundo David e Gomes (2012), o contato com a literatura de um povo permite conhecer e ou reconhecer o passado, o presente e por meio dela apreciar e identificar a cultura de uma determinada região ou povo. A literatura tem papel importante, já que ela é a responsável por nos contar grande parte desta história que até então era desconhecida por muitos, contribuindo assim para a efetivação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica.

No referido documento, no texto acerca da educação infantil, destaca-se a importância da criança “ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora” (BRASIL, 2006, p. 37). Chama a atenção para o papel da mídia na formação da identidade da criança, posto que raramente crianças negras são protagonistas de programas infantis, contribuindo tanto para crianças negras quanto brancas não elaborem referenciais de beleza, de humanidade e de competência, que considerem a diversidade.

O documento apresenta como possibilidade para uma visão positiva a respeito dos traços físicos das pessoas mostrar por meio de histórias a existência das diferentes características físicas das pessoas, os diversos tons de cor da pele, as várias texturas dos cabelos e formato do nariz, visando valorizar tais diversidades. Visto que, segundo David e Gomes (2012), as atividades com literatura ocupam um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei, uma vez que criam inúmeras oportunidades para discutir aspectos culturais e históricos da África e do Brasil, provocar o pensamento crítico acerca de realidades diversas, bem como o nosso hibridismo genético e cultural.

Na etapa do ensino fundamental é reforçada a essencialidade de disponibilizar recursos didáticos adequados e novamente destaca a necessidade de munir a biblioteca de acervo de livros literários, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial;

videoteca com filmes sobre o tema; brinquedoteca com bonecos(as) negros(as) e jogos que valorizem a cultura negra, além de decoração multiétnica. A história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileira deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas às séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

No texto que introduz o ensino médio o trabalho com a literatura é novamente mencionado, pois, de acordo com as Orientações, considerar os jovens implica pensar nas experiências singulares de cada grupo dentro de seus contextos de existência, exigindo estar atento às suas relações com o espaço e com a cultura.

[...] as escolas devem atentar para as culturas juvenis que aglutinam uma gama de atitudes e atividades desenvolvidas e valorizadas por essa faixa etária. Em seu interior transitam a literatura, as linguagens – os quadrinhos, os textos poéticos, os movimentos culturais populares –, os blocos carnavalescos, os grupos de congadas, os grupos teatrais e musicais e as bandas de música (pop, rock, reggae, música afro), posses de rappers, movimento hip hop, funk e outros (BRASIL, 2006, p. 89-90).

Segundo Silva e Santos (2012), a linguagem literária apresenta-se como uma das mais ricas pelo seu poder de representação simbólica da realidade, pela sua força em instituir imaginários e agir na sociedade. A literatura tem o poder de reconstituir a vida cotidiana, desvendar contradições e revelar divergências nas relações sociais.

Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o texto do documento aponta a necessidade de potencializar a oralidade nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos negros em suas comunidades. Ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana -, os estudantes negros estão falando do seu pertencimento étnico e mostrando uma estratégia eficaz de leitura de mundo. Essa atuação em torno da fala representa uma ação político-pedagógica da educação antirracista (BRASIL, 2006).

De acordo com as Orientações, estando atento à importância da oralidade e à naturalização no uso de termos preconceituosos presentes na língua brasileira, o professor, seja ele de qual nível de ensino for, precisa ter em mãos textos de literatura afro-brasileira que contenham ilustrações positivas de personagens negras, que tragam conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. É preciso possibilitar aos alunos o acesso à obras que tenham reis e rainhas negros, deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros, o que contribuirá para a elevação da autoestima dos alunos leitores.

O citado documento orienta que é mister trazer para a sala de aula obras literárias que apresentem a população negra brasileira sem estereótipos e “que analisem também a

contribuição das obras estrangeiras em que aparecem essas personagens. Muitas delas, praticamente desconhecidas, rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra” (BRASIL, 2006, p. 113). Aspecto corroborado por Silva e Santos (2012) ao afirmarem que deve-se priorizar as produções que rompem com a tendência à estereotipia das personagens, resgatem a identidade ancestral e os aspectos constituintes da religiosidade de matriz africana, entendam a cultura africana e seus enlaces com a cultura brasileira e abordem o conceito de oralidade empregado na análise histórica.

Após os textos que introduzem os diversos níveis de ensino, o documento das Orientações incluem uma série de sugestões de atividades, como: indicação de filmes, músicas, poemas, vídeos e bibliografias de literatura comentadas, os quais procuram se adequar aos níveis e modalidades de ensino em sua relação com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a ERER, a fim de orientar o professor para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2006). Fica evidente nas sugestões de atividades que o foco é trabalhar de forma interdisciplinar, usando a narrativa literária como suporte metodológico. São apresentados autores e textos possíveis para um trabalho pedagógico em que as crianças vão construindo referenciais sobre a identidade étnico-racial sem preconceitos. Embora o documento faça alerta para textos que possam reforçar o preconceito, sendo dúbios em seu significado.

Conforme o documento das Orientações, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais, para que a criança aprenda sobre a relação entre as pessoas. É no faz-de-conta ao entrar em contato com a literatura infantil (contos, histórias infantis) que as crianças aprendem a agir em função de uma personagem, de um objeto e de uma situação, os quais não estão imediatamente em seu presente e perceptíveis para elas, mas que suscita sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias (BRASIL, 2006).

Entretanto, o texto das Orientações chama a atenção para o fato de trazer para a escola apenas textos que enfatizam a tradição europeia, especialmente, quando se trata dos contos. Posto que, de acordo com o documento, para que se consiga uma educação que respeite a diversidade (exigência da Lei 10.639/03), é necessário inserir no ambiente escolar infantil a riqueza cultural de outros povos, a exemplo, entre outros, os contos africanos, indígenas, orientais. Ou seja, inserir em sala de aula

Outras histórias da nossa literatura, como Histórias da Preta, O Menino Nito, Ana e Ana, Tranças de Bintou, Bruna e a Galinha de Angola permitem o contato com as culturas afro-brasileira e africana, com personagens negras representadas com qualidade e beleza (BRASIL, 2006, p. 173).

O documento sugere o recontar de mitos africanos, cordel, confecção de álbuns, textos musicais, privilegiando a história da comunidade, tendo a literatura como um instrumento pedagógico a ser usado para a valorização dos grupos étnico-raciais e sociais componentes dessa comunidade. Também orienta o(a) professor(a) a fazer levantamento e análise de obras de artistas negros(as) ou que trabalhem com a EREER, estudando-as e suas biografias. Tanto que, no bloco de sugestões para o Ensino Médio destaca ser necessário

Analisar mais detidamente a obra de autores clássicos que abordam a questão racial; ter olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética – que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e à reivindicação dessa diferença (BRASIL, 2006, p. 194).

Vale reforçar que, em todos os níveis de ensino, é orientado que se promova o aumento do acervo de livros da biblioteca que tratam das relações étnico-raciais. O que é reforçado no Plano Nacional de Implementação das DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando trata das principais ações a serem desenvolvidas no ensino fundamental, uma delas é “prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária...” (BRASIL, 2009, p. 51).

Percebe-se um avanço nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Contudo, fazer com que essas iniciativas sejam fortalecidas e dotadas de continuidade, pode ser considerado um desafio contemporâneo. O aprofundamento dessas abordagens aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços das escolas, abrindo-se à possibilidade de redefinir objetivos e reconstruir metodologias que considerem a diversidade e diferenças étnico-raciais presentes no Brasil.

Neste sentido, o Parecer/CNE 03/04, a Resolução nº 01/04, as DCNERER e as Orientações e Ações para a EREER abrem caminho para ampliar a discussão das relações étnico-raciais nas escolas, possibilitando a construção de uma educação para além da hierarquização das diferenças, expandindo os olhares para a diversidade cultural e para as diferenças étnico-raciais.

Para isso, os documentos sugerem vários recursos metodológicos, dentre os quais a literatura, visto que ela favorece a compreensão do cotidiano, do passado, da mentalidade de uma época, dos valores civilizatórios de um determinado povo, permitindo que os alunos realizem sua própria leitura da história e percebam os reflexos das estruturas políticas e econômicas na sociedade. Por alimentar o imaginário, um livro literário conduz o leitor -

criança, jovem ou professores - a questionamentos, possibilita a observação, a reflexão e a criticidade. Deste modo, no próximo capítulo, a literatura infantil é abordada como suporte pedagógico para a EREER e a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino fundamental (séries iniciais).

3 LITERATURA INFANTIL: REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA

... quando um autor escreve um romance, por mais que seja ficção, ele estará sempre escrevendo a verdade sobre a vida de alguém. Que, em algum lugar, uma pessoa viveu ou viverá o que o escritor criou. Que a arte é assim, mistura-se com a vida... Verdade ou não, o escritor não parte do nada para escrever uma história, ele precisa de elementos reais e concretos.

Neir Llelis (2018).

A literatura infantil recebe esse nome por ser destinada às crianças e por meio da fantasia, do lúdico, do fictício possibilita à criança a compreensão do mundo que a cerca e o desenvolvimento de seus próprios conceitos (CADEMARTORI, 1987; ZILBERMAN, 2003; COELHO, 2000). É uma arte que por meio da palavra representa o mundo, a vida, o homem. Relaciona os sonhos com a vida, o real com o imaginário. Enfim, a literatura tem uma linguagem específica, ou seja, uma linguagem literária para expressar uma experiência humana.

Para Peres et al. (2012), a literatura infantil está voltada para a construção de histórias narradas com um vocabulário simples, que, atingindo sem barreiras a psique infantil, contribui para o desenvolvimento de seu imaginário e de sua formação intelectual e identitária. Deste modo, importante se faz nesta pesquisa analisar como tem sido a representação da criança negra nas obras da literatura infantil.

Segundo Zilberman (2003, p. 15-16), “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII”. Estes textos foram “escritos por pedagogos e professores com o intuito educativo”. De acordo com a autora, a literatura infantil não era aceita como arte. Importante destacar que, ainda hoje, há a necessidade de cuidar para que a literatura infantil atinja o estatuto de arte literária, apresentando para as crianças, textos de valor estético, se distanciando de sua origem comprometida com a pedagogia, uma vez que a priorização do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

No século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância, pois esta não existia. Não se escrevia para as crianças. Com o fim do feudalismo e a decadência do sistema de linhagens, centrado na manutenção da propriedade e transmissão da herança, surge uma nova estrutura familiar, a unicelular, desvinculada dos compromissos com o grupo social e dedicada à privacidade e à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos. Pelippe Ariés (1981) afirma que as pessoas não se detinham diante da infância, ela não tinha interesse para eles e,

por isso, era desconsiderada naquela época. “Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo, ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÉS, 1981, p. 18).

No início do século XVIII, a infância torna-se o centro das atenções, o que proporcionou maior união familiar, controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Então, surge a literatura infantil da valorização dispensada à infância, da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês, marcada por finalidades dogmáticas, moralizantes e pedagógicas. Com o objetivo de fortalecer os valores da burguesia brasileira, o modelo social em ascensão, classe social que considerava a literatura infantil uma forma de manter seus interesses e o controle das crianças. Antes disso, não havia uma literatura voltada para as crianças, pois eram vistas como um “adulto em miniatura” e “os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou minimização) de textos escritos para adultos” (COELHO, 2000, p. 29).

Zilberman (2003) argumenta que o século XVIII propiciou a ascensão da escola com sua organização atual. A escola dessa época omite o social, tira o direito de expressão das crianças e transmite um ensinamento de acordo com a visão adulta de mundo, tornando-se espaço para a reprodução de normas e valores da classe dominante. Para a autora, a literatura infantil emerge dentro desse panorama e servia para multiplicar a norma vigente.

De acordo com Freitag e Winkler (2014) e Arena e Lopes (2013), no Brasil, a literatura infantil surgiu em meados do século XIX e início do século XX, cujos textos eram marcadamente moralizantes, dogmáticos e pedagógicos. Segundo Parreiras (2009, p.133), “o que se lia aqui no Brasil era importado”, a exemplo, as histórias dos Irmãos Grimm, Charles Perrault e outros.

Becker (2001) define quatro fases no processo de inserção da literatura infantil no Brasil. A primeira compreende o final do século XIX e início do século XX, momento em que a preocupação era com a modernização do país e a escola uma das responsáveis por alcançar esses objetivos, além de incentivar valores patrióticos, principalmente às crianças. A literatura infantil dessa época integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo. De acordo com Leite (2017), o autor Alberto Figueiredo Pimentel foi um dos primeiros autores a traduzir obras de Portugal, inserindo os contos europeus no Brasil. Ele publica traduções dos contos de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, em obras como *Contos da Carochinha*, *Histórias da Dona Baratinha*.

A segunda fase abrange o período de 1920 a 1945, período em que o Brasil apresentava alto índice de analfabetismo e era caracterizado como um país atrasado, necessitando de uma

reforma educacional para reverter esse quadro. Nesse contexto, em 1920, o autor Monteiro Lobato publica a obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*, uma literatura infantil propriamente brasileira, uma vez que até esse momento as obras eram traduções de produções europeias.

A terceira fase é marcada pela democracia (1950-1960), mas, com o golpe de 1964, a cultura brasileira ficou prejudicada e a literatura infantil passou a ter um caráter conservador e patriótico, cujos temas e ambiente explorados privilegiavam a agricultura. A quarta fase abrange o período de 1970 e 1980, marcado por profundas transformações no Brasil e que ocorre o *boom* da literatura infantil, com aumento no número de autores e obras publicadas, em que a linguagem e o ambiente das histórias narradas estavam mais próximos do cotidiano, da realidade brasileira. Recuperou-se o folclore oral representado pela abordagem das modinhas infantis, canções de ninar e das brincadeiras de roda (BECKER, 2001).

Quanto à representação do negro na literatura infantil, de acordo com Jovino (2006), dá-se no início do século XX (final da década de 20 e início da década de 30), pois antes inexistia nos livros literários. O que é confirmado por Gouvêa (2005, p. 79) ao afirmar que “nas obras produzidas até a década de 1920 as personagens negras eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata”. Tal fato ocorria porque os negros eram inferiorizados em todos os sentidos, sejam eles mentais, socioculturais e cognitivos, contribuindo para que “esses personagens fossem invisíveis nos livros de histórias, assim como eram também na sociedade” (FARIAS, 2018, p. 19).

Segundo Farias (2018), o fato motivador da inexistência de personagens negras nas obras de literatura infantil era o de não haver público interessado no cotidiano dos negros e dos afrodescendentes após a escravidão. Jovino (2006, p. 187) argumenta que “é preciso lembrar que o contexto histórico, em que as primeiras histórias com personagens negras foram publicadas, era de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro”. Eram analfabetos, portanto, não poderiam ler e os brancos “estavam do lado dos opressores e não poderiam dar atenção aos oprimidos” (CASTILHO, 2004, p. 104).

Nessa época (década de 30), os negros eram retratados nos livros de forma estereotipada, inferiorizada, pejorativa. Como sinônimos de preguiça, feitiçaria, violência, feiura e, por isso, os textos limitavam-se a reforçar a cor de sua pele. A literatura não tratava a cultura, os costumes e o conhecimento dos negros de forma positiva. O que também já fora afirmado por Abramovich, (1997, p. 36),

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa

atividade, seja mordomo ou operário...) Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Ativos e elegantes?? Nunquinha...

Quando a representação do negro começou a aparecer na literatura, de acordo com Farias (2018), não era relacionada à importante contribuição cultural dos afrodescendentes para a história do país, mas sim com suas trajetórias de sofrimento e dor. O problema não está em contar histórias de escravizados negros e sim contar apenas as histórias dos negros nesta perspectiva, fazendo com que as(os) estudantes negras(os) se sintam constrangidas(os). É possível dizer ser imprescindível para a superação do racismo na escola, trazer à tona outras perspectivas da herança africana para além da história escravista. Porém, ressaltamos que mesmo que as histórias tragam o viés da escravidão, essa precisa e pode ser melhor qualificada, revendo-se o papel atuante da população negra na resistência durante o regime escravista e na luta pela abolição.

Gouvêa (2005) assevera que as personagens negras surgem com caracterizações superficiais e nomes que se limitavam a reforçar a cor de sua pele, entre outros, negrinho, negrinha, preto, pretinha. Eram sempre as personagens das velhas e velhos negros, coadjuvantes, contadores de histórias por meio de narrativas orais carregadas de valor afetivo, geralmente na posição de empregados, o que remetia ao passado escravocrata.

A criação literária infantil no Brasil, assim como a adulta, teve o predomínio de protagonistas da burguesia branca em ascensão e a cultura negra desrespeitada, sem qualquer preocupação com a criança negra. Esta não tinha visibilidade no cenário burguês, supostamente moderno e civilizado. Consoante Alcaraz e Marques (2016) e Ribeiro (2018), com Monteiro Lobato a literatura infantil ganha ares inventivos e originais, torna-se inovadora ao falar da criança sem infantilizá-la, sem subestimar a inteligência de seu público-leitor, podendo ser dividida em pré-lobatiana (1806 a 1919), lobatiana (anos 1920 a anos 1960) e pós-lobatiana (a partir de meados dos anos 1960). Apesar de todo racismo empregado na construção das personagens negras, o que pode ser comprovado nos personagens de tia Nastácia e tio Barnabé, Lobato reforça a significação do folclore nacional e da arte da contação de histórias.

Miguel (2013) alerta que o escritor acreditava na eugenia, demonstrando sua concepção ideológica por meio de suas personagens, como a boneca Emília em *Caçadas de Pedrinho*, a qual se referia à tia Nastácia por expressões de cunho racista e preconceituoso como “macaca de carvão” e “negra de estimação”. Só ela tinha cor, apenas nela a cor se colava como uma

marca indelével, mesmo que fosse considerada como uma negra boazinha. Tia Nastácia era ingênua, simplória, serviçal, alvo de racismo e discriminações. Tudo em perfeita consonância com a hierarquia racial: na base da pirâmide, a mulher negra.

Masson, Maia Júnior e Turrer (2010) discutem o racismo nas obras de Lobato e sustentam que em vários trechos de seus textos é ressaltada a figura do negro, valorizando a contribuição da raça à cultura brasileira, em que Pedrinho, Narizinho e Emília, personagens de suas narrativas infantis, exaltam tia Nastácia e o seu conhecimento popular. Em contrapartida, percebe-se o preconceito racismo no momento em que compara a cozinheira do sítio com animais: “Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão, pelo mastro de São Pedro acima” (LOBATO, 2009, p. 39).

Para as autoras Baldorini e Moraes (2016), o cotejamento foi feito em virtude da principal característica do macaco, que é viver em galhos e não ao fato de o animal consistir em um ser anterior ao homem em termos de evolução. Segundo as autoras, Lobato em outro episódio faz a mesma relação, entretanto, com outras personagens da narrativa. Vendo a onça se aproximar, Emília, Narizinho, Pedrinho, Rabicó e o Visconde de Sabugosa decidem subir nas árvores ao redor para se salvarem:

Foi uma debandada. Cada qual tratou de si e, como se houvessem virado macacos, todos procuraram a salvação nas árvores. (LOBATO, 2009, p. 16).
O menino, depois de atacar a onça nos olhos com pólvora, observa que todos estão salvos e diz: – É hora! Avança, macacada! – gritou Pedrinho escorregando pela árvore abaixo (LOBATO, 2009, p. 17).

Embora a obra de Lobato divida opiniões, como as eventuais alusões racistas à personagens, a exemplo da tia Nastácia, entendemos que estas não tiram o prazer da leitura de suas obras literárias, mas se constituem um bom tema de discussão em aula a ser empreendido pelo professor e seus alunos para a EREER.

Ribeiro (2018) atesta que o racismo presente na literatura infantil segue a tendência do racismo brasileiro, isto é, um preconceito dissimulado, no qual brincadeiras e apelidos surgem de forma natural entre as personagens sem que estes sejam reprovadas por suas falas. Desta maneira, crianças e adolescentes são ensinados de que a raça branca é superior, enquanto que os pertencentes a raças diferentes se sintam inferiores aos brancos, perpetuando o preconceito racial ao invés de ensinar o respeito entre todos.

Reis e Silva (2013) argumentam que nos contos de fadas, gênero da literatura infantil bastante usado na infância, há a hegemonia da raça branca e não se percebe no contexto destas

narrativas nenhuma alusão às outras etnias e nem mesmo a inserção delas no mundo do educar infantil. O que é ratificado por Ramos e Amaral (2015) ao expressarem que entre as personagens dos contos de fadas, mesclam-se camponeses, príncipes e reis, mas todos são brancos.

Rhodes et al. (2017) salientam que na leitura literária, seja ela conto, fábula ou qualquer outro gênero, voltadas para o infantil, o leitor tende a se identificar com algum personagem, geralmente escolherão os mais bonitos, corajosos, honestos, bondosos e brancos, pois esses vão despertar dentro do leitor um engajamento do contexto. Essa identificação cria uma identidade representativa. No entanto, se o texto não traz a representatividade do negro e se o faz pode conter racismo, uma mensagem sem identificação com a nossa cultura, não retrata a nossa sociedade e nem o estilo de vida destas crianças leitoras. Os referidos autores ponderam que o Brasil é marcado por uma grande mistura de raças, etnias e crenças, em que os contos tradicionais apresentam uma cultura muito distante e quase sempre ariana.

Conforme os autores, quando uma criança negra ouve ou lê um conto infantil ou qualquer outro gênero e não se vê, ou se vê representada por subalternos, nunca como protagonista, ela se sente menosprezada, insegura de si própria e do seu futuro, já que seu passado a remete à escravidão, à exploração, à humilhação e à predestinação ao fracasso. Veem tanto estereótipos europeus, definindo as personagens boas (bonitas) das más (feias) como se o padrão estético vigente imposto tivesse relação direta com quem é bom ou mau.

De acordo com Abramovich (1997), a bruxa, o gigante e outras personagens não brancas, a exemplo, o subalterno, o serviçal, a cozinheira são feios, grotescos e até “deformados”, causando repulsa instintiva. Enquanto a fada, a princesa, a mocinha seguem o modelo da raça ariana: loiras, olhos claros, corpo delicado, roupa imaculada. O príncipe alto, forte, elegante, barbeado, limpo e com aspecto de quem acabou de sair do banho depois de ter cavalgado desertos inteiros atrás de suas princesas. O pai e a mãe seguem mais ou menos os padrões estéticos: óculos, barba, algum indicativo da sua profissão, independente de como agem ou daquilo que são. Tratando-se do ladrão ou marginal, é pobre, sujo, roupas rasgadas, negro de preferência.

Para Silva e Silva (2011), não devemos descartar obras como as de Monteiro Lobato, os contos de fadas ou quaisquer outras que não trazem a representatividade do negro e sim revisitá-las, buscando entender suas construções, para que haja desenvolvimento intelectual. Apesar de não poder modificar o passado, pode-se compreendê-lo de modo diferente. Segundo as autoras, é necessário dedicar atenção especial e tempo para discussão no momento da leitura de obras que deturpam a figura do negro com referências preconceituosas, a fim de que valores errôneos não sejam reforçados. Farias (2018) coaduna com essa perspectiva ao dizer que é importante

questionar, criticar e interpretar textos criados em outros tempos, principalmente na escola, o primeiro ambiente multicultural e dialógico.

Segundo Arena e Lopes (2013), em meados dos anos 1970, a literatura infantil brasileira buscava renovações e mudanças, em que os autores viam-na como arte de prestígio, como acontecia com a literatura para adultos. Assim, aos poucos, ela desvincula-se da concepção utilitarista inicial, passando a portar-se como obra literária. Perrotti (1986, p. 11) esclarece que os escritores desejavam que suas obras fossem “compreendidas como objetos estéticos, abandonando assim o papel de moralistas ou pedagogos, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa etária infanto-juvenil”.

A representação negativa das personagens negras na literatura infantil se fez presente por algumas décadas. A partir da década de 70, houve tentativas de romper com o preconceito e a discriminação. As personagens negras ganham mais visibilidade nas obras infantis, porém o negro continuava sendo abordado de forma pejorativa e preconceituosa. Segundo aponta Jovino (2006, p. 187-188),

Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara.

Para Peixoto (2011, p. 84), é a partir da década de 70, que o MN consegue iniciar o processo de ressignificação positiva da representação do negro em obras de literatura infantil, “proporcionando a produção de obras comprometidas em resgatar a identidade racial da criança negra, através da valorização de práticas e valores culturais da população afrodescendente no Brasil”. Tanto que, nos anos 80, de acordo com Jovino (2006), há livros que rompem em certa medida com as consagradas formas de representação da cultura afro-brasileira.

É possível encontrar obras mostrando personagens negras na sua resistência ao enfrentar os preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as metodologias e as religiões de matriz

africana, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores (JOVINO, 2006, p. 189).

Farias (2018) reforça que representar o negro em obras literárias significa ter heróis negros com os quais as crianças negras ou não, possam se identificar com eles. Não se restringe a apenas incluí-las na narrativa, mostrar que venceram ou superaram preconceito ou a vida consequente de um massacre histórico, como em *Menino Marrom* (1986) de Ziraldo. Apesar de retratar a amizade entre uma criança negra como personagem principal e uma branca, valorizando a diversidade étnica, apresenta no texto e nas ilustrações, de forma sutil, o preconceito: “[...] o menino cor-de-rosa resolveu perguntar: por que você vem todo o dia ver a velhinha atravessar a rua? E o menino marrom respondeu: Eu quero ver ela ser atropelada” (ZIRALDO, 1986, p. 24). Percebe-se, nesse trecho, mais uma vez a figura do negro marginalizado e caracterizado de forma negativa.

Cavalleiro (2001) adverte para a forma como alguns livros trazem a temática afro-brasileira e africana em seus textos e ilustrações. Alguns omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade. A autora argumenta que não há como a criança negra se identificar com uma história em que as personagens brancas estão em condições de superioridade em relação às personagens negras.

De acordo com Farias (2018) e Ribeiro (2018), na contemporaneidade, a literatura infantil tem se preocupado quanto à criação de obras que valorizem a identidade negra, representem-na de forma positiva e mostrem aspectos culturais e históricos além da escravidão. Nas últimas décadas do século XX, começam a surgir livros de autoria nacional, defendendo uma representação da imagem do negro mais fiel à realidade, prezando suas tradições e costumes.

Segundo Mariosa e Reis (2011, p. 45), as obras têm retratado o negro “em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana”. Como em *Menina bonita do laço de fita*, publicada em 1986, pela autora Ana Maria Machado, cuja personagem negra é enaltecida por seus traços físicos, considerados lindos por outras personagens: “os cabelos eram enroladinhos e bem negros [...] A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera-negra quando pula na chuva” (MACHADO, 2011, p. 3).

Reconhece-se que, através da literatura infantil, é possível desenvolver duas perspectivas, quanto ao papel das personagens negras: a construção dos estereótipos e a desconstrução do valor de inferioridade atribuída ao negro nas obras literárias. Do mesmo modo

que há obras onde o negro é apresentado em condições subalternas, em contrapartida há outras em que a importância, a beleza e a riqueza dessa etnia são destacadas.

Portanto, é importante que, no trabalho com a literatura infantil na educação básica, se inclua entre contos de fadas e clássicos infantis tradicionais, livros que tragam em seus textos e ilustrações de personagens negras, histórias e contos africanos e afro-brasileiros, valorizando-os de forma a contemplar não somente a Lei nº 10.639/03, mas tornar efetiva a visibilidade e o conhecimento do que durante muitos anos foi negado ao currículo escolar tradicional: a história e a cultura afro-brasileira e africana.

3.1 Literatura infantil: construindo a autoestima, desconstruindo preconceitos

Desde muito cedo, a criança começa a formar sua leitura de mundo, conforme as oportunidades que lhes são oferecidas, tanto na família quanto na escola. É na infância que a personalidade e o caráter da criança começam a ser constituídos. Segundo Reis e Silva (2013), a criança conhece o livro antes de saber ler, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os códigos verbais, visuais e gráficos se antecipam a ela. Para as autoras, a leitura contribui para a formação do imaginário e para o desenvolvimento da criança. A proximidade dos livros de literatura infantil com vocabulário e ilustração voltados para o interesse e despertar cognitivo do leitor-criança, leva-o a uma “viagem” que deve ser prazerosa.

Abramovich (1997) argumenta que a criança é curiosa por nascimento e quer saber sobre seu corpo, sua sexualidade, sua relação com os outros, a nova estrutura familiar que se forma. Quer saber sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, descobertas que os outros enfrentam para poder compreender as suas próprias. Quer saber sobre as disputas de poder vistas nos noticiários da TV e como isso se reflete no cotidiano de cada um e de cada família. Segundo a autora, a melhor forma de tratar desses assuntos é por meio da literatura, da ficção, de histórias que abordem esses temas, esses problemas, pelos quais a criança pode estar atravessando ou se interessando. Segundo a autora,

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois, é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Sandroni e Machado (1998, p. 15) afirmam que os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Por meio das histórias as crianças ampliam e enriquecem o seu mundo mágico e aprendem a lidar melhor com determinadas situações. Aspecto corroborado por Luna (2012), ao dizer que a função social da literatura, em especial a infantil, é a de facilitar ao leitor a compreensão dos dogmas que a sociedade lhe impõe e, desta forma, libertar-se, uma vez que possibilita a reflexão e o questionamento. De acordo com o autor, “se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo” (LUNA, 2012, p. 20).

Quanto ao desenvolvimento emocional, Abramovich (1997) expõe que as crianças que ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais patente seus sentimentos em relação ao mundo, posto que as histórias relatam problemas existenciais típicos da infância. No desenvolvimento social, observa-se que por meio da história a criança conhece lugares, outras épocas e, principalmente, outros modos de agir e de pensar, começa a confrontar ideias e pensamentos por intermédio da interação com os textos. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, a criança, quando lê ou ouve histórias, é capaz de indagar, comentar, refletir sobre elas e adquirir uma postura crítico-reflexiva extremamente relevante a sua formação.

Desta forma, a literatura oral ou escrita é o meio pelo qual é transmitida a história e a cultura de um povo. É por meio da literatura que a criança aprenderá a conviver e solucionar as situações do dia a dia, pois estas favorecem o desenvolvimento da personalidade da criança e a insere no mundo que está conhecendo. Por isso, “a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15).

Como assevera Antônio Cândido (1972), a literatura tem a função de satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade, ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser. Portanto, trabalhar com a literatura é

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

Reis e Silva (2013) destacam que a escola é um espaço privilegiado para a criança entrar em contato direto com a literatura infantil, auxiliando na formação de leitores conscientes e críticos. Desta forma, o trabalho com a literatura infantil é uma atividade insubstituível, pois, sendo ela repleta de expressão, fantasia e anseio, ajuda a criança a lidar com os conflitos do cotidiano, desenvolve a linguagem, auxilia na aquisição da leitura e escrita, facilitando de maneira significativa a sua aprendizagem. Além de oferecer informações sobre diferentes temas, apresenta vários outros tipos de satisfação ao leitor, entre outros, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias e culturas.

Segundo Zilberman (2003), a escola é o campo de formação humana, onde devem ser colocados os alicerces do processo de autorrealização vital e cultural, que se inicia na infância e prolonga até a velhice. Para Coelho (2000, p. 16),

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançados as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine quo non* para a plena realidade do ser.

Carvalho e Silva (2016) alegam que ao considerar a influência social da literatura infantil na formação das crianças, percebe-se a importância dela como um instrumento para romper com a cristalização do preconceito. Pautada na luta de direitos e reconhecimento à diferença permite à criança vivenciar e expressar novas ideias, conceitos e sentimentos, além de influenciar na vida e nas atitudes. Castañeda (2007) ressalta que através da literatura infantil a criança a partir de seis ou sete anos pode aprender a quebrar “preconceitos” ou antipatias. Rosemberg (2012) também destaca que antes dos sete anos as crianças já desenvolvem identificação racial.

Em uma transmissão ao vivo em formato de *live* com duração de três horas, promovida pelo Canal Tudo Educa na plataforma do YouTube, coordenado pelo professor Paulo Gabriel Soledad Nacif, dia 10 de junho de 2020, cujo tema foi *Caminhos para uma educação antirracista*, Munanga afirmou que

é pela educação que se forma indivíduos racistas, preconceituosos, ceticistas, machistas e homofóbicos em toda sociedade, mas também, por meio da educação é que se pode desconstruir os monstros que se criou e formar novos indivíduos que valoriza e conviva com a diferença.

O referido evento contou com as participações de Kabengele Munanga – professor da USP/UFRB, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – professora emérita da UFSCAR, Nilma Lino Gomes – professora emérita da UFMG e ex-Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e Ronaldo Crispim Barros – professor da UFRB e ex-Secretário Nacional da Igualdade Racial em um debate acerca das possibilidades para uma educação antirracista no Brasil.

Fundamentada na fala de Munanga (2020) e na argumentação de Ribeiro (2018) ao asseverar que a escola e a literatura infantil são mecanismos que auxiliam a criança a se reconhecer dentro do espaço social, formando sua identidade, pode-se afirmar que ambas – escola e literatura infantil – conseguem provar serem úteis, quando se transformarem em espaços para a criança refletir sobre sua condição social.

Considerando a escola como local para formação do indivíduo e a literatura infantil como uma aliada nesse processo, é necessário um trabalho intencional por parte da UE em que se adote, principalmente nas séries iniciais, práticas pedagógicas voltadas para a ERER. Por meio da escola e da literatura infantil é possível trabalhar sentimentos e sensações presentes nas crianças, como: ingenuidade, feiura, medo, inexperiência, insegurança, rejeição, culpa, dor (REIS e SILVA, 2013).

A literatura, tal como preconiza a Lei nº 10.639/03, é um dos caminhos possíveis para inserir nos contextos escolares a História da África e dos africanos na formação do Brasil. Levar a história e a cultura africana e afro-brasileira para a escola por meio da literatura infantil, é mais do que fazer cumprir a legislação vigente, é tornar conhecida uma história tradicionalmente negada, mas que não deixou de existir em espaços específicos de resistências: quilombos, senzalas, terreiros, entre outros. Como a literatura infantil tem uma linguagem ampla e interfere diretamente na imaginação, ela é um canal importante e indispensável para se conectar ao imaginário infantil e contribuir para a compreensão de si próprio e do mundo (ZILBERMAN, 2003).

Uma vez que a história dos negros no Brasil sempre foi vista de maneira negativa, faz-se necessária no ambiente escolar a construção do conhecimento voltado para a cultura afro-brasileira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, desde cedo, a criança edificará valores morais e ensinamentos que propiciarão a ela formar sua identidade racial por meio da promoção da leitura e discussões que possibilitem-lhe o conhecimento sobre

a mitologia africana, manifestações artísticas, lendas, crenças, músicas, artesanato, entre outros aspectos (REIS e SILVA, 2013).

As crianças, de acordo com Rhodes et al. (2017), quando introduzidas no meio escolar, no seu início de alfabetização, veem-se como iguais às outras. Porém, ao se inserirem no universo da leitura de literatura infantil, deparam-se, quase sempre, com personagens de raça branca, as quais são tratadas como sinônimos de beleza e superiores aos de raças diferentes, inculcando nos leitores que, caso eles não sejam brancos, são inferiores. Portanto, desta maneira, perpetuando o preconceito racial e promovendo o embranquecimento da população, que passa a negar sua etnia para aproximar-se da raça branca. Resulta-se em “um processo de autorrejeição dos seus fenótipos e a desejar a construção de uma identidade branca” (GUIMARÃES et al., 2012, p. 8).

A literatura infantil, em especial a afro-brasileira, influencia na formação identitária ao trazer informações e representações para as crianças. Podendo, portanto, contribuir para a afirmação positiva e não estereotipada do legado sociocultural brasileiro de matriz africana. Para Munanga (2006, p. 176),

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas.

Sendo assim, a literatura tem papel relevante ao comunicar-se com as crianças e, a partir da inclusão de personagens de diversas raças, sendo retratados de maneira natural e não hierarquizados, desenvolve nelas uma afirmação de sua raça, provocando-lhes segurança e autoconfiança. A literatura infantil é um campo fértil de autoafirmação étnica e cultural (RIBEIRO, 2018).

A criança se identifica com o herói bom e bonito não por causa de sua bondade ou beleza, mas porque identifica neles os seus problemas infantis, ou seja, “seu inconsciente desejo de *bondade* e de *beleza* e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção” (COELHO, 2000, p. 55). Quando a criança se identifica com os heróis e heroínas, ela busca resolver os seus problemas com base nesses heróis, superando o medo, enfrentando os perigos e as ameaças que possam estar sentindo. Por isso, é de suma importância que a literatura oferecida à criança negra tenha representatividade positiva ao invés de reproduzir o racismo presente no imaginário social (BRAGA, 2019).

Conforme Ribeiro (2018), a escola tem papel fundamental por ser a intermediadora entre a criança e a literatura infantil e, por isso, deve escolher livros que contribuam para o contato com a diversidade racial, de modo que pessoas negras sintam-se representadas nas obras e as diferenças sociais e culturais de cada grupo étnico sejam respeitadas, inibindo o branqueamento, tão prejudicial na formação da identidade do público leitor. Ao representar pessoas e raças, a literatura infantil atua como instrumento de formação da identidade de crianças que se sentirão pertencentes ou não àquele espaço e passem a compreender a sociedade como pluricultural, visto que a construção da identidade acontece a partir da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido.

O professor da mesma forma desempenha uma função primordial na criação de um imaginário infantil que não seja excludente, quando oferece aos alunos obras literárias que refletem e redimensionam a construção da identidade e a valorização de diversas culturas, em que o negro não é apresentado fora da realidade social e cultural, subservientes e inferiorizados. E essa ação deve acontecer desde a educação infantil, pois, nesta idade, tudo que as crianças têm acesso e convivem torna-se referencial na construção de si (RIBEIRO, 1996). Em relação ao papel do professor na desconstrução do preconceito, Lima et al. (1998, p. 21) salientam que

os educadores devem ter bem definidos seus compromissos sociais para com muita objetividade implantar ações que realmente façam com que as desigualdades étnicas sejam discutidas e não dissimuladas. O “mascaramento” das diferenças entre as etnias faz com que o racismo continue intacto, todavia o professor não pode em nenhum momento ser conivente com essa prática. A dificuldade em se posicionar frente aos problemas de preconceito étnico faz com que o educador legitime ainda mais situações deste tipo preconceituosas.

O educador deve considerar efetivamente a existência de literaturas que possibilitem o trabalho com a diversidade étnico-racial e partir delas incluir em sua prática pedagógica conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ERER. Para isso, é mister oportunizar ao professor cursos de formação continuada e material didático acerca desse tema, para que possa identificar práticas pedagógicas que contemplem as relações entre descendentes de africanos, europeus e outros povos. Assim como, compreender que a escola pode contribuir na formação, construção ou afirmação de identidades, destacando a identidade negra (RODRIGUES et al., 2016).

Além de disponibilizar obras de literatura infantil para os alunos, Cabral et al. (2018) afirma que é necessário conversar com eles sobre o assunto, provocando-lhes a reflexão sobre a vida em sociedade, a causa e a complexidade das desigualdades sociais, favorecendo o desenvolvimento do respeito à diversidade cultural para a construção de uma sociedade

democrática, cujas diferenças étnicas não se tornem pretexto para exclusões e atitudes preconceituosas.

Rhodes et al. (2017) salientam que, embora de forma insatisfatória, tem-se publicado livros voltados para os leitores infantis, cujos heróis e mocinhas são negros satisfeitos com suas identidades africanas, com a cor de sua pele, seus cabelos e sua descendência, reconhecendo seus valores, heroísmos e beleza. Em contrapartida, Jovino (2006) expõe que uma forma de reforçar o racismo é apresentar personagens negras de forma estereotipada.

Ao estudar obras de literatura infantil que destaquem a importância da cultura afro-brasileira, Cabral et al. (2018) enfatizam que o estudante negro tem sua identidade étnica confirmada e valorizada, desenvolve sua autoestima e vislumbra a possibilidade de reconstruir a história do seu povo. Os demais estudantes aprendem a valorizar a diversidade cultural do nosso país e a respeitá-la, compreendendo criticamente as relações sociais e aderindo a atitudes contrárias ao racismo.

Segundo Pascolati e Godoy (2015), na literatura infantil as ilustrações ganham relevância, mas, como observa Ribeiro (2018), a literatura é a junção de escrita e de imagens e o ilustrador ao representar personagens de outras etnias de maneira caricata, ele está expressando para o público-leitor que a raça branca é o ideal de beleza e as demais são inferiores. De modo que é essencial observar tanto o texto quanto as ilustrações dos livros, para que não eternizem o preconceito racial, mas demonstrem as diferenças, proporcionando a todos sentirem-se valorizados, independente de qual raça pertença.

De acordo com Freitag e Winkler (2014), o trabalho com a literatura infantil na escola é um caminho, para que o negro não seja lembrado apenas no dia 20 de novembro, dia da “Consciência Negra”. Colocar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar por meio da literatura infantil, é uma forma de valorização da criança negra que pouco se vê representada em narrativas infantis e tampouco se deparou com livros literários com histórias do seu povo. A introdução da cultura africana na escola é um ato de respeito, além de propiciar que ela passe a fazer parte do imaginário das crianças, seja qual for a etnia (RAMOS e AMARAL, 2015).

Para Jovino (2006, p. 3), “é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas”, por isso, é importante romper com padrões sociais cristalizados e com práticas de reforço negativo em relação ao negro. Portanto, a literatura infantil trabalhada no cotidiano escolar pode contribuir para romper com os modelos de representações que inferiorizam e depreciam os negros e suas culturas. A literatura afro-brasileira e africana é o caminho para a construção de novos olhares sobre as origens da etnia negra no Brasil e seus descendentes, posto que “possibilita a

construção de laços de troca de tradições, costumes e conhecimento e cultura através do espaço crítico reflexivo da sala de aula” (SANTOS, 2015, p. 2).

Conforme Lobato e Santos (2012), já existem obras de literatura infantil rompendo com os aspectos que inferiorizavam explicitamente a população negra, bem como aquelas que privilegiavam a ação da personagem negra, mas tendiam para concepções ideológicas de democracia racial, de forma que a criança negra sintasse-se prestigiada e não inferiorizada pelo passado de escravidão de seus ancestrais. Na contemporaneidade, diversas obras literárias infantis apresentam personagens negras e protagonistas em papéis e funções diversas, enfrentando preconceitos, buscando sua identidade racial, “valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores” (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

De acordo com Quadros e Jovino (2016), após a Lei nº 10.639/03, a literatura infantil com a temática afro-brasileira buscou apresentar reflexões nas imagens ou nas palavras, desconstruindo desigualdades e estereótipos representados nos textos outrora publicados, construindo uma visão de valorização da diversidade e da imagem do negro. Segundo Jovino (2006, p. 188), as obras

buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana.

Como exemplos de obras de literatura infantil que contribuem para a autoestima e construção da identidade étnico-racial positiva nas crianças negras, que foram encontradas nas bibliotecas das escolas campo pesquisadas, cita-se: *Meu crespo é de rainha* da autora bell hooks (pseudônimo de Glória Jean Watkins, adotado por ela em homenagem a bisavó e, assim escrito, em minúsculo) com ilustração de Chris Raschka e tradução de Nina Rizzi (2018). O livro aborda sobre a diversidade e da beleza dos cabelos crespos com diferentes penteados e cortes, para que as crianças negras se orgulhem de quem são. O segundo exemplo é a obra *Lila e o segredo da chuva* de David Conway, com ilustração Jude Daly e tradução de Marcelo Jordão (2010). A história acontece numa vila do Quênia, país do leste da África. O livro aproxima o leitor da cultura africana ao narrar a lenda da chuva.

Segundo Braga (2019), desde a infância, a pessoa negra tem o seu cabelo classificado como “ruim” na intenção de que os sinais de ligação com a África precisem ser apagados,

alisados, modificados para serem sujeitos socialmente aceitos. Fato ratificado por Kilomba (2019, p. 128) ao declarar que

as mulheres negras alisam seus cabelos [...] porque quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam” Mas esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de beleza, a fim de evitar a humilhação pública, é bastante violento.

Para o autor, o amor aos traços e aos cabelos, sentidos pelos negros, é um ato político, é resistência, porque a estética deles é rejeitada. A imagem do negro espelhada nos olhos dos brancos precisa ser corrigida, deixando de marcar a ideia do branco como superior.

Embora a literatura possa criar ou reproduzir estereótipos, perpetuando o racismo, ela é apontada pela Lei nº 10.639/03 como instrumento para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. A literatura infantil que valoriza a EREER, desmitifica a suposta superioridade do branco sobre o negro e a interação com ela em sala de aula, é essencial para todas as crianças, porque contribui para a construção de um novo olhar sobre o conhecimento da história e cultura dos africanos e afrodescendentes.

O tratamento dispensado ao tema da cultura afro-brasileira e a forma de enxergar/representar o negro na literatura infantil contribuem para o reconhecimento e afirmação da identidade negra no ambiente escolar, sobretudo na infância. Por isso, incluir no espaço educacional obras literárias infantis com personagens de todas as etnias, é fundamental, para que seja difundida cada vez mais pelos meios impressos e digitais, promovendo debates acerca da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, heróis e heroínas que refletem de maneira mais ampla a diversidade. Desta forma, proporcionando à criança a constatação de que não há nada de errado com o seu tom de pele, seu cabelo, sua origem e que são esses os aspectos a torná-la quem é.

Portanto, tentando descobrir se o acervo das bibliotecas das escolas municipais de Pires do Rio-GO contemplam obras de literatura infantil com personagens negras como protagonistas e o que os documentos institucionais trazem quanto ao trabalho com a EREER e a implementação da Lei nº 10.639/03, é que no próximo capítulo apresentamos e analisamos os dados da pesquisa documental.

4 A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PIRES DO RIO-GO

[...] a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.
Nely Novaes Coelho (2000).

Toda instituição de ensino é fundamentada em documentos gerais que dão-lhe valor legal, que resguardam e apresentam as ações de toda a comunidade escolar e que auxiliam na organização das atividades pedagógicas da escola. Com o objetivo de entender o que os documentos institucionais norteadores do trabalho pedagógico das UEs trazem à respeito da EREER, é que se deu a análise do Regimento Escolar, do PPP e dos Planos de Ação das sete escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio-GO.

4.1 A educação das relações étnico-raciais nos documentos institucionais das escolas municipais de Pires do Rio-GO

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, conforme Duarte e Silva (2015), os assuntos propostos por ela, deveriam compor os Regimentos Escolares e os PPPs das escolas. Considerando ainda que, as DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) preconizam que os estabelecimentos de ensino em seus diferentes níveis devem providenciar a

inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 24).

Neste sentido, foi empreendida a análise para verificação da abordagem dada as relações étnico-raciais nos documentos legais das UEs pesquisadas, tendo como referência as palavras-chaves: diversidade cultural, diversidade étnico-racial, identidade, diferença, multiculturalismo, preconceito, discriminação, afro-brasileira e africana, etnias, negro(a), quilombo e escravos.

Verificamos que, o Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação de Pires do Rio é único, ficando a definição de estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a cargo de cada UE em seu PPP. Nele encontram-se referências em várias partes do texto, quanto ao tema abordado pela Lei nº 10.639/03, conforme pode ser observado no Título I – Das Disposições Preliminares, Capítulo III - Dos Objetivos da Educação, Seção II – Do ensino fundamental, Artigo 13, inciso V (p. 9) cita a “consideração com a *diversidade étnico-racial* (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”⁶. Também no Título III – Da estrutura Funcional, Subseção I – Dos Direitos, inciso VI (p. 18) menciona: “Ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar, sem discriminação de qualquer natureza” e no Título IV – Da Organização Didática, Capítulo II – Do Currículo, Art. 70, §1º (p. 28) estabelece: “Inserir Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”.

O referido documento na Síntese do Currículo Pleno da Educação Infantil, Capítulo I – Da Criação e Identificação afirma que

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social (Regimento Escolar da SME, 2020, p. 45).

Ainda encontra-se no Capítulo IV - Dos Princípios do Ensino da Educação Infantil (p. 48) do Regimento Escolar: “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. No Capítulo III – Dos Eixos de Trabalho, inciso VII (p. 51) afirma que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da Diversidade”. Já no Capítulo I - Dos Conteúdos Ministrados e Inseridos nos Eixos de Trabalho na Educação Infantil (p. 53) consta o “respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc”.

Na Síntese do Currículo Pleno do Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano) do Regimento Escolar pode-se encontrar em todos os anos, em algum momento, conteúdos que tratam da ERER.

⁶ A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Entre elas, no Art. 3º foi inserido o Inciso “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10/07/2020.

Nas disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, História, Geografia de Goiás e Geografia.

Identidade Pessoal – Somos todos diferentes, somos todos iguais” (1º ano - Ciências Humanas e da Natureza, 2020, p. 85).

Convivência humana consigo e com os outros: trabalhar as diferenças” (1º ano – Ensino Religioso, 2020, p. 88).

Trabalhar com a origem das diversas etnias (3º ano – Língua Portuguesa, 2020, p. 106).

Entender a paisagem: Origens indígenas e africanas nas paisagens do Brasil (3º ano – Ciências Humanas e da Natureza, 2020, p. 113).

Também nos Anexos do Regimento Escolar das Unidades Educacionais do município de Pires do Rio-GO observa-se

VIII - Os Temas Transversais: Ética, Saúde, Educação Ambiental, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Preparação para o Trabalho, Educação para o Trânsito, temas locais e outros serão integrados aos Conteúdos dos componentes Curriculares da Base Nacional e da Parte Diversificada.

IX - Torna-se obrigatória a inclusão dos conteúdos “História e Cultura Afro-Brasileira” nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira – Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (ANEXOS, REGIMENTO, 2020, p. 184).

Na análise do Regimento Escolar percebemos que aparecem projetos relacionados às datas comemorativas, entre elas, o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Não há nenhum projeto ou sugestão de ação que envolva a literatura infantil com personagens negras que sejam protagonistas. Percebe-se que, embora o referido documento faça referências à Lei nº 10.639/03, ela não se materializa nas ações ou projetos.

É importante salientar que não encontramos a nível municipal leis que tratam especificamente da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas da rede municipal. As demandas referentes à EREER ficam a cargo do cumprimento da Lei nº 10.639/03, citada no Regimento Escolar.

Para a análise dos PPP das sete UEs, visando a preservação da identidade de cada uma, estas foram identificadas com o termo Escola acrescido com as letras A, B, C, D, E, F, e G. O estudo ocorreu com a finalidade de avaliar se a UE prioriza o trabalho com textos literários diversos em projetos ou em outras iniciativas, que contemplem a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, tencionando a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, ou seja, a LDB nº 9.394/96 no seu Art. 26-A.

Para Duarte e Silva (2015), o PPP pode ser um instrumento importante para a efetivação da Lei nos estabelecimentos de ensino, haja visto seu destacado papel no bom funcionamento da escola. O que é corroborado por Nogueira e Domingos (2018) ao afirmarem que as

instituições educativas devem viabilizar o ensino da África, através de projetos político-pedagógicos orientados pelas DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propiciando a construção de uma memória indenitária que reconhece a matriz africana como formadora da sociedade brasileira.

A regulamentação do PPP na escola deu-se pela Constituição de 1988, em seu artigo 206. De acordo com Vasconcelos (2004, p. 17-18):

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Segundo Nascimento (2020), o PPP é um instrumento de natureza democrática e participativa, deve ser construído de forma coletiva, reunindo as demandas e interesses na formação educacional e cidadã das crianças. Ele traz ideias e práticas pedagógicas, além de evidenciar os valores e os princípios da comunidade escolar sobre como aprender, ensinar e compreender o mundo, criando uma identidade à escola. Para Maia et. al (2009), o Regimento Escolar é o instrumento que fundamenta as bases legais de como a escola se organiza e funciona, quanto aos aspectos pedagógicos, conforme a legislação do ensino em vigor.

Na análise dos PPP da UEs municipais, considerando as palavras-chaves escolhidas para esta investigação e já mencionadas, constatamos que as escolas A, B e C (42,8%), não mencionaram nenhuma vez a educação das relações étnico-raciais e/ou a construção da identidade. A escola D (14,3%) faz referência à ERER em apenas uma frase no documento: “O colégio tem como princípios filosóficos: a ética da identidade, a política da igualdade” (PPP, Escola D, Concepções, 2020, p.12).

Já as escolas E, F e G (42,8%) em várias partes e etapas do PPP mencionam a ERER, a diversidade cultural, a discriminação e o preconceito, conforme apontado nos trechos a seguir:

Também existe discriminação referente ao local de origem das pessoas que vivem na cidade ou no campo. Destacamos também o preconceito com relação a cor da pele, padrão de beleza, etnia, grupo social, gênero, religião e faixa etária (ESCOLA E, Diversidade Cultural e Inclusão, 2020, p. 17).

Perceber e considerar os sujeitos de forma sensível, mas considerando as práticas pedagógicas, pressupõe conceber os sujeitos no processo de produção do conhecimento, partindo da história das diferentes culturas e etnias (ESCOLA F, Educação Inclusiva, 2020, p. 14-15).

Durante a experiência de estar em contato com outros grupos, elas (as crianças) podem desenvolver a forma de perceber a si mesmas e ao outro. Assim, passam a valorizar a

sua própria identidade sem desrespeitar os outros e reconhecendo as diferenças que nos representam como seres humanos (ESCOLA G, Histórico da Base Nacional Comum Curricular, 2020, p. 15).

Quanto aos projetos e/ou atividades pedagógicas contemplando a EREER, apenas a Escola A apresenta em seu Plano de Ação um projeto com atividades sobre o dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro. Percebe-se, portanto, que o assunto é tratado de forma esporádica, uma vez que a escola entende estar cumprindo seu papel de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, quando em novembro celebra a Semana da Consciência Negra.

Fato também constatado por Silva (2014) em uma pesquisa, quando observou que há uma tendência das escolas em desenvolver atividades de forma esporádica e pontual em determinadas datas do ano, porque se sentem obrigadas a discutir e apresentar para os alunos aspectos da história dos negros, o racismo e o preconceito presentes na escola. O que é corroborado por Rodrigues (2011, p. 2-3),

[...] O “cumprimento” da lei se resume a apresentações em datas comemorativas normalmente nas semanas dos dias 13 de maio e 20 de novembro. Aliás, a forma como essas datas vem sendo trabalhadas constitui mais uma face do racismo educacional. No dia 13 de maio, as crianças pintam uma imagem com um negro acorrentado e no dia 20 de novembro, é a vez de colorir, de forma descontextualizada, a imagem do líder quilombola Zumbi dos Palmares. A “Semana da Consciência Negra” acaba sendo em muitos casos o único espaço destinado à participação dos/as alunos/as negros/as, não havendo, como regra, o incentivo à participação dos/as estudantes negros/as nas apresentações dos demais eventos nas escolas.

Assim, a Semana da Consciência Negra é o único momento em que se faz algo de concreto sobre a EREER. Porém, vale reforçar que as outras seis UEs investigadas nesta pesquisa não mencionaram em seus PPP e nos Planos de Ação nenhum projeto referente à EREER nem sequer o dia 20 de novembro. Em relação à existência de projetos e/ou atividades pedagógicas que utilizam obras de literatura infantil com personagens negras como protagonistas, ficou evidenciado que nenhuma das UEs da pesquisa apresentam nos documentos analisados, quaisquer referências a projetos com abordagem desse tema.

Pode-se afirmar que, embora a SME de Pires do Rio-GO traga em seu Regimento Escolar em diversos momentos do texto a obrigatoriedade e a necessidade de trabalhar o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, a EREER não é mencionada e nem encarada como uma prioridade na maioria das UEs. Desta forma, fica evidente que as escolas são carentes na abordagem do referido assunto em seus documentos legais e nas suas ações. É mister destacar que entre as sete UEs pesquisadas quatro (57,15%) inseriram em seus

PPPs e Planos de Ação a necessidade de cursos de formação continuada, bem como oficinas pedagógicas de aprimoramento e capacitação dos professores.

Rodrigues (2011) salienta que o PPP é um caminho para a promoção da igualdade racial e para o combate à exclusão. Ele é uma estratégia de gestão capaz de democratizar a escola e promover a equidade e, para tanto, deve ser um trabalho coletivo, onde todos possam participar, para que juntos possam pensar nas especificidades de gênero, de raça e de respeito à diversidade. Segundo Nascimento (2020), a educação deve construir um PPP, em que a memória, o passado e a história afro-brasileira façam parte da formação de cada sujeito, negro ou não.

Conforme Duarte e Silva (2015), a ausência da abordagem étnico-racial e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras é um fato histórico. Para Jesus (2018), quando um PPP silencia e não luta contra as discriminações raciais, de gênero, de sexualidade no ambiente escolar, torna invisível a existência de diversas identidades na escola. É fundamental entender que a escola é lugar de acolhimento e de enfrentamento do preconceito e da discriminação. Portanto, documentos, ações e práticas educacionais não devem contribuir para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares.

4.2 Análise da representação do negro no acervo literário das bibliotecas das escolas municipais de Pires do Rio-GO

Dando continuidade à análise documental, foi realizada uma análise dos livros de literatura infantil dos acervos das bibliotecas das UEs pesquisadas, por entender que é imprescindível para o objetivo dessa pesquisa saber se estas escolas dispõem de obras literárias infantis com a abordagem das relações étnico-raciais. Deste modo, conhecer, analisar e selecionar aqueles que fazem alusão à diversidade étnico-racial de forma explícita (seja o tema central) ou implícita (façam somente referência), os quais serviram de suporte para o curso de formação continuada de professores.

Para esse estudo foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Primeiramente, realizamos na pré-análise a leitura flutuante dos livros de literatura infantil constantes nas bibliotecas e/ou espaços de manutenção dos acervos literários das sete UEs pesquisadas, visando conhecer o material e criar familiaridade com ele. Nesse momento, foram lidos os títulos e sinopses do acervo total de livros de literatura infantil, assim como fez-se necessário folheá-los a fim de visualizar a existência de personagens negras no corpo da obra literária (texto e imagem), que não tinha sido percebido nem no título nem na sinopse.

Em seguida, deu-se a escolha dos livros que comporiam o *corpus* da análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (2011, p. 96), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Foram selecionados os livros de literatura infantil que continham personagens negras, independentemente do tema. Estes, a posteriori, foram submetidos à leitura para identificar o tema, a posição ocupada pela personagem negra, se apresentavam estereótipo em relação ao negro, quantos exemplares do título compunham o acervo e para qual série eram indicados, visando escolher alguns que apresentam o negro como personagem principal para uma formação continuada de professores.

No momento da pesquisa, a biblioteca da Escola A abrigava 1.415 exemplares de literatura infantil. Destes, 64 (4,5%) continham personagens negras, sendo que 49 (3,5%) exemplares correspondiam a 35 títulos e eram adequados para o 1º ano do ensino fundamental⁷.

Na Escola B, o acervo de literatura infantil contava 704 exemplares, em que 49 (6,9%) tinham personagens negras em suas histórias, entre eles, 35 (5%) que condiziam a 28 títulos eram indicados para o 1º ano.

O acervo de livros de literatura infantil na Escola C representava 1.735 exemplares, sendo 64 (3,7%) com personagens negras, em que 48 (2,7%) podem ser trabalhados no 1º ano, representando 28 títulos.

Na biblioteca da Escola D foi possível encontrar 1.134 exemplares, dos quais 52 (4,6%) contemplam o negro como personagem. Sendo destinados ao 1º ano do ensino fundamental um total de 31 (2,7%) exemplares, o que correspondia a 18 títulos.

A Escola E não possui biblioteca e, por isso, os livros literários ficam nos armários dispostos em cada sala de aula. Neles foi possível encontrar 683 livros de literatura infantil, somando 40 (5,8%) exemplares com a presença de personagens negras, dos quais 25 (3,6%) o que equivale a 22 títulos são indicados para o trabalho no 1º ano.

Na pesquisa realizada na biblioteca da Escola F foram encontrados 1.254 exemplares, dos quais 2,9% que correspondem a 36 exemplares continham personagens negras e trabalhavam a ERER. Destes, 24 (1,9%) exemplares equivalentes a 20 títulos se destinavam ao 1º ano.

⁷ A prioridade pelos livros de literatura infantil do 1º ano do ensino fundamental está referenciada em Zilberman (2003), Coelho (2000), Mariosa e Reis (2011) e Araújo e Morais (2014), que argumentam ser nos primeiros anos de vida que a criança começa a interiorização de conceitos, valores e costumes. Entendemos, portanto que, quanto mais cedo se inicia um trabalho de construção e desconstrução de identidades, maior a possibilidade de valorização de todos os seres humanos em prol da elaboração de uma sociedade mais justa e igual.

Em virtude de uma reforma na Escola G, uma parte dela encontrava-se na Universidade Estadual de Goiás-Campus Pires do Rio que estava fechada, por causa da pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), inviabilizando a análise dos livros de literatura infantil que lá poderiam se encontrar. Segundo a secretária e coordenadora da Escola G, a maioria dos livros de literatura infantil estão encaixotados e guardados em um depósito. Por esse motivo, foi possível analisar somente os livros do PNBE do ano de 2018, que estavam armazenados em caixas na secretaria da escola. Totalizaram 247 livros, sendo que, em 19 (7,7%) o negro estava presente como personagem e 11 (4,4%) correspondendo a 7 títulos se adequavam ao 1º ano do ensino fundamental.

Silva (2011) e Sousa (2018), com a aprovação da Lei nº 10.639/03, multiplicou a publicação de livros voltados para a EREER. O mercado editorial tem investido na produção e divulgação de diferentes materiais voltados para a abordagem de novas visões sobre o continente africano, sobre os negros e sua importância na história do país. Assim como, segundo Debus (2017, p. 37),

As exigências da Lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés exótico.

A necessidade de produção de obras que tratem a diversidade e representem o negro está descrita no Parecer nº 03/2004:

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

Apesar do indicado no Parecer nº 03/2004, a análise do acervo das bibliotecas possibilitou perceber que há poucos títulos de literatura infantil que apresentam protagonistas negros(as) ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins. O que é corroborado por Oliveira (2008) ao dizer que há uma parca publicação e circulação de materiais didáticos, teóricos e literários pertinentes à

demanda atual, que é primar pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira.

Mas, de acordo com Silva (2014), mesmo que em pequena quantidade e necessitando ampliar o número de publicações, essa produção torna-se relevante para o tratamento da EREER e fortalecimento das identidades positivas. A visibilidade da criação dessas novas produções pode ser verificada em obras que compõem os acervos das bibliotecas das escolas pesquisadas.

Um exemplo é a obra literária *Minha família é colorida* da autora Georgina Martins (2005), a qual trata da multirracialidade enfatizando aspectos biológicos (cor dos olhos, tipos de cabelos, tons de pele), pois nela o branco e o negro assumem belezas singulares. O livro mostra uma família composta por pessoas brancas e negras. Ângelo, um menino negro do segundo casamento, questiona à mãe o porquê da diferença de cor entre ele e o irmão do primeiro casamento da mãe, que era branco. Momento em que a mãe explica: “Meu filho, você está vendo esta foto? É da sua bisavó [...]. Você é muito parecido com ela, por isso é que você é assim, bem moreninho” (MARTINS, 2005, p. 10). Ângelo conclui que sua família é colorida e bonita, igual a sua caixa de lápis de cor.

Outra obra de literatura infantil encontrada nas bibliotecas investigadas é *Bruna e a galinha d’Angola* de autoria de Gercilga de Almeida (2009). Narra a história de Bruna, uma menina que se sente solitária em sua aldeia, porque não tinha amigos, mas se alegra muito ao ouvir as histórias dos *panôs*, contada por sua avó africana Nanã. Entre as mais ouvidas está a lenda africana de “Osun”, que também se sentia sozinha e resolveu criar uma companhia: Conquém – a galinha d’Angola. A obra trabalha as raízes negras do Brasil, neste caso, a Angola.

A partir do momento em que ganha a galinha d’Angola, ganha também amigos: “para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna foram se aproximando e pedindo à ela que as deixasse também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranhou muitas amigas [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 10). As ilustrações de Valéria Saraiva retratam as personagens com seus penteados afros e roupas coloridas que, segundo Souza et. al (2014), colaboram para uma identificação positiva do leitor afrodescendente.

Enfim, ainda que o número de livros de literatura infantil nos acervos das referidas bibliotecas seja pequeno, há obras com compromisso de difundir a cultura e a história africanas. Bem como, aspectos referentes à corporeidade negra, como a cor da pele e o cabelo, os quais, segundo Silva (2014), tem um importante papel na construção da identidade negra.

Cita-se também obras do último PNBE/2018 e que estão nos acervos das escolas pesquisadas, as quais trazem personagens negras, possibilitando o trabalho com a diversidade étnica e cultural brasileira, entre outros exemplos: *Meu crespo é de rainha* de bell hooks (2018),

A cor de Coraline de Alexandre Rampazo (2017), *Ombela: a origem das chuvas* de Ondjaki (2014), *Os tesouros de Monifa* de Sonia Rosa (2009), *Histórias Africanas* recontadas por Ana Maria Machado (2014), *Gente de cor – cor de gente* de Maurício Negro (2017).

Do total de 7.172 exemplares analisados nos acervos das UEs apenas 324 (4,5%), correspondendo a 120 títulos, continham personagens negras. Então, a fim de dar maior visibilidade à pesquisa realizada, seguindo mais uma etapa de análise de conteúdo de Bardin (2011), foram escolhidas três unidades de registro para posterior categorização: tema, adequação da obra e personagem principal.

Ao cumprir a exploração do material, ou seja, a exploração desses 120 títulos de literatura infantil com a presença de personagens negras, foi realizada a definição das categorias. De acordo com Bardin (2011, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Na unidade de registro “Adequação da obra” foram criadas duas categorias: Obras adequadas para o 1º ao 3º anos e Obras adequadas para o 4º e 5º anos. Essa categorização se faz necessária, ainda que as obras do 4º e 5º anos não sejam foco da nossa pesquisa, a fim de tornar visível a existência de obras de literatura infantil nos acervos das bibliotecas das UEs pesquisadas, que abordem a EREER, as quais podem ser trabalhadas em todos os anos da primeira etapa do ensino fundamental nas escolas municipais de Pires do Rio-GO.

Quadro 1 – Adequação da obra e suas categorias

Unidade de Registro	Categorias	
	Obras adequadas para o 1º ao 3º anos	Obras adequadas para o 4º e 5º anos
Adequação da obra	A cor de Coraline	Diário de uma jabuticaba
	Ombela: a origem das chuvas	Luiz Gonzaga em quadrinhos
	Menina bonita do laço de fita	Caderno sem rimas da Maria
	Quilombolando	Aminata, a tagarela
	Os tesouros de Monifa	Histórias Africanas
	Cadê a escola que estava aqui?	Estradinha real
	Alice vê	Histórias Encantadas Africanas
	Lulu adora histórias	Nó na garganta
	Mar de sonhos	A vida de Zumbi dos Palmares
	Rapunzel e o Quibunco	Enrilé, o caçador e outros contos
	A menina e o tambor	Praça das dores
	Capoeira	A África meu pequeno Chaka...
	Lila e o segredo da chuva	Irmã estrela
	Euzébia Zanza	A lenda do Pemba
	Mil e uma estrelas	Ombela a origem das chuvas
	Meu crespo é de rainha	Martin e Rosa: unidos pela igualdade
	Betina	Histórias de Ananse
	Kiritú e a Feiticeira	Do outro lado tem segredos
	A rainha da bateria	O casamento da princesa
	Bruna e a galinha d'Angola	O menino marrom
Dançar nas nuvens	Lendas da África moderna	
Esperando a chuva	Anjos e Abacates	
Pula Boi	Contos ao redor da fogueira	

Almanaque maluquinho – o som da turma	Azur & Asmar
A cor da vida	Histórias que eu gosto de contar
Uma princesa nada boba	Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre
E pele tem cor?	A princesa o pássaro e a sabedoria
O Marimbondo do Quilombo	O diário da rua
Tanto, Tanto	O coelho que fugiu da história
Andando de Skate	Joaquim, Zuluquim, Zulu
Ei, quem você pensa que é?	Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem
Negrinho do pastoreio: Conto de folclore popular	Por que somos de cores diferentes?
O herói de Damião em: A descoberta da capoeira	Contos africanos para crianças brasileiras
Meu pai vai me buscar na escola	Coração musical de Bumba Meu boi
Minha família é colorida	A cor da ternura
As panquecas de Mama Panya	Coração das trevas
Chuva de manga	Viva o Boi-Bumbá
Salão Jaqueline	Maria Dengosa
O menino Nito: então, homem chora ou não?	Nelson Mandela, o prisioneiro mais famoso do mundo
O amigo do rei	Meu nome é Pomme
Pedro Noite	Caderno sem rimas do João
Grande assim: utshepo Mde	Justiça dos escravos
Os viajantes e o sonhador	Nina África
Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho	Um dia no mar
Sou negro	O menino que comia lagartos
O tabuleiro da baiana	O touro da língua de ouro
Na venda de Vera	Aída
As doze princesas dançarinas	Histórias de ouvir da África fabulosa
Ilê Aiê	Meu avô africano
O Rei Preto de Ouro Preto	
Jujuba de Anis	
Nerina a ovelha negra	
Amora	
A vida em sociedade: olhar a África e ver o Brasil	
Quero colo	
Obax	
Olelé: uma cantiga da África	
Maracatu	
Se criança governasse o mundo	
Diversidade	
Gente de cor – Cor de gente	
Bolota uma certa jabuticaba muito esperta	
Família Alegria	
Jongo	
Canção dos povos Africanos	
O mundo do trabalho: olhar a África e ver o Brasil	
Bumba-Boi	
O marrom teve uma ideia	
Histórias da nossa gente	
Por que você não me aceita assim?	
Casa de papel	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Analisando a categorização dos livros de literatura infantil do acervo das bibliotecas das UEs pesquisadas e considerados adequados para o 1º ano do ensino fundamental, pode-se constatar na unidade de registro “Adequação da obra”, que há maior número de títulos voltados para este ano. De acordo com Sousa (2018), quando selecionados criteriosamente, fornecerão subsídios para o trabalho pedagógico dos professores.

Consoante Sousa (2018), é fundamental trabalhar, a ERE dentro da escola, desde os primeiros anos de escolarização, visto que o sistema educacional tem a função de desconstruir os estereótipos da sociedade e o dever de buscar a igualdade de tratamento e oportunidade para todos. Por isso, compreendermos que, se as obras constantes na categoria “Obras adequadas

para o 1º ao 3º anos” contemplam a abordagem da cultura africana ou afro-brasileira de forma positiva, esses são textos que devem ser trabalhadas em sala, construindo novos significados que valorizem a cultura negra. No entanto, devemos ter um olhar crítico e observar critérios estéticos, que consagram a literatura e as artes, para não correr o risco de banalizar o literário.

Vale dizer que, por trás de toda prática educativa, há uma posição valorativa e, sobretudo, ideológica do professor que seleciona determinados conteúdos a serem trabalhados para desenvolver as habilidades dos discentes, assumindo a responsabilidade de promover a reflexão das crianças. Podendo, para isso, utilizar-se de obras de literatura infantil presentes no acervo da biblioteca da UE em que atua e que estejam voltadas para a cultura de matriz africana, auxiliando na formação integral dessas crianças.

Assim, uma vez categorizados os livros de literatura infantil do acervo das escolas pesquisadas, de acordo com os anos a que se destinam, passou-se para a categorização apenas dos livros considerados adequados para o 1º ano do ensino fundamental, distribuindo-os em duas unidades de registro: “Tema” e “Personagem Principal”.

Na unidade de registro “Tema” foram criadas as seguintes categorias: Obras que trabalham os aspectos biológicos/fenotípicos, Obras que trabalham os aspectos culturais e Obras que trazem personagens negras em situações do cotidiano. Nessa última categoria encontram-se as obras que trazem a representação do negro, mas não fazem uma abordagem direta quanto a EREER.

Quadro 2 – Tema e suas categorias

Unidade de Registro	Categorias		
Tema	Obras que trabalham aspectos biológicos/fenotípicos	Obras que trabalham os aspectos culturais	Obras que trazem o negro em situações do cotidiano
	Meu crespo é de rainha	Maracatu	Casa de papel
	Gente de cor – Cor de gente	A vida em sociedade: olhar a África e ver o Brasil	Meu pai vai me buscar na escola
	Jujuba de Anis	As doze princesas dançarinas	Alice vê
	A cor de Coraline	Obax	Salão Jaqueline
	Nerina a ovelha negra	Capoeira	O menino Nito: então, homem chora ou não
	Minha família é colorida	Jongo	Mil e uma estrelas
	Betina	Os viajantes e o sonhador	Cadê a escola que estava aqui?
	Diversidade	O tabuleiro da baiana	Tanto, Tanto
	Amora	Canção dos povos africanos	Lulu adora histórias
	Família Alegria	A rainha da bateria	Mar de sonhos
	Por que você não me aceita assim?	O mundo do trabalho: olhar a África e ver o Brasil	Se criança governasse o mundo
	O marrom tem uma ideia	As panquecas de Mama Panya	Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho
	A cor da vida	Lila e o segredo da chuva	Rapunzel e o Quibunco
	Bolota uma certa jabuticaba muito esperta	O herói de Damião em: a descoberta da capoeira	Ei, quem você pensa que é?
	Pedro Noite	Chuva de manga	Andando de skate
	Menina bonita do laço de fita	Bumba-Boi	A menina e o tambor
	E pele tem cor?	Os tesouros de Monifa	Euzébia Zanza
O amigo do rei	Uma princesa nada boba	Na venda de Vera	

Sou negro	Histórias da nossa gente	
	Almanaque Maluquinho – o som da turma	
	O Rei Preto de Ouro Preto	
	Esperando a chuva	
	Ombela: a origem das chuvas	
	Quero colo	
	Quilombolando	
	Olelé: uma antiga cantiga da África	
	O Marimbondo do Quilombo	
	Bruna e a galinha d'Angola	
	Pula Boi!	
	Ilê Aiê	
	Negrinho do Pastoreio: Conto de folclore popular	
	Grande assim: utshepo Mde	
	Dançar nas nuvens	
	Kiritú e a feiticeira	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na unidade de registro “Tema” percebe-se a predominância da categoria “Obras que trabalham os aspectos culturais”. De acordo com Munanga (2015, p. 28), “reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada”.

Para Souza et al. (2014), a literatura infantil afro-brasileira pode contribuir para a afirmação positiva e não estereotipada do legado sociocultural brasileiro de matriz africana. As autoras defendem o trabalho com a literatura infantil que reconhece e revaloriza a herança cultural africana, de forma a desenvolver desde cedo os valores e o respeito a essa cultura. A literatura, em especial, a infantil “é o caminho para o conhecimento do mundo, dos povos, seus costumes e sua história” (SANTOS, 2015, p. 4).

Consideramos a escola como um espaço privilegiado para desenvolver o convívio harmonioso com as diferenças e, quando proporciona o estudo de uma literatura que respeite as diferenças étnico-raciais, possibilita novas visões sobre a cultura brasileira de origem africana, bem como contribui para a aceitação da criança branca e da negra, numa concepção de pertencimento. Portanto, como argumenta Farias (2018), a interação da criança com livros de literatura infantil que valorizam a cultura negra é importante, pois possibilita a quebra de paradigmas de superioridade de raças, que foram cristalizados pelo tempo e dá voz à cultura afro-brasileira em suas diversas ramificações estéticas, artísticas e históricas, fundamentais na formação étnica do nosso país.

Na unidade de registro “Personagem Principal” foram estabelecidas quatro categorias: Meninas, Meninos, Adultos e Outros. Nesta última, encontram-se os livros em que o

personagem principal pode ser objetos, frutas ou animais, bem como obras sem personagem principal, entre outros.

Quadro 3 – Personagem principal e suas categorias

Unidade de Registro	Categorias			
	Meninas	Meninos	Adultos	Outros
Personagem principal	A cor de Coraline	E pele tem cor?	Sou negro	Jujuba de Anis
	Ombela: a origem das chuvas	O Marimbondo do Quilombo	Os viajantes e o sonhador	Nerina a ovelha negra
	Menina bonita do laço de fita	Ei, quem você pensa que é?	Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho	A vida em sociedade: olhar a África e ver o Brasil
	Quilombolando	Tanto, Tanto	O tabuleiro da baiana	Amora
	Os tesouros de Monifa	Casa de papel	Na casa de Vera	Quero colo
	Alice vê	Andando de skate	Ilê Aiê	Obax
	Cadê a escola que estava aqui?	Cadê a escola que estava aqui?	As doze princesas dançarinas	Olelé: uma antiga cantiga da África
	Lulu adora histórias	O menino Nito: então, homem chora ou não?	O Rei Preto de Ouro Preto	Maracatu
	Mar de sonhos	O amigo do rei		Diversidade
	Rapunzel e o Quibunco	Pedro Noite		Família Alegria
	A menina e o tambor	Chuva de manga		Jongo
	Capoeira	Salão Jaqueline		Bumba-Boi
	Lila e o segredo da chuva	Negrinho do Pastoreio: Conto de Folclore Popular		Se criança governasse o Mundo
	Almanaque Maluquinho – o som da turma	O herói de Damião em: a descoberta da capoeira		Bolota uma certa jabuticaba muito esperta
	Euzébia Zanza	Meu pai vai me buscar na escola		Gente de cor – Cor de gente
	Mil e uma estrelas	Minha família é colorida		Canção dos povos Africanos
	Meu crespo é de rainha	Capoeira		O marrom tem uma ideia
	Betina	Kiritú e a feiticeira		Histórias da nossa gente
	A rainha da bateria	As panquecas de Mama Panya		Por que você não me aceita assim?
	Bruna e a galinha d'Angola	Grande assim: utshepo Mde		O mundo do trabalho: olhar a África e ver o Brasil
	Dançar nas nuvens			
	Esperando a chuva			
	Pula Boi			
A cor da vida				
Uma princesa nada boba				

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Analisando a unidade de registro “Personagem Principal”, verifica-se número maior na categoria “Meninas”. O texto literário é protagonizado por meninas negras, ora marcando os traços de negritude na valorização da diferença dos aspectos biológicos, ora privilegiando a diversidade cultural.

Enfim, a literatura infantil, pela sua capacidade de projeção a universos distantes, tem um papel significativo na empreitada de contribuir para redimensionar nosso olhar em face de nós mesmos e do universo circundante. Então, que saibamos fazer uso dela, neste caso, das

obras de literatura infantil, com a finalidade de conscientização e sensibilização dos/as educadores/as que, dependendo de seu ponto de vista, podem ajudar a (de)formar ou (des)construir a identidade negra.

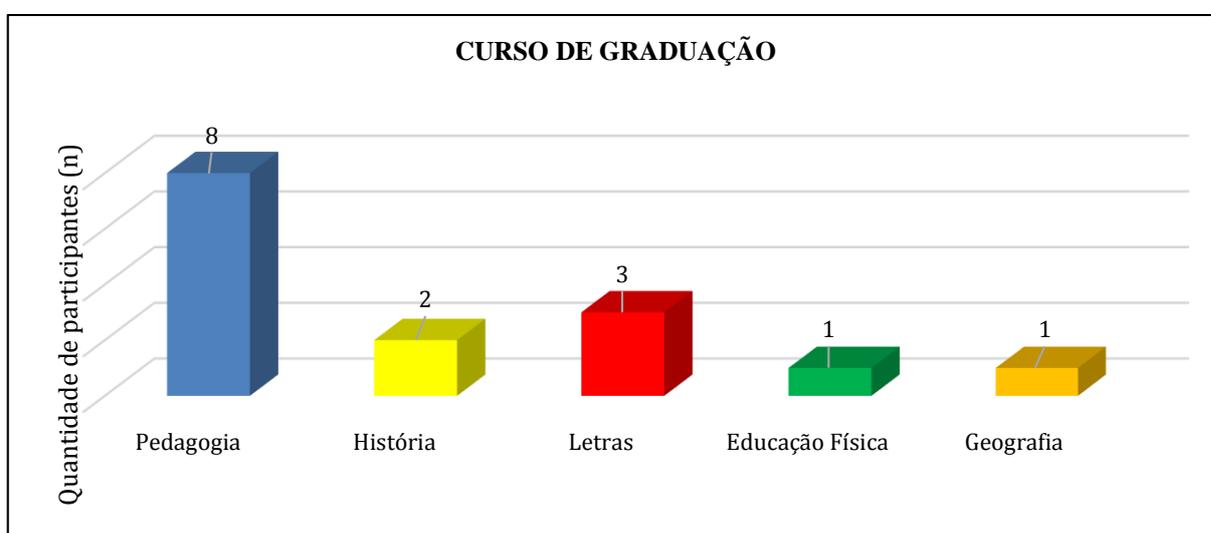
4.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: o que dizem os professores?

Dando continuidade aos procedimentos propostos nessa pesquisa para a coleta de dados, foi aplicado aos professores do 1º ano do ensino fundamental das sete escolas pesquisadas no município de Pires do Rio-GO, um questionário investigativo com perguntas abertas e fechadas.

Com o objetivo de saber o tratamento dado pelas docentes, participantes dessa pesquisa, em relação a implementação da Lei nº 10639/03, foi questionado sobre o conhecimento delas sobre a respectiva Lei e a possibilidade do trabalho com a literatura infantil na perspectiva de sua implementação. Assim como, se o PPP da UE previa atividades que abordavam a EREER, se o professor tinha conhecimento de algum projeto que possibilitasse o trabalho com a referida Lei, se considerava importante o trabalho com a EREER e se já participou de alguma formação continuada a respeito da utilização da literatura infantil para a implementação da Lei. O questionário com perguntas semiestruturadas foi constituído de cabeçalho introdutório com os dados de identificação das participantes, tais como: titulação, área de formação, tempo de magistério, idade, sexo, classificação de cor ou raça.

Quanto aos cursos de graduação, foi possível observar que todos as participantes fizeram licenciatura em diversas áreas: História, Pedagogia, Educação Física, Letras, Geografia.

Figura 1 – Formação inicial das participantes do curso de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A Figura 1 nos mostra que 66,6% das professoras participantes da pesquisa são licenciadas em Pedagogia. Destas, três docentes (37,5%) fizeram o curso como segunda graduação, possivelmente, porque buscavam atender a Resolução CNE/CP nº 01, de 15/5/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. O artigo 2º estabelece que esses cursos se destinam à formação inicial de professores para o exercício da docência em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. O artigo 4º repete o enunciado do artigo 2º com uma variante: o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura (BRASIL, 2006).

Em relação à formação continuada, os dados apresentaram que 07 (sete) professoras (58,3%) têm, continuamente, se atualizado para além de sua formação inicial.

Quanto ao tempo de serviço prestado na educação básica, ficou bastante diversificado, abrangendo, desde meses de atuação a professoras com tempo suficiente para a aposentadoria (Tabela 1).

TABELA 1 – Tempo de atuação profissional no magistério

Tempo de atuação no magistério	Quantidade (n)
7 meses	1
2 anos	1
3 anos	1
7 anos	1
8 anos	1
9 anos	3
10 anos	1
13 anos	1
25 anos	1
Não declarou	1

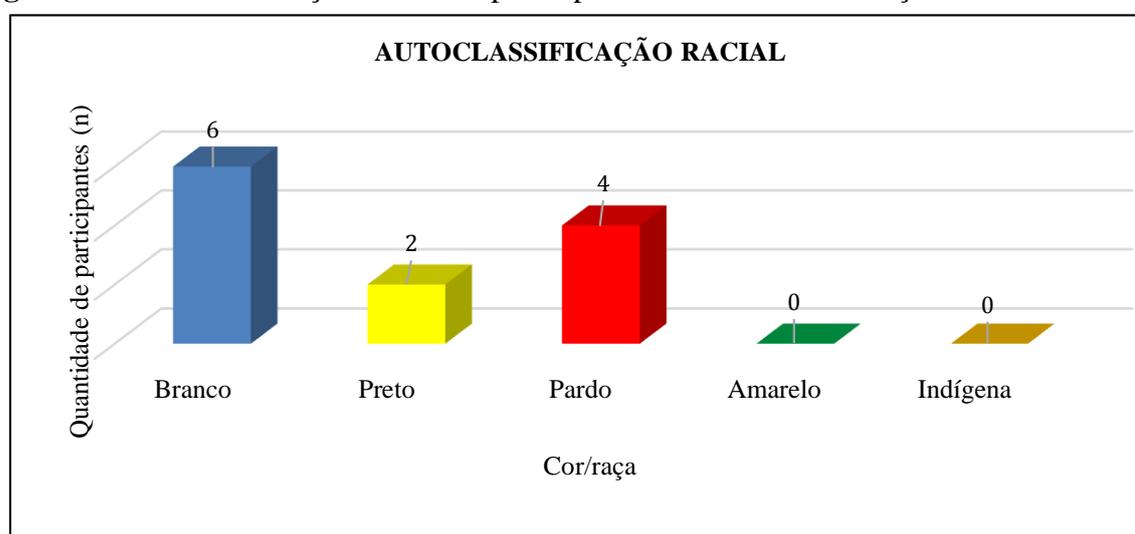
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Importante ressaltar que a maioria das professoras (75%), têm entre 2 (dois) a 13 (treze) anos de trabalho, o que revela significativa experiência profissional voltada para a Educação. Entretanto, uma participante se destaca com 25 (vinte e cinco) anos de atuação como professora.

Interessante observar que, os docentes atuantes no 1º ano da Rede Pública Municipal em Pires do Rio-GO são mulheres. De acordo com Ataíde e Nunes (2016), a presença feminina na profissão docente se dá de forma mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica, nível em que a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar - e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da tia.

Ademais, por meio do questionário com perguntas semiestruturadas constituído por cabeçalho introdutório e solicitação de identificação dos participantes, quanto à autoclassificação de cor ou raça, apresentou um dado significativo para nossa pesquisa, que pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Autoclassificação racial das participantes do curso de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A Figura 2 evidencia que 50% das participantes da pesquisa se declararam pretas ou pardas, embora o diagnóstico do conhecimento das professoras a respeito da Lei Federal nº 10.639/03 ao serem questionadas, se conheciam a referida legislação, indicou que 100% delas desconheciam o teor da Lei. Portanto, confirmando a nossa hipótese de pesquisa, de que a Lei nº 10.639/03 não tem sido implementada nas escolas municipais de Pires do Rio por desconhecimento do corpo docente a respeito da referida legislação.

Embora haja 50% de docentes que se declaram negras e pardas, há unanimidade em afirmar total desconhecimento da Lei Federal, a qual preconiza a obrigatoriedade do estudo sobre a História da África e dos Afro-brasileiros na educação básica ofertada em instituições educacionais públicas e particulares. Por isso, nos indagamos como ser negro ou pardo no Brasil e desconhecer a Lei nº 10.639/2003?

Tal dado corrobora as afirmações presentes nas pesquisas de Daxenberger (2017) e Silvério et al (2016), as quais demonstram desconhecimento por parte dos professores, o que conduz na maioria das vezes a iniciativas individuais, ações pontuais, geralmente, por professores que tiveram alguma formação sobre a EREER. O dado nos leva a concluir que os educadores não estão trabalhando a temática, conforme estabelecido na referida Lei. Demonstrando que a necessidade de formação continuada permanece, o que reforça o fato de que iniciativas como a da nossa pesquisa devem ser fomentadas.

Além disso, é preciso ressaltar que 08 docentes (66,6%), possui entre 07 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos de atuação na educação básica. Desta forma, considerando os dezoito anos de existência da Lei nº 10.639/2003, é imprescindível que políticas públicas e propostas de formação continuada sejam implementadas, para que haja, de fato, um ensino que discuta o racismo e seus desdobramentos. Pois, se os educadores não estão sendo preparados, por conseguinte, não conseguirão trabalhar para a consolidação de uma sociedade democrática, consciente e que questione discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos.

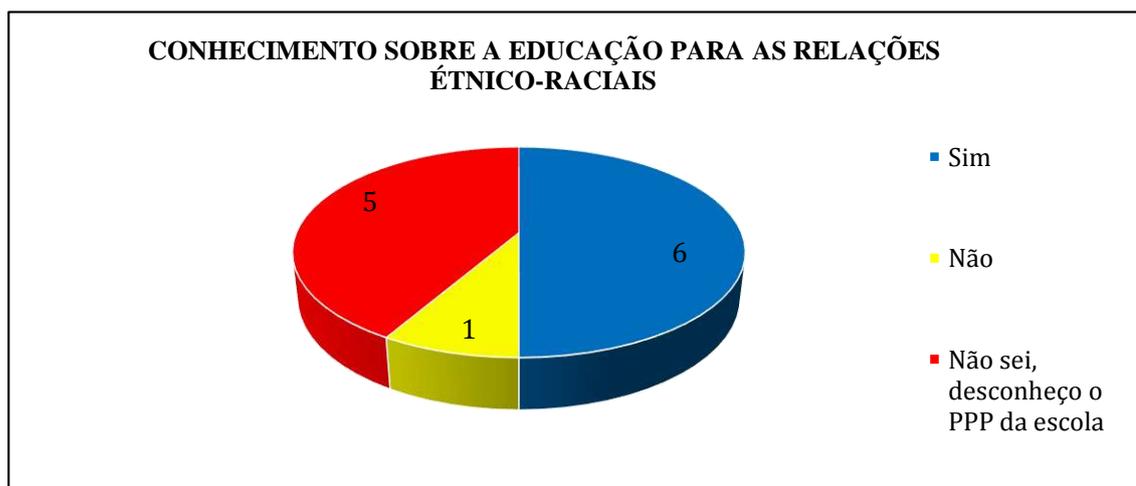
Na pesquisa realizada por Silvério et al. (2016) em artigos, dissertações e teses, a respeito do processo de implementação da Lei, a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial foi indicada como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas racistas.

Com relação ao questionamento: “Tem conhecimento de que é possível desenvolver atividades pedagógicas referentes a Lei Federal nº 10.639/03, usando como recurso pedagógico a literatura infantil?”, 100% das participantes afirmaram não ter conhecimento dessa possibilidade, o que ao nosso ver reforça a necessidade urgente da oferta de um curso de formação continuada, usando como recurso pedagógico a literatura infantil para trabalhar a EREER. Posto que, a formação é primordial para melhorar a qualidade da prática docente e, sendo o educador um elemento fundamental para mediar a construção do conhecimento, é imprescindível que este esteja preparado para estabelecer relações entre o conteúdo e o cotidiano social.

Segundo Eugênio e Santana (2018), a história da luta dos negros vem sendo excluída, especialmente no ensino fundamental. Conforme esses autores, os heróis negros não são lembrados nas contações de histórias e a falta de visibilidade negra é um dos pontos que contribuem para a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Essa conclusão também representou um estímulo para a estruturação do curso de formação continuada e do uso da literatura com personagens principais negras.

Também fez parte do questionário a pergunta: “O Projeto Político Pedagógico da escola em que você atua prevê atividades para trabalhar a educação das relações étnico-raciais?”, cujas respostas estão contidas na Figura 3.

Figura 3 - Conhecimento das participantes do curso de formação continuada sobre a EREER no PPP



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os dados apresentados na Figura 3 nos conduz à reflexão sobre o real conhecimento das docentes sobre o PPP da escola em que atua, bem como sua participação na elaboração do documento, uma vez que, na análise realizada nos referidos documentos das sete UEs pesquisadas, constatamos que apenas a escola A apresenta em seu Plano de Ação um projeto com atividades sobre o dia da Consciência Negra. Deste modo, a Figura 3 evidencia que 50% das professoras afirmaram que o PPP prevê sim atividades para trabalhar a EREER o que mostra uma contradição.

Quando questionado, se “na escola em que você atua existe algum projeto específico para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais?”, duas (02) professoras responderam que a escola tem sim projetos referentes ao assunto em datas comemorativas, como o “Dia da Consciência Negra”. Uma (01) professora respondeu que “sim”, mas destacou que não há um projeto específico e que trabalha a EREER nas atividades diárias “Trabalho no dia a dia, nas atividades diárias. Temos cartazes, panfletos em sala e leio histórias e dou exemplos”. Embora essas três professoras tenham afirmado que a UE de sua atuação possui projetos, na análise dos PPP, como já mencionado, constatamos somente uma escola com projeto referente à EREER, no dia 20 de novembro.

Confirmando os argumentos de Silva (2014) e Rodrigues (2011) de que há uma tendência das escolas em desenvolverem atividades de forma pontual e esporádicas em determinadas datas do ano como, por exemplo, o dia 20 de novembro, quando o tema é a EREER. Não havendo o incentivo à participação de estudantes negros às demais apresentações da escola.

Ainda foi questionado qual a visão do professor em relação a importância de trabalhar com a EREER. No que se refere à essa pergunta, as professoras disseram ser de extrema importância a educação contemplar a pluralidade étnica e racial, conforme expõe os relatos a seguir. Para uma melhor compreensão das falas das professoras, serão identificadas durante o estudo com números em sequência de 01 a 12.

Deve sim ser trabalhado principalmente com as crianças menores, para que o objetivo seja alcançado (PROFESSORA 01).

É uma questão à qual ainda existe um “tabu” na sociedade, devemos apresentar às crianças a diversidade para que no futuro a sociedade seja acolhedora de todas as raças e etnias (PROFESSORA 02).

É um tema necessário de se trabalhar para que haja respeito à todas as raças, todas as diferenças, todas as pessoas (PROFESSORA 03).

Considero importante, pois a escola precisa estar preparada para a inclusão, e em se tratando da questão racial o preconceito é uma forma de exclusão (PROFESSORA 04).

A educação deve contemplar a realidade e pluralidade étnica e racial para que de fato a escola seja um espaço com equidade, atuando para todos de maneira qualitativa (PROFESSORA 05).

Em seus relatos, as professoras confirmam o que Reis e Silva (2013) ponderam, ao dizer que é necessário que a escola esteja atenta à diversidade étnica e cultural e promova intencionalmente práticas pedagógicas que contemplem o tema, especialmente nas séries iniciais. Corroborando com a fala da Professora 7 ao afirmar que “Toda etnia deve ser conhecida e vivida no ambiente escolar, principalmente porque o aluno sofre quando não conhece e faz o coleguinha sofrer praticando o preconceito”.

As respostas das professoras, quando questionadas sobre a importância da EREER, nos permite asseverar a necessidade da formação continuada, uma vez que esta possui um papel relevante. Pois, preparar os professores para trabalharem com a diversidade cultural no ambiente escolar, significa abrir espaços, para que a escola seja transformada em um local em que as diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas (CANEN e XAVIER, 2011).

Sobre a participação em um curso de formação continuada, visando à preparação para a implementação da Lei n. 10.639/2003, embora 100% das participantes não tenha frequentado

um curso referente à efetiva prática da legislação, ressaltamos que 02 (duas) docentes mencionaram ter participado de reunião, durante a semana pedagógica, oferecida pela SME, onde a ERER foi abordada.

No decorrer da aplicação do questionário investigativo, foram oportunizados momentos de fala para as professoras. Importante salientar que a aplicação do questionário se deu de forma individual antes da solicitação de distanciamento social feita pelo Ministério da Saúde, devido ao contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-CoV-2 (COVID-19).

Em um desses momentos, uma docente deu um depoimento bastante emocionado, deixando claro que o preconceito racial está impregnado em nossa sociedade. A professora expôs duas situações marcantes em sua vida: um, quando aluna do ensino fundamental (1º ao 5º) e outro, quando docente do 1º ano dessa mesma etapa de ensino.

Ela relatou que, na condição de aluna: “Nunca me senti acolhida na escola. Sempre me colocavam na última carteira, junto com mais 02 (dois) colegas negros... éramos iguais. Na frente, nas primeiras carteiras, junto à professora só sentavam as alunas loiras de olhos azuis... e a atenção da professora era toda delas”. Enquanto docente, expôs uma experiência que teve com uma aluna negra de cabelos crespos. De acordo com ela, em todos os momentos que solicitava às crianças que fizessem um desenho de como se viam – o autorretrato –, a aluna de cabelos crespos desenhava uma menina loira, de cabelos grandes e lisos e de olhos claros. “Ela se desenhava com todas as características de uma colega de sala”. Portanto, a menina do 1º ano não se reconhecia como negra, negando seu pertencimento racial. Kilomba (2019) afirma que isso acontece, porque há um padrão branco de beleza e a busca das mulheres negras por ele, ocorre para que sejam aceitas, evitando a humilhação.

Segundo a professora, participante do curso de formação, foi necessário um trabalho longo, para que essa criança (sua aluna) se reconhecesse negra e percebesse a beleza do tom de sua pele, o seu cabelo crespo e se orgulhasse de quem é. O que confirma a alegação de Munanga (2020), ao declarar que a escola pode construir ou perpetuar o preconceito, mas é ela que auxilia a criança, por meio dos ensinamentos, a construir sua identidade racial, se reconhecendo dentro do espaço social.

A análise do questionário aplicado às professoras nos permite enunciar que a nossa proposta de produto educacional, vem ao encontro da necessidade das docentes. Uma vez que todas afirmaram desconhecimento da Lei nº 10.639/03, não saberem da utilização da literatura infantil como recurso pedagógico para implementação da legislação e que não tiveram a oportunidade de participar de um curso de formação continuada para discutir a ERER.

Enfim, baseados nos resultados apresentados na análise do Regimento Escolar, do PPP, dos Planos de Ação, do acervo de literatura infantil que contém personagens principais negras e do questionário investigativo (pré-teste) aplicados às professoras das sete UEs municipais pesquisadas, foi planejado e executado um curso de formação para as docentes do 1º ano do ensino fundamental, tendo como enfoque o uso da literatura infantil na implementação da Lei nº 10.639/03. O curso culminou no Produto Educacional desta pesquisa, o qual é apresentado no próximo capítulo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - A LITERATURA INFANTIL NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

*Talvez uma das funções mais importantes da arte
consista em conscientizar os homens da grandeza
que eles ignoram trazer em si.
André Malraux*

Este capítulo tem por objetivo descrever o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação do Produto Educacional (PE) elaborado a partir da dissertação *LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para implementação da Lei nº 10.639/03*, resultado da investigação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano–Campus Urutaí e aplicado às professoras do 1º ano do ensino fundamental das UEs do município de Pires do Rio-GO.

Os Mestrados Profissionais na área de Ensino têm se constituído como um espaço de qualificação profissional à formação docente já que, ao ingressar em um curso desta natureza, o mestrando amplia as possibilidades de refletir acerca das práticas e dos desafios enfrentados no espaço educacional, na perspectiva de construir e consolidar uma postura inovadora à atividade educativa, ou seja, construir um produto educacional (PASQUALLI et al., 2018).

Nesta direção, Locatelli e Rosa (2015) argumentam que os mestrados profissionais têm como foco o desenvolvimento de produtos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais. Tais produtos, apesar de se constituírem como objeto dos mestrados profissionais, não são de sua exclusividade, pois sabe-se que os professores recorrem a esses instrumentos didáticos, independentemente de estarem ou não, realizando curso de mestrado profissional.

De acordo com Gomes e Marins (2013), o produto educacional deve primar pela melhoria do ensino de determinados conteúdos e promover reflexões sobre problemas educacionais, enfrentados pelo professor em sua prática docente. Para Pasqualli et al. (2018), o produto educacional constitui-se em ferramenta didático-pedagógica, preferencialmente elaborada em serviço, para que possa estabelecer relações entre o ensino e a pesquisa na formação docente. Deve possuir conhecimentos organizados de forma a viabilizar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e possibilitar a formação de profissionais externos à academia, a fim de que possam agregar valor às suas atividades profissionais.

Assim, tendo como referência os resultados obtidos na análise dos dados dos documentos institucionais das escolas (Regimento, PPP e Plano de Ação); dos acervos das bibliotecas das UEs pesquisadas e do questionário investigativo aplicado às professoras participantes dessa pesquisa; e, visando atender ao foco desse mestrado profissional, que é o desenvolvimento de produtos educacionais, é que se elaborou, aplicou, avaliou e validou um curso de formação para professores com o objetivo de apresentar de que forma a literatura infantil pode ser utilizada na implementação da Lei nº 10.639/03.

5.1 Planejamento do Produto Educacional

A proposta de realização de um curso de formação para professores foi idealizada a partir dos resultados apontados na coleta de dados dessa pesquisa, especialmente o que as professoras do 1º ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Pires do Rio-GO responderam no questionário investigativo. Respostas que apontaram total desconhecimento das pesquisadas a respeito da Lei nº 10.639/03, legislação que preconiza a obrigatoriedade do estudo sobre a História da África e dos Afro-brasileiros na educação básica ofertada em instituições educacionais públicas e particulares, alterando o Artigo 26 da LDB nº 9.394/96.

A coleta de dados dos documentos institucionais das UEs nos permitiu perceber que no Regimento Escolar analisado somente aparecem projetos relacionados às datas comemorativas, entre elas, o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Não há nenhum projeto ou sugestão de ação que envolva as obras de literatura infantil com personagens negras.

Quanto aos PPPs, a análise nos possibilitou observar que, apenas a Escola A apresenta em seu Plano de Ação um projeto com atividades sobre a Consciência Negra no dia 20 de novembro. Em relação à existência de projetos e/ou atividades pedagógicas que utilizam obras de literatura infantil com personagens negras, ficou evidenciado que, nenhuma das UEs da pesquisa apresentam quaisquer referências a projetos com essa abordagem. É necessário destacar ainda que, entre as sete UEs pesquisadas, quatro (57,15%) inseriram em seus PPPs e Planos de Ação a necessidade de cursos de formação continuada, bem como oficinas pedagógicas de aprimoramento e capacitação dos professores.

Além disso, todas as participantes afirmaram no questionário investigativo não ter conhecimento da Lei, bem como do uso da literatura infantil como recurso pedagógico para implementação da referida legislação, reforçando o nosso argumento para a apresentação da proposta de formação continuada, utilizando como recurso pedagógico essa literatura. Além do

que, as participantes atestaram não ter participado de nenhuma formação continuada na área proposta para o curso ministrado.

Ademais, temos como resultado da coleta de dados, o exame dos livros de literatura infantil, que fazem parte dos acervos das sete (07) bibliotecas pesquisadas. A investigação mostrou que, nas escolas, há obras literárias com compromisso de difundir a cultura e a história africanas, bem como obras que apresentam aspectos referentes à corporeidade negra, como a cor da pele e o cabelo e aquelas que trazem o negro em situações do cotidiano.

Ressalte-se que, a análise do Regimento Escolar, PPP, Planos de Ação e acervo das bibliotecas das sete escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO pesquisadas, como também o resultado do questionário investigativo aplicado às professoras, que atuam no 1º ano do ensino fundamental das referidas UEs, está descrita no Capítulo 4 dessa dissertação.

Diante desses resultados, o curso se tornou relevante para as professoras, pois considera-se que esta é uma ferramenta eficaz para socializar e refletir sobre o conteúdo da Lei nº 10.639/03 e dos documentos que regulamentam e orientam essa legislação. Além de discutir e apresentar a literatura infantil como recurso pedagógico para implementação da Lei, contribuindo para o preenchimento da lacuna existente acerca da qualificação dos profissionais que atuam no 1º ano do ensino fundamental em relação à EREER. E, ainda busca colaborar com atividades práticas no formato de Sequência Didática (SD) com o uso da literatura infantil para trabalhar a EREER.

O curso de formação continuada de professores foi estruturado em três módulos. No Módulo I foram ofertados conteúdos que abordavam literatura infantil e a representação da criança negra. Bem como, os cuidados que se deve ter ao escolher um livro de literatura infantil para trabalhar a EREER.

O Módulo II foi direcionado à Lei nº 10.639 e os documentos que regulamentam e orientam a sua implementação, por entendermos que eles abrem caminhos para ampliar a discussão da EREER nas escolas. Em especial, as Orientações e Ações para a EREER por trazer em todo seu texto, orientações e sugestões de atividades, utilizando a literatura infantil para o trabalho com a EREER, foco dessa pesquisa.

No Módulo III trabalhamos três livros de literatura infantil com enfoque na EREER, que fazem parte dos acervos das bibliotecas pesquisadas e são adequados para a elaboração de atividades práticas para o 1º ano do ensino fundamental. Os três livros literários utilizados para a elaboração das SD foram: *As panquecas de Mama Panya* de Mary e Rich Chamberlin (2005) para trabalhar os aspectos culturais de matriz africana; *Meu crespo é de rainha* de bell hooks (2018) a fim de discutir os aspectos biológicos/fenotípicos e *O menino Nito: Então, homem*

chora ou não? de Sônia Rosa (2008) para mostrar a personagem negra em situações do cotidiano.

Foi utilizado como “mascote” e identificador do curso de formação continuada de professores o desenho de um menino negro, o qual foi inserido em todos os arquivos disponibilizados na sala de aula criada na plataforma do *Google Classroom*. Ele também foi usado no nome do curso e no endereço eletrônico de contato da pesquisadora. O uso dessa imagem ocorreu por se adequar ao tema abordado no curso, além de se aproximar do universo da literatura infantil por ser o desenho de uma criança.

5.2 Descrição e desenvolvimento do curso

Figura 4 – Título do curso de formação continuada de professores



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

O Curso de Formação Continuada de Professores *A literatura infantil na implementação da Lei nº 10.639/03* teve como objetivos: apresentar a Lei nº 10.639/03; apontar os documentos que orientam e regulamentam a implementação da referida Lei; destacar a importância do desenvolvimento da EREER por meio da literatura infantil; apresentar os livros literários infantis adequados para o 1º ano do ensino fundamental disponíveis nas bibliotecas de cada UE; aprofundar o conhecimento do documento “Orientações e Ações para o desenvolvimento da EREER” em relação ao uso da literatura infantil; apresentar e disponibilizar as SD que trabalham a EREER com o uso de livros literários infantis.

A formação teve o período de realização entre os dias 18 a 31 de janeiro de 2021, com carga horária de 30 horas distribuídas em 03 (três) módulos, o conteúdo definido para cada um

e as atividades de avaliação referente à matéria trabalhada. Formação esta que estruturou-se como um minicurso vinculado ao Programa de Extensão no Instituto Federal Goiano-Campus Urutaí, sendo as participantes certificadas ao final.

O curso de formação continuada de professores foi ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EAD) pelo *Google Classroom – Sala de Aula*, o qual está disponível a todos que tenham acesso ao link da sala de aula. Haja vista que, a referida ferramenta on-line gratuita e simples, foi criada em 2014 pelo Google com a finalidade de auxiliar professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais.

De acordo com Pasini et al. (2020), a EAD surgiu pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, o qual foi revogado e atualizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, definindo a contribuição dessa modalidade de ensino para alunos e/ou profissionais que estejam em lugares distintos e tempos diversos. Em seu Art. 1 diz:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Na sala criada no *Google Classroom* foram editados conteúdos como: vídeos, apresentações em *powerpoint*, textos (artigos, livros, vídeos, pdf) e atividades, distribuídos em quatro abas: Mural, Atividades, Pessoas e Notas.

Figura 5 – Página de abertura do curso de formação continuada de professores



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3>

Na primeira aba Mural (Figura 5, 6 e 7) foram disponibilizados o vídeo com o Tutorial para o acesso e execução do curso, a Apresentação do Curso, o Plano de Ensino e o contato para sanar possíveis dúvidas.

Figura 6 – Tutorial de acesso ao curso de formação continuada de professores



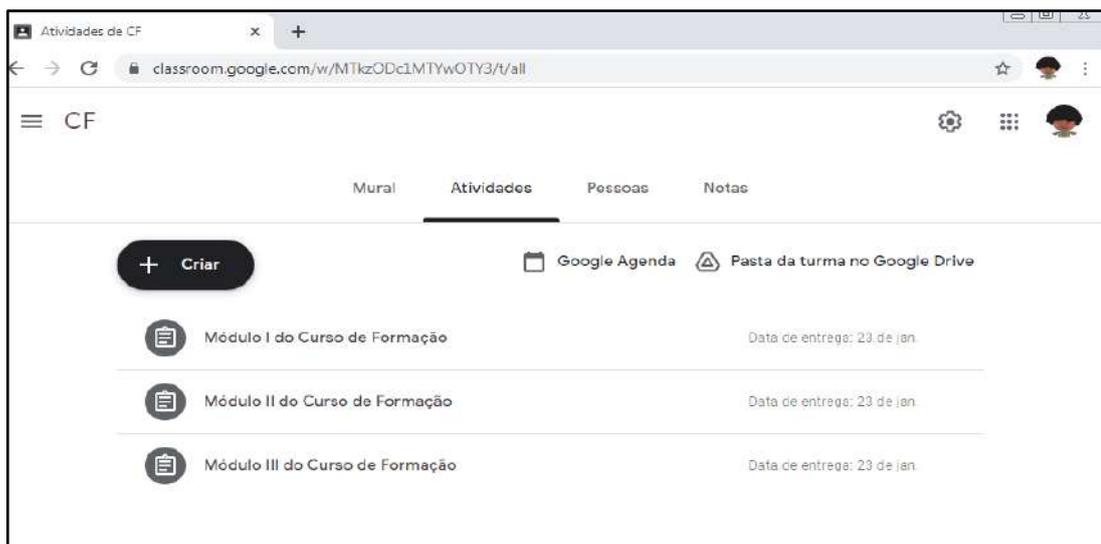
Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3>

Figura 7 – Apresentação e plano de ensino do curso de formação continuada de professores



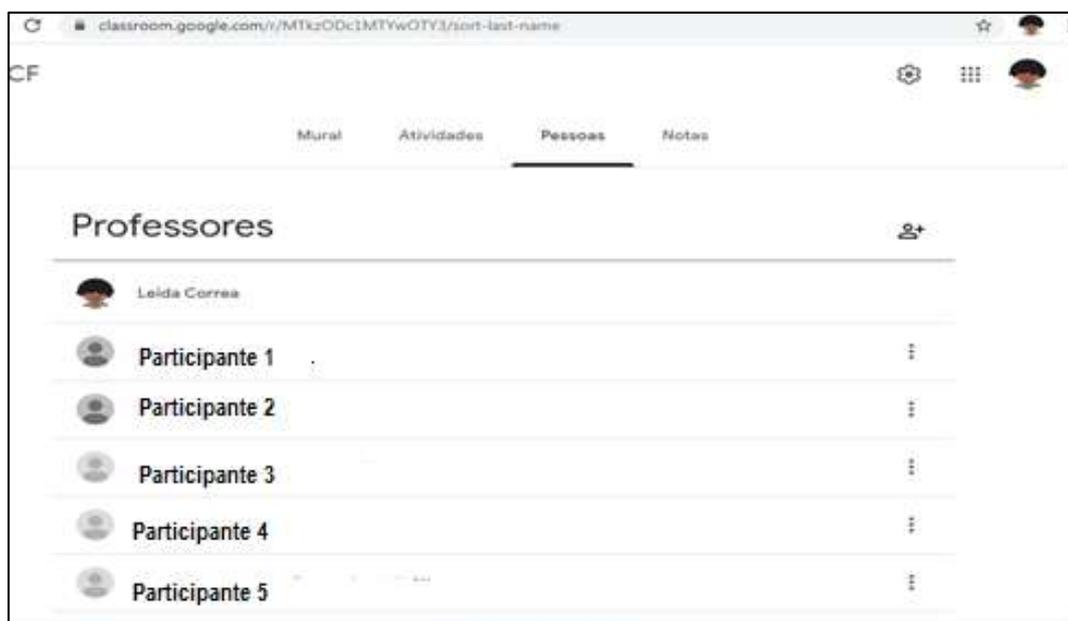
Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3>

Na segunda aba Atividades (Figura 8) foram dispostos os ícones de acesso aos Módulos I, II e III do curso de formação continuada de professores. Ressaltando que, no Módulo III, são apresentadas as SD e a Avaliação Final do curso.

Figura 8 – Módulos I, II e III do curso de formação continuada de professores

Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3/t/all>

Na aba Pessoas (Figura 9) foram cadastradas as professoras cursistas que, automaticamente, receberam o convite com o link da sala de aula para participarem do curso de formação continuada de professores.

Figura 9 – Cadastro das participantes do curso de formação continuada de professores

Fonte: <https://classroom.google.com/r/MTkzODc1MTYwOTY3/sort-last-name>

O curso de formação continuada de professores foi organizado em três módulos (Figuras 12, 13 e 14), contendo em cada um os conteúdos definidos e uma atividade de avaliação a ser respondida pela cursista para a conclusão do respectivo módulo.

Figura 10 – Ícone inicial do Módulo I do curso de formação continuada de professores



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

O Módulo I (Figura 10) foi construído com intuito de fazer cumprir e implementar o que preconiza o Artigo 26-A da LDB nº 9.394/96, modificado pela Lei nº 10.639/03, buscamos destacar a importância do uso da literatura infantil para o desenvolvimento da EREER, os cuidados ao escolher um livro de literatura infantil para trabalhar as relações étnico-raciais, assim como a relevância da representatividade negra na literatura infantil.

Por que Literatura Infantil? Porque, conforme Sandroni e Machado (1998, p. 15), os livros aumentam o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Por meio das histórias as crianças ampliam e enriquecem o seu mundo mágico e aprendem a lidar melhor com determinadas situações.

Para Abramovich (1997, p. 17), é ouvindo histórias que se pode sentir emoções e viver tudo o que as narrativas pode provocar em quem as ouve com toda a verdade que cada uma delas pode ou não fazer nascer. “Pois, é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!”

Por isso, Ribeiro (2018), pondera que o professor deve escolher livros que contribuam para o contato com a diversidade racial, de modo que pessoas negras sintam-se representadas nas obras e as diferenças sociais e culturais de cada grupo étnico sejam respeitadas, inibindo o branqueamento, tão prejudicial na formação da identidade do público leitor. Ao representar pessoas e raças, a literatura infantil atua como instrumento de formação da identidade de crianças, que se sentirão pertencentes ou não àquele espaço e passem a compreender a sociedade como pluricultural, visto que a construção da identidade acontece a partir da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido.

Diana Corso e Mário Corso (2006, p. 303) afirmam que as histórias por si só não garantem a felicidade e o sucesso na vida da criança, mas podem atuar como metáforas para exemplificar vários modos de pensar e ver a realidade.

E, quando nos referimos a este potencial da literatura infantil, sabemos que ela pode e foi usada durante anos para construir uma visão negativa da cultura e da estética negra. Como a literatura infantil tem essa dupla possibilidade: o de construir a identidade positiva dos seus leitores e o de perpetuar estereótipos, convém ficar atento e lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade.

Enfim, embora a literatura possa criar ou reproduzir estereótipos, perpetuando o racismo, ela é apontada pela Lei nº 10.639/03 como instrumento para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

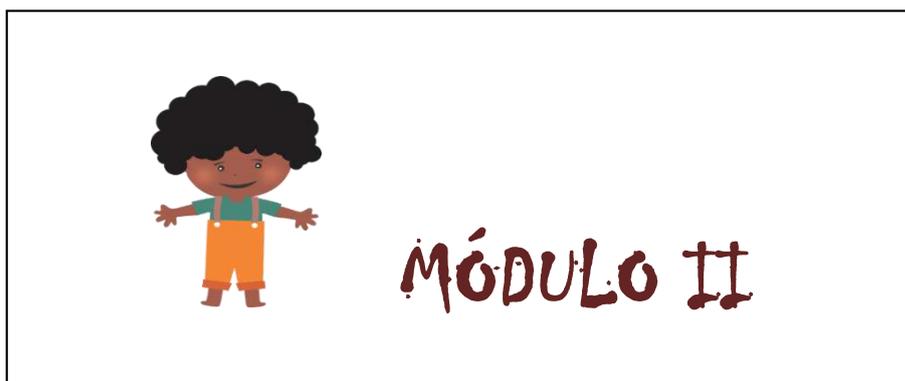
Na Etapa I, para a sensibilização sobre o conteúdo do Módulo I e da Formação Continuada de Professores, as cursistas foram convidadas a assistir ao vídeo com a contação de história do livro *Betina* de Nilma Lino Gomes, disponível no endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=XezgicRjInI>>.

Na Etapa II, foi disponibilizado o texto “Breve histórico da Literatura Infantil”, no qual as professoras tiveram acesso a um panorama histórico do surgimento da literatura infantil, destacando-a como um importante instrumento de formação e educação da criança, desde a tenra idade.

No texto “A Literatura Infantil: representação da criança negra”, as cursistas puderam refletir sobre a importância do uso da literatura infantil com personagens principais negras como possibilidade de uma estratégia potencializadora na construção da identidade negra. Bem como, a Lei nº 10.639/03 que coteja a relevância da literatura, a qual pode ser auxiliar na construção da autoestima e desconstrução de preconceitos. Também destaca a necessidade de olhar para a literatura infantil de forma crítica, visando evitar a reprodução de estereótipos.

Na Etapa III, as participantes responderam as seguintes questões: 1 - Para você, qual a importância da literatura infantil para o trabalho com a EREER? 2 - Que cuidados devemos ter ao escolher um livro de literatura infantil para trabalhar a educação das relações étnico-raciais? 3 - Qual a importância das crianças negras se identificarem com as personagens dos livros de literatura infantil apresentados à elas? 4 - Depois da leitura dos textos do Módulo I, no seu dia a dia de sala de aula, você utilizaria livros de literatura infantil para trabalhar a representatividade negra e a EREER? Justifique.

Figura 11 – Ícone inicial do Módulo II do curso de formação continuada de professores



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

Em 2003, o Artigo 26 da LDB nº 9.394/96, foi alterado pela Lei Federal nº 10.639, incluindo no currículo oficial das escolas públicas e privadas, nos Ensinos Fundamental e Médio de todo o país, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Essa Lei, conforme Gomes (2017), pode ser considerada como uma reivindicação do MN e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista, um marco na História da política educacional brasileira, com a exigência do ensino da cultura e história dos afrodescendentes.

Após a promulgação da Lei nº 10.639/03 foram elaborados documentos que regulamentam e orientam essa legislação, a exemplo, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, documento que além de regulamentar a referida Lei também estabelece as DCNERER por meio da Resolução nº 001/2004.

O Parecer diz que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004, p. 9). Para combatê-los, o documento propõe a reestruturação curricular, incluindo o ensino de conteúdos sobre os processos de discriminação racial existentes no Brasil; a busca da superação do etnocentrismo europeu que estrutura as mentalidades; a articulação com os movimentos sociais, em especial com MN e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Em 2006, foram elaboradas as Orientações e Ações para a ERER, orientando que em todos os níveis de ensino se promova o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre a ERER, seja ele de que nível de ensino for, precisa ter em mãos textos de literatura afro-brasileira contendo ilustrações positivas de personagens negras, que tragam conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. É preciso possibilitar aos alunos o acesso à obras que tenham

reis e rainhas negros, deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros, o que contribuirá para a elevação da autoestima dos alunos leitores.

A Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas atribuições para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime. No entanto, visando fortalecer e institucionalizar essas orientações, é que em 2009 foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, outro importante documento de apoio aos sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

Em 2008, a LDB nº 9.394/96 é novamente alterada no seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 11.645 para incluir no currículo oficial da rede de ensino além da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, a cultura Indígena.

Assim, o Módulo II (Figura 11) teve como objetivo apresentar às professoras o conteúdo da Lei nº 10.639/03 e apontar a existência de legislações e documentos que orientam e regulamentam a sua implementação, em especial as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” quanto o uso da literatura infantil para o desenvolvimento da ERER.

Na Etapa I, as professoras foram convidadas a assistir ao vídeo com a contação de história do livro: *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, disponível no endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=UHR8SXhQv6s>>.

Na Etapa II, as cursistas foram incentivadas a lerem o texto “Conhecendo a Lei Federal nº 10.639 de 2003”. Texto que faz uma introdução para a análise do conteúdo da Lei, refletindo sobre a representatividade das crianças negras nos livros didáticos e literários; na luta do MN, para que a história e cultura africana e afro-brasileira fossem conteúdos obrigatórios nos currículos escolares. Em seguida, foi disponibilizado o texto da Lei no endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Visando ampliar o conhecimento e refletir a respeito da Lei, as professoras foram levadas a assistirem ao vídeo *Nossa voz ecoa/Episódio 09 – Lei 10.639/03*, no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Pv0RTnsJak>>.

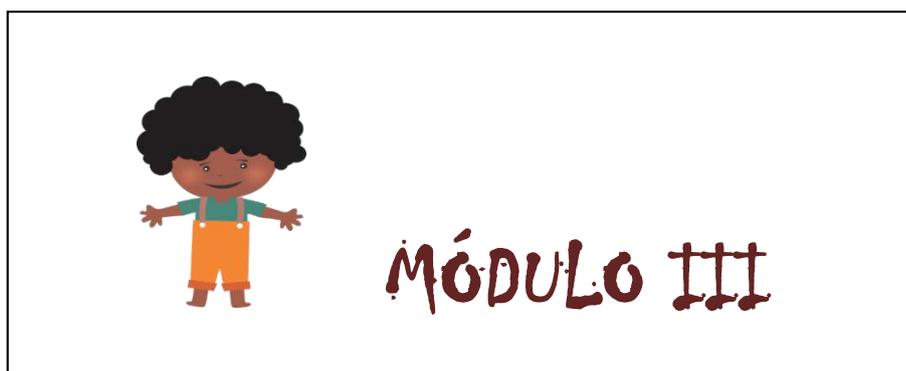
Na Etapa III, foi oferecido o texto “Conhecendo os documentos que sustentam a Lei nº 10.639/03, em especial as Orientações e Ações para a ERER”, o qual destaca o que os documentos legais trazem acerca da importância da literatura e sua inserção em sala de aula para a efetivação da Lei. A fim de que as cursistas tivessem um conhecimento mais amplo das possibilidades do trabalho com a ERER, usando como recurso pedagógico a literatura infantil, foi orientada a leitura da parte de “Sugestões de atividades, recursos didáticos e bibliografia

comentada” do ensino fundamental no documento “Orientações e Ações para a EREER” (BRASIL, 2006, p.181-191).

Na Etapa IV, as cursistas foram conduzidas para a responder questões referentes aos conteúdos trabalhados: 1 - Para você professor(a), o que a Lei traz de contribuição para a asseguridade do direito dos negros à educação? 2 - Embora a temática da Lei nº 10.639/03 tenha que ser abordada em todas as áreas do conhecimento, quais os principais componentes curriculares apontados por essa legislação para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais? 3 – A escola em que você atua tem cumprido o seu papel quanto à Lei de modo a colaborar com a construção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar e na sociedade? De que forma? Comente. 4 - Releia a parte de “Sugestões de atividades, recursos didáticos e bibliografia comentada” (BRASIL, 2006, p.181 - 191) do ensino fundamental do documento “Orientações e Ações para a EREER” e, em seguida, mencione três possibilidades de trabalho com a EREER apontadas por esse documento, tendo como suporte a literatura infantil e enumere seis livros de literatura infantil apontados nele para atividade pedagógica para a EREER.

Visando ampliar o conhecimento das professoras, foram disponibilizados no “Material Complementar” os links dos documentos que regulamentam e orientam a implementação da Lei nº 10.639/03.

Figura 12 – Ícone inicial do Módulo III do curso de formação continuada de professores



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

O Módulo III (Figura 12) teve como objetivos: apresentar e disponibilizar as SD que trabalham a EREER com o uso de livros de literatura infantil, a fim de que as professoras percebessem a possibilidade do uso dessa literatura para a implementação da Lei nº 10.639/03. Ademais, apresentar os livros de literatura infantil adequados para o trabalho com a EREER no 1º ano do ensino fundamental, os quais constam nas bibliotecas de cada uma das sete UEs

participantes, visando dar conhecimento às cursistas da existência desses títulos na escola em que atuam.

As SD foram elaboradas pensando na prática educativa das docentes, tendo como referência Zabala (1998, p. 18), o qual afirma serem as SD “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

As SD além de tornarem a aprendizagem mais significativa ao partirem do conhecimento prévio do aluno, também permitem aos professores o trabalho com a diversidade. Segundo Zabala (1998, p. 63), a SD é “um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender, sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo”. E, se influi na imagem que tem de si próprio, certamente alcançará os que estão ao seu redor.

A escolha dos títulos de literatura infantil para a elaboração das SD apresentadas no Curso de Formação Continuada de Professores se deu a partir do resultado da análise dos livros constantes nas 07 (sete) bibliotecas das escolas municipais pesquisadas. Livros estes que foram categorizados, segundo a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Foram escolhidos 01 (um) livro de literatura infantil de cada categoria da unidade de registro “Tema”, e elaborada a SD disponibilizada no curso. No final de cada SD foi listado os demais títulos constantes nas bibliotecas e que são possíveis de serem utilizados para contemplar a categoria trabalhada.

Os três livros literários selecionados foram: *As panquecas de Mama Panya* de Mary e Rich Chamberlin (2005) para trabalhar os aspectos culturais dos negros; *Meu crespo é de rainha* de bell hooks (2018) a fim de discutir os aspectos biológicos e *O menino Nito: Então, homem chora ou não?* de Sônia Rosa (2008), para mostrar o negro em situações do cotidiano.

Em seguida, as SD foram elaboradas seguindo a estrutura proposta no livro *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás/2009*, a qual sugere cinco etapas: apresentação da proposta/sensibilização; levantamento dos conhecimentos prévios; ampliação do conhecimento; sistematização do conhecimento e avaliação.

Fundamentou-se por conseguinte nas indicações oferecidas por Zabala (1998), a fim de identificar se as atividades contemplam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para a verificação se a SD contempla esses conteúdos, é necessário responder a alguns questionamentos, como: se as atividades permitem determinar os conhecimentos prévios dos alunos; se os conteúdos são significativos e funcionais para meninos e meninas; se são

adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos; se as atividades levam em conta as competências atuais dos alunos e os façam avançar com a ajuda necessária; se promovem a atividade mental estabelecendo relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios; se são motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos; se estimulam a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem e, por fim se ajudam o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, ou seja, se permitem aos alunos a serem mais autônomos em suas aprendizagens.

Na Etapa I, dando continuidade à sensibilização quanto ao uso da literatura infantil para o trabalho com a ERER, foi apresentado às cursistas o vídeo: *Bruna e a galinha d'Angola* de Gercilga de Almeida, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eqvqBT41IWY>>.

Já na Etapa II, visando dar visibilidade à estrutura das SD, as cursistas foram convidadas a lerem o texto disponibilizado na plataforma e conhecerem as etapas de uma SD proposta no livro *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás/2009*, que está disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1qMaI42AsKd5fenjWOU24fK1QDMuMINU4/view?usp=sharing>>

Na etapa III, foram postas à disposição das cursistas as três SD elaboradas a partir de livros de literatura infantil com personagens negras, os quais fazem parte dos acervos das bibliotecas das UEs municipais de Pires do Rio-GO e que são adequados para o 1º ano do ensino fundamental, com o objetivo de que as professoras pudessem ler e analisar cada uma delas e, posteriormente, executá-las na sua prática pedagógica. As três SD são: *Meu crespo é de Rainha* (Quadro 4), *As panquecas de Mama Panya* (Quadro 5) e *O menino Nito: Então, homem chora ou não?* (Quadro 6), cujas atividades específicas para cada uma podem ser visualizadas.

Quadro 4 – Síntese da sequência didática do livro *Meu crespo é de rainha*

Aula	Etapas da SD/Conteúdo	Atividades Propostas
1	Apresentação da proposta/sensibilização Levantamento do conhecimento prévio	<ul style="list-style-type: none"> . Reunir as crianças para uma roda de conversa . Dispor imagens de mulheres, homens e crianças negras, no centro da roda . Observar as características das pessoas contidas nas imagens . Dinâmica do Espelho (reconhecer características pessoais) . Observar e discutir sobre as diferenças existentes na turma e refletir sobre a importância de aceitá-las . Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema . Motivar os alunos ao debate
2	Ampliação do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada do conteúdo

	Autorretrato/Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> . Contação da história: <i>Meu crespo é de rainha</i> . Discussão sobre a capa, autor, ilustrador e editora . Leitura das imagens do livro e compreensão do texto . Construção do autorretrato . Montagem de painel com os autorretratos . Reflexão sobre a diversidade encontrada na sala de aula
3	Ampliação do conhecimento Árvore genealógica da família	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada do conteúdo . Debate a respeito das diferenças . Exibição do vídeo com a música <i>Ninguém é igual a ninguém</i> . Construção da árvore genealógica . Comparação dos traços com os da família . Análise das árvores genealógicas estabelecendo comparações
4	Ampliação do conhecimento Construção do Livro de Reconto	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Exibição do vídeo com a música <i>Black Black</i> . Reconto da história por meio de desenhos . Montagem do Livro de Recontos
5	Ampliação do conhecimento Produção textual: Poema	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Releitura do livro <i>Meu crespo é de rainha</i> . Discussão sobre as palavras que rimam na história contada . Construção do desenho da personagem principal da história, em TNT . Elaboração oral e coletiva de um poema com rimas sobre a personagem principal do livro (professor escriba) . Montagem da colcha de retalhos (desenhos feitos no TNT)
6	Sistematização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo/Roda de conversa . Montagem de exposição dos trabalhos realizados . Brincadeira – Jogo com bola: semelhanças e diferenças
7	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar as habilidades da BNCC percebidas ao longo das aulas ministradas na Sequência . Considerar na avaliação todo o processo de construção ocorrido nas atividades propostas, nos textos produzidos, nas falas e na participação dos alunos
8	Culminância	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de uma tarde cultural com exposição dos trabalhos realizados . Organização de uma passarela . Promoção de um desfile de penteados afros

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Quadro 5 – Síntese da sequência didática do livro *As panquecas de Mama Panya*

Aula	Etapas da SD/Conteúdo	Atividades Propostas
1	Apresentação da proposta/sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> . Dispor os alunos em um semicírculo . Realizar roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios

	Levantamento do conhecimento prévio	<ul style="list-style-type: none"> . Mostrar no Globo Terrestre ou Mapa Mundi a localização do Brasil e da África . Brincadeira “Terra e Mar” . Listar no quadro brincadeiras de origem africana . Registrar os conhecimentos dos alunos
2	Ampliação do conhecimento Cultura africana	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Exibição de vídeo de crianças quenianas dançando . Disponibilização de imagens do Quênia – país da África . Apresentação do livro utilizando as estratégias de leitura . Discussão sobre a capa, autor, ilustrador e editora . Contação da história: <i>As panquecas de Mama Panya</i> . Leitura das imagens do livro destacando as marcas culturais do Quênia
3	Ampliação do conhecimento Produção de texto: Conto	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Produção de texto coletiva- Reconto da história . Leitura do texto mostrando a sequência lógica da narrativa . Registro por meio de desenhos da parte que mais gostou . Vocabulário do Quênia
4	Ampliação do conhecimento Cultura africana/costumes e hábitos	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Distribuição do desenho da bandeira do Quênia para ser colorido . Releitura das imagens do livro com foco nos animais da história . Exibição de vídeo sobre o safári . Pesquisa e elaboração de cartaz com os animais contidos na história
5	Ampliação do conhecimento Cultura africana - costumes e hábitos	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Releitura das imagens do livro com foco nas frutas, verduras e legumes apresentados na história . Desenho do mercado da história e o mercado do cotidiano do aluno (semelhança entre as culturas) . Reflexão sobre a solidariedade e o respeito entre as pessoas
6	Ampliação do conhecimento Cultura africana – construção de um baobá	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Releitura da história com destaque para as imagens do Baobá . Exposição de imagens da árvore Baobá . Exibição de vídeo com a lenda do Baobá . Desenho de um Baobá
7	Sistematização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . Alunos em semicírculo para uma roda de conversa . Retomada do que foi trabalhado: as vestimentas, a bandeira, os animais, os costumes, o idioma, as brincadeiras, as lendas, entre outros . Leitura do trecho que trata do dia a dia de uma aldeia do Quênia, aproximando as culturas da África e Brasil . Cópia da receita de Mama Panya
8	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Fazer questionamentos aos alunos sobre o que foi aprendido sobre a África e sua população . Comparar os conhecimentos prévios com os obtidos no final . Observar como as crianças se expressaram nos momentos de confecção de cartazes, pinturas, desenhos, texto coletivo, reconto da história. . Verificar se os alunos compreenderam que existe a diversidade cultural e a necessidade de respeito por todas as culturas
9	Culminância	<ul style="list-style-type: none"> . Exposição de todos os trabalhos realizados pelos alunos . Entrega de receitas de panquecas à comunidade escolar

		<ul style="list-style-type: none"> . Degustação de panquecas . Exibição do vídeo “Capoeira Kids instrucional”
--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Quadro 6 – Síntese da sequência didática do livro *O menino Nito: Então, homem chora ou não?*

Aula	Etapas da SD/Conteúdo	Atividades Propostas
1	<p>Apresentação da proposta/sensibilização</p> <p>Levantamento do conhecimento prévio</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Dispor os alunos em um semicírculo . Exibir o vídeo com a música dos sentimentos . Levantar dos conhecimentos prévios dos alunos . Disponibilizar imagens de pessoas expressando sentimentos e emoções . Construir um cartaz sobre um sentimento contido nas imagens dispostas no centro da sala . Fixar os cartazes na sala de aula
2	<p>Ampliação do conhecimento</p> <p>Sentimentos e emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Discussão sobre a capa, autor, ilustrador e editora . Leitura das imagens do texto, buscando nelas os aspectos que podem desencadear (e ampliar) hipóteses e inferências sobre os significados em contexto . Contação da história: <i>O Menino Nito: Então, homem chora ou não?</i> . Seleção de palavras e expressões que despertem hipóteses sobre seus significados, buscando a compreensão do texto . Reflexão sobre a beleza negra
3	<p>Ampliação do conhecimento</p> <p>Produção de texto: Conto</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada de conteúdo . Reflexão sobre masculinidade (homem não chora), o negro em situações do cotidiano e a beleza de Nito, reforçando a igualdade entre os diferentes grupos étnicos . Atividade com mímicas para trabalhar sobre o medo . Produção de texto coletiva, a partir de uma imagem
4	<p>Ampliação de conhecimento</p> <p>Produção de texto: histórias em quadrinhos trabalhando a consciência emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala em círculo . Retomada de conteúdo . Disposição de emojis com expressão de sentimentos no centro do círculo . Construção de História em quadrinhos a partir de um acontecimento feliz . Esclarecimento de que os sentimentos e emoções são pertencentes a todas as pessoas, independentemente da cor da pele ou etnia e eles devem ser manifestados
5	<p>Ampliação do conhecimento</p> <p>Herança cultural, genética e de valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala em círculo . Retomada de conteúdo . Releitura das páginas do livro que mostra a educação familiar como instrumento de transmissão de valores (herança cultural) . Reflexão sobre as características físicas das personagens e da cultura herdada de outros povos

		<ul style="list-style-type: none"> . Atividade de colorir sobre os instrumentos musicais herdados dos negros
6	Sistematização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> . Organização da sala . Retomada dos aspectos trabalhados: o protagonismo negro; famílias negras vivenciando situações do cotidiano; a beleza negra apresentada no livro; as heranças culturais; a masculinidade (homem não chora) . Construção de instrumentos musicais
7	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Fazer questionamentos aos alunos sobre o que foi aprendido . Rever os conhecimentos prévios dos alunos e compará-los com os obtidos ao final das aulas . Observar de que forma as conversas em grupo ampliaram o conhecimento das crianças sobre o tema e como elas se expressaram nos momentos de desenvolvimento das atividades propostas
8	Culminância	<ul style="list-style-type: none"> . Expor as atividades realizadas, durante a execução da Sequência Didática (cartazes, texto coletivo, história em quadrinhos, atividades com os instrumentos musicais) em local visível da escola . Promover um dia de visita dos pais e da comunidade escolar para apreciação do material que foi produzido pelos alunos.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Para conclusão do Módulo III (Etapa IV), foram colocadas à disposição das participantes duas atividades com possibilidade de escolha para responder apenas uma delas. Atividade 1 - No “Anexo” encontram-se três SD que foram elaboradas para o primeiro ano do ensino fundamental, utilizando livros de literatura infantil presentes nas bibliotecas das escolas municipais. Estas SD buscam a implementação da Lei nº 10.639 por meio da literatura infantil. Analise o material disponibilizado e responda: Das atividades propostas nas SD, qual você replicaria em sua prática pedagógica? Qual dos livros literários infantis presentes nas três SD você considerou mais interessante para trabalhar a Lei nº 10.639/03? Atividade 2 - Abra o arquivo da UE em que você atua, disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1qMaI42AsKd5fenjWOU24fK1QDMuMINU4/view?usp=sharing>>, veja os títulos constantes no acervo da sua biblioteca e que são adequados para o trabalho com a EREER no 1º ano do ensino fundamental. Escolha 01 (um) livro, leia-o, analise-o e, em seguida, elabore 01 (uma) atividade que contemple a EREER.

Neste módulo, disponibilizou-se os arquivos com os títulos de literatura infantil encontrados em cada uma das sete UEs do município de Pires do Rio, a fim de dar visibilidade às professoras do que elas poderão se deparar em cada acervo das bibliotecas. Também consta

o “Material Complementar” com sugestões de vídeos e artigos que abordam a EREER, bem como a literatura infantil como recurso pedagógico para o trabalho com esse tema.

Para a finalizar, as professoras precisaram ter cumprido todas as etapas do Curso de Formação Continuada de Professores para responder ao questionário de avaliação do produto educacional (pós-teste). Sendo assim, as professoras concluíram a formação e têm disponível para o uso em suas aulas todo o material utilizado na plataforma *Google Classroom*.

5.3 Sobre o curso de formação: o que dizem os professores?

Após a execução do curso pelas professoras, um formulário de avaliação da formação ficou disponível para ser respondido, o qual foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms* e estruturado com cinco perguntas, sendo duas fechadas e três abertas. O questionário objetivou verificar a importância do conteúdo trabalhado; a pretensão em aplicar o aprendido; a relevância da formação continuada; a consideração em relação ao trabalho com a EREER e o reconhecimento em relação ao uso da literatura infantil como recurso pedagógico para implementação da Lei nº 10.639/03. Importante destacar que houve a participação de todas as professoras que atuam no 1º ano da Rede Municipal de Educação de Pires do Rio-GO.

As perguntas fechadas avaliam a pretensão das professoras em incluir no planejamento conteúdos que abordam a cultura negra e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, assim como, se elas reconhecem que a literatura infantil pode ser uma aliada para o trabalho com esses conteúdos.

Na avaliação realizada pelas professoras cursistas foi possível perceber que o Produto Educacional cumpre com o objetivo de apresentar como a literatura infantil pode ser um recurso pedagógico na implementação da Lei nº 10.639/03, uma vez que 100% das participantes pretendem incluir nos planejamentos pedagógicos conteúdos que abordam a cultura negra.

Outro dado observado é que, no questionário investigativo, todas as professoras desconheciam que era possível desenvolver atividades pedagógicas referentes à Lei, usando a literatura infantil. Entretanto, após o curso de formação continuada de professores, 100% das cursistas tiveram mais domínio sobre os dispositivos legais e compreenderam que a referida Lei Federal pode ser trabalhada com a contribuição da literatura infantil, a fim de sensibilizar os estudantes sobre a cultura negra e de que forma ela contribuiu/contribui para a formação da sociedade brasileira.

Os referidos resultados confirmam o que Oliveira (2008) pondera ao dizer que a literatura tem um papel significativo na empreitada de contribuir para redimensionar nosso

olhar em face de nós e do universo circundante. Portanto, que o uso da literatura infantil seja feito para despertar e sensibilizar os professores para uma transformação na sua ação pedagógica acerca da EREER em sala de aula.

As perguntas abertas do questionário avaliativo (pós-teste) serão analisados de forma descritiva. Na pergunta discursiva “Considera importante o conteúdo trabalhado? Por quê?” as respostas dadas pelas professoras mostram que o objetivo da formação continuada de dar-lhes conhecimento sobre a temática da Lei nº 10.639/03, levando à reflexão e à compreensão da relevância da inclusão dos conteúdos dessa legislação na prática pedagógica do cotidiano escolar, foi alcançado. Todas as professoras foram unânimes em ressaltar a importância do tema trabalhado no curso, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

Sim, é um conteúdo muito importante, porque esclareceu várias dúvidas a respeito da Lei nº 10.639/03 e como melhorar nosso trabalho (PROFESSORA 03).

Sim, de extrema importância, pois se trabalharmos com a literatura voltada para as questões étnico-raciais nas séries iniciais, teremos um grande impacto positivo em relação ao preconceito (PROFESSORA 04).

Sim, importantíssimo e necessário sempre. Porque é através da inserção desse assunto na escola que podemos educar nossas crianças quanto ao respeito às diferenças. É importante que as crianças negras das escolas sintam-se representadas. É importante também mostrar aos colegas brancos que os colegas negros são iguais a eles. Que não é a cor da pele, cabelo que os definem ou separam. Esse conteúdo é extremamente necessário e é um absurdo que foi preciso criar uma lei para se tratar desse assunto (PROFESSORA 06)

Considero muito importante, porque através do conteúdo podemos desmistificar várias situações que nos foram contadas sobre o homem negro, a África e a escravidão, podemos levar às crianças um novo olhar. Mostrar a riqueza do Continente Africano, a belíssima cultura desse povo, as contribuições que por eles nos foram deixadas e os valores, tal valores que devemos respeitar e nos sentir orgulhosos (PROFESSORA 09).

Esses relatos corroboram com o pensamento de Almeida e Sanchez (2017), quando asseveram que a Lei permite a construção de uma realidade que contemple a diversidade, por meio da inclusão nos planos e projetos, conteúdos que contemple a história e a cultura africana e afro-brasileira, garantindo aos negros a possibilidade de saírem do seu local de invisibilidade.

No questionamento que trata da contribuição da formação continuada para a percepção da importância de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a EREER, as professoras fizeram as seguintes ponderações:

A formação contribuiu para refletirmos sobre os conteúdos trabalhados ampliando nossos conhecimentos; para aprimorar nosso olhar para a sala de aula tornando-a mais democrática, bem como a importância de valorizarmos as questões étnico-raciais sobre um novo prisma, que até então não tínhamos nos atentado para sua relevância

no contexto de sala de aula (PROFESSORA 01).

[...] Essa formação trouxe informações ímpares em relação ao trabalho étnico-racial dentro da sala de aula, aprimorando a prática educacional (PROFESSORA 07).

Sim! Através dessa formação foi possível conhecer conteúdos riquíssimos sobre a cultura negra, entender melhor sobre a Lei 10.639/03, excelentes sugestões de leitura, vídeos e sequências como modelo a serem trabalhados em sala de aula (PROFESSORA 08)

Com certeza contribuiu. Visto que, como educadora não dava muita credibilidade à essa prática. Agora, com nova visão pedagógica, poderei focar em trabalhos com a diversidade (PROFESSORA 11).

O que observamos nas respostas das professoras, quanto ao mérito da formação continuada, é ratificado por Ribeiro (2010) e Canen (2011), os quais argumentam que, para que a Lei nº 10.639/03 seja efetivada, é necessário que os professores sejam capacitados não só para discutir as relações étnico-raciais, mas para elaborar planos, projetos, criando e implementando ações que possibilitem o trabalho com a diversidade cultural. Pois, a falta de visibilidade negra é um dos pontos que contribuem para a marginalização escolar de crianças e de jovens negros.

Mais uma vez, faz-se mister destacar que a formação continuada ofertada às professoras alcançou o objetivo de instigá-las à promoção de práticas voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial por meio da literatura infantil, desde a mais tenra idade. Para isso, foram apresentadas e disponibilizadas às cursistas três sequências didáticas que trabalham a EREER com o uso de livros de literatura infantil.

Visando reforçar a importância da formação, é preciso dar destaque ao relato da Professora 06 que diz:

Na verdade eu sempre achei necessário esse assunto justamente por ser negra e que na minha formação inicial (justamente nas escolas municipais da cidade) quase nunca vi histórias, assuntos que me representassem. Depois, como professora, mesmo o assunto sendo tão falado, vi alunos de creche (2/3 anos) com preconceito racial dentro da sala de aula. Então, desde sempre trabalho esse assunto. É questão de educação social, não é mais um mero conteúdo obrigatório.

Diante desse relato, notamos o quanto é significativa a formação continuada, que possibilite aos docentes conhecer caminhos didático-pedagógicos possíveis para o trabalho com a diversidade cultural contemplada na Lei nº 10.639/03. Pois, a prática pedagógica pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, pois as marcas deixadas nessa fase da vida podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2000).

Por fim, ao questionamento “Você considera importante trabalhar com a educação para

as relações étnico-raciais? Por quê?” as professoras foram unânimes em dizer que sim, pois a escola além de transmitir conhecimentos, propaga convicções e valores. Portanto, é papel da escola tratar da EREER, valorizando a diversidade, criando o sentimento de pertencimento étnico e cultural. Além de buscar promover a igualdade entre todos, o respeito e o combate a qualquer tipo de preconceito. “Só assim teremos uma sociedade mais igualitária” (PROFESSORA 10).

É significativo destacarmos alguns comentários que contribuem para a validação do curso de formação para professores - produto educacional dessa dissertação. Relatos feitos pelas professoras, durante a realização do Módulo III, o qual apresentava três SD com o uso de livros de literatura infantil que pertencem aos acervos das bibliotecas das UEs pesquisadas, como sugestão para a implementação da Lei nº 10.639/03. Vejamos alguns comentários das professoras:

Todas as sequências ficaram incríveis e sem sombra de dúvida um material riquíssimo para ser trabalhado em sala de aula. Sem sombra de dúvida eu trabalharei todas as 3. Vou procurar amanhã mesmo todos esses livros (PROFESSORA 06).

Replicaria as três sequências didáticas, todas elas foram elaboradas abrangendo todos os aspectos que deve ser de conhecimento das crianças, e por muito tempo não abordado por nós professores por não sabermos como inserir de maneira correta o tema, “a cultura afrodescendente”. E com a literatura infantil dirigida para esse tema fica mais fácil de trabalhar e as crianças com certeza terão um aprendizado de qualidade e significativo. Através das sequências as crianças poderão observar, pesquisar, recontar [...] e perceberão que todos nós somos diferentes, e por isso nos tornamos únicos (PROFESSORA 09).

Trabalharia, com certeza, todas. Mas, a que mais me chamou a atenção foi a do livro *Meu crespo é de rainha*. Trabalharia principalmente a atividade “autorretrato” porque ainda tem muitas crianças negras que não se desenhavam com cabelos cacheados e volumosos, ainda não utilizam o lápis marrom para pintar sua pele. Acredito que é preciso aplicar atividades assim para que a criança reconheça sua identidade e veja o quão lindo é sua pele e seus cabelos e desmistificar que a beleza só está na pele clara e nos cabelos lisos (PROFESSORA 07).

Outra afirmação feita pela Professora 06 reforça a relevância do curso oferecido às professoras. Ela comenta: “Engraçado que sempre que a gente pergunta, nunca tem esses livros para emprestar (observação pessoal minha, pessoal e indignada)”. Esse apontamento fortalece nosso produto educacional, uma vez que no Módulo III, foram disponibilizados os arquivos com todos os títulos de literatura infantil encontrados nas sete bibliotecas pesquisadas, o que permite às professoras acessarem os dados relativos a sua UE e conhecer o que ela tem disponível para o trabalho com a EREER, usando a literatura infantil.

Enfim, percebe-se nos dados iniciais coletados (questionário investigativo) o total desconhecimento das educadoras sobre o dispositivo legal e de que forma poderiam abordá-lo em sala de aula. Após o curso de formação, as participantes além do domínio do conteúdo da

Lei, compreenderam que a referida legislação pode ser trabalhada com a contribuição da literatura infantil, a fim de sensibilizar os estudantes sobre a cultura negra e a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Além disso, elas conheceram formas práticas de abordar o assunto por meio das SD elaboradas a partir de livros de literatura infantil encontrados nas bibliotecas. Estas podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem da EREER.

Considerando as respostas dadas pelas professoras nas atividades propostas no curso, como também, na avaliação final do produto educacional, entendemos que este foi satisfatório e alcançou os objetivos propostos. Cabe destacar que, o público alvo do *Curso de Formação Continuada de Professoras – A literatura infantil na implementação da Lei nº 10.639/03* foram as professoras que estão atuando no 1º ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Pires do Rio-GO. Todavia, há a possibilidade da realização do curso por qualquer pessoa que se interesse pela discussão proposta, bastando para isso acessar a sala de formação no seguinte endereço eletrônico: <<https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>>.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, nosso objetivo foi analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO, utilizando a literatura infantil. E, a partir da investigação impetrada, desenvolvemos um curso de formação para professores como produto educacional dessa pesquisa, visando contribuir com a ação docente.

Partimos do questionamento: Como tem sido implementada a Lei nº 10.639/03 com o apoio da literatura infantil no 1º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Pires do Rio-GO? e a hipótese de pesquisa foi que a Lei nº 10.639/03 não tem sido implementada nas escolas municipais de Pires do Rio porque o corpo docente desconhece a referida legislação.

Neste sentido, apresentamos um breve percurso acerca do tratamento dado à diversidade étnico-racial, especificamente ao negro, na legislação educacional brasileira numa perspectiva histórica. Enfocamos desde a LDB de 1961 até a LDB 9.394/96, alterada em seu Art. 26 pela Lei Federal nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Ao analisarmos o tratamento dado à diversidade étnico-racial na legislação educacional brasileira, percebemos que as dificuldades de acesso e permanência da população negra no sistema de ensino oficial podem ser compreendidas como parte do processo de construção do modelo de nação do século XIX e XX. Ao mesmo tempo que era exigido “a inclusão” do negro, era evidente o temor das elites em conduzir seguramente este processo. As reformas ora impediram ou dificultaram o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e da manutenção das estruturas sociais, ora incentivaram sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se.

Exploramos a Lei nº 10.639/03 e os documentos que regulamentam e orientam sua implementação, salientando as reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial. E constatamos que, apesar de algumas críticas, principalmente as de Santos (2005), que argumenta que tornar obrigatório o conteúdo a que se refere a Lei é condição necessária, todavia, não é condição suficiente para sua implementação de fato. A promulgação da Lei abriu precedentes para a discussão junto aos sistemas de ensino de temas vinculados ao combate ao preconceito étnico-racial por meio dos conteúdos escolares e de ações sistemáticas e cotidianas desenvolvidas nas instituições educacionais de educação básica. É a possibilidade de uma mudança de postura ante a história.

Revisitamos os documentos que regulamentam e orientam a implementação da Lei, especialmente as Orientações e Ações para a EREER e destacamos o que eles trazem acerca da importância da literatura e sua inserção em sala de aula para a efetivação da Lei. O Parecer/CNE 03/04, a Resolução nº 01/04, as DCNERER e as Orientações e Ações para a EREER abrem caminho para ampliar a discussão das relações étnico-raciais nas escolas, possibilitando a construção de uma educação para além da hierarquização das diferenças, expandindo os olhares para a diversidade cultural e para as diferenças étnico-raciais.

Foi possível perceber que os documentos sugerem vários recursos metodológicos, dentre os quais a literatura, visto que ela favorece a compreensão do cotidiano, do passado, da mentalidade de uma época, dos valores civilizatórios de um determinado povo, permitindo que os alunos realizem sua própria leitura da história e percebam os reflexos das estruturas políticas e econômicas na sociedade. Por alimentar o imaginário, um livro literário conduz o leitor - criança, jovem ou professores - a questionamentos, possibilita a observação, a reflexão e a criticidade.

Uma vez que nossa pesquisa intencionava realizar uma formação continuada que abordasse a literatura infantil como suporte pedagógico para a implementação da EREER, fez-se necessário analisar como tem sido a representação da criança negra nas obras literárias infantis, bem como a Lei nº 10.639/03 coteja a importância da literatura, a qual pode ser auxiliar na construção da autoestima e desconstrução de preconceitos. Pautamos as nossas discussões em Cademartori (1987), Zilberman (2003), Coelho (2000), Ribeiro (2018) e Cavalleiro (2001), os quais argumentam que é importante no trabalho com a literatura infantil na educação básica, incluir entre contos de fadas e clássicos infantis tradicionais, livros que tragam em seus textos e ilustrações personagens negras, histórias e contos africanos e afro-brasileiros, valorizando-os. Não só como forma de contemplar a Lei nº 10.639/03, mas tornar efetivo a visibilidade e o conhecimento do que, durante muitos anos, foi negado ao currículo escolar tradicional: a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Constatamos que, embora a literatura possa criar ou reproduzir estereótipos, perpetuando o racismo, ela é apontada pela Lei nº 10.639/03 como instrumento para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. A literatura infantil que dá valor à educação das relações étnico-raciais, desmitifica a suposta superioridade do branco sobre o negro e a interação com ela em sala de aula é essencial para todas as crianças, porque contribui para a construção de um novo olhar sobre o conhecimento da história e cultura dos africanos e afrodescendentes.

A literatura, tal como preconiza a Lei nº 10.639/03, é um dos caminhos possíveis para inserir nos contextos escolares a História da África e dos africanos na formação do Brasil. Levar a história e a cultura africana e afro-brasileira para a escola por meio da literatura infantil, é mais do que fazer cumprir a legislação vigente, é tornar conhecida uma história tradicionalmente negada, mas que não deixou de existir em espaços específicos de resistências: quilombos, senzalas, terreiros, entre outros. Como a literatura infantil tem uma linguagem ampla e interfere diretamente na imaginação, ela é um canal importante e indispensável para se conectar ao imaginário infantil e contribuir para a compreensão de si próprio e do mundo (ZILBERMAN, 2003).

Dando continuidade à pesquisa, buscamos saber como tem sido o trabalho nas escolas municipais de Pires do Rio-GO para a implementação da Lei nº 10.639/03 e se a literatura infantil tem sido utilizada como um recurso para sua efetivação. Analisamos o acervo das bibliotecas das sete UEs, participantes dessa pesquisa, buscando saber se haviam livros de literatura infantil com personagens negras como protagonistas; o que os documentos institucionais (Regimento, PPP e Plano de Ação) traziam quanto ao trabalho com a EREER e a implementação da Lei nº 10.639/03. Bem como, saber se as participantes dessa pesquisa tinham conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/03; a possibilidade do trabalho com a literatura infantil na perspectiva de sua implementação e se haviam participado de algum curso que tenha abordado a EREER.

Constatamos que, no Regimento Escolar, encontram-se referências em várias partes do texto, quanto ao assunto abordado pela Lei nº 10.639/03. Porém nos PPP, documento que traz ideias e práticas pedagógicas, apenas a Escola A apresenta em seu Plano de Ação um projeto com atividades sobre a Consciência Negra no dia 20 de novembro. Percebe-se, portanto, que a EREER é tratada de forma esporádica, uma vez que a escola entende estar cumprindo seu papel de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, quando em novembro celebra a Semana da Consciência Negra (SILVA, 2014).

Em relação à existência de projetos e/ou atividades pedagógicas que utilizam obras de literatura infantil com personagens negras, ficou evidenciado que nenhuma das UEs da pesquisa apresentam nos documentos analisados, quaisquer referências a projetos com esse tema. Pode-se afirmar que, embora a SME de Pires do Rio-GO traga em seu Regimento Escolar em diversos momentos do texto a obrigatoriedade e a necessidade de trabalhar o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, a EREER não é mencionada e nem encarada como uma prioridade na maioria das UEs.

Desta forma, fica evidente que as escolas são carentes na abordagem do referido assunto em seus documentos legais e nas suas ações. É mister ressaltar que, entre as sete UEs pesquisadas, quatro (57,15%) inseriram em seus PPPs e Planos de Ação a necessidade de cursos de formação continuada, bem como oficinas pedagógicas de aprimoramento e capacitação dos professores.

Quanto ao conhecimento das participantes em relação à Lei e quanto à possibilidade do uso da literatura infantil como recurso pedagógico para implementação dessa legislação, 100% delas disseram não conhecer a Lei e nem a possibilidade da efetivação desta por meio da literatura infantil, mesmo que 50% das cursistas tenham se declarado negras e pardas.

Tal dado corrobora as afirmações presentes nas pesquisas de Pereira et al. (2018), Daxenberger (2017) e Silvério et al. (2016), as quais demonstram desconhecimento por parte dos professores, o que conduz na maioria das vezes a iniciativas individuais, ações pontuais, geralmente pelos docentes que tiveram alguma formação sobre a EREER. Demonstrando a necessidade de formação continuada, usando como recurso a literatura infantil.

Sobre a participação em um curso de formação continuada, visando à preparação para a implementação da Lei 10.639/2003, 100% das professoras disseram nunca terem participado de um curso que trabalhasse a Lei, embora reconheçam que é necessário que a escola promova intencionalmente práticas pedagógicas com foco na EREER, especialmente nas séries iniciais.

Os dados coletados no início da pesquisa comprovaram desconhecimento das professoras cursistas em relação à Lei e ao estudo da cultura negra e afro-brasileira no cotidiano escolar. E, como Rodrigues e colaboradores (2016) apontam, essa é a dificuldade fundamental que impossibilita a efetivação de políticas públicas referente à diversidade cultural.

Entretanto, após a aplicação do curso de formação continuada de professores, quando questionadas sobre a pretensão em incluir no planejamento conteúdos que abordam a cultura negra e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira e se reconhecem que a literatura infantil pode ser uma grande aliada para o trabalho com esses conteúdos, as participantes foram unânimes em responder que “sim”. Ou seja, 100% delas tiveram mais domínio sobre os dispositivos legais e compreenderam que a referida Lei Federal pode ser trabalhada com a contribuição da literatura infantil.

Enfim, os dados elencados e analisados após a aplicação do produto educacional comprovam o quanto a formação continuada é de suma importância, para que os docentes estejam mais bem qualificados para o trabalho com a EREER na prática pedagógica de sala de aula. Consoante os autores Silva e Dias (2018) e Canen e Xavier (2011), é fundamental e relevante o processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que deve ser

permanente e contínuo, a fim de possibilitar ao docente seu crescimento profissional e pessoal. Desse modo, havendo maior qualificação no seu fazer pedagógico, será possível criar condições para um ensino e aprendizagem do aluno comprometido com a diversidade cultural.

Os dados de nossa pesquisa evidenciam que propostas de formação continuada precisam ser fomentadas, para que a educação oferecida em suas diversas modalidades e níveis cumpra seu papel na articulação de aspectos políticos e pedagógicos em um currículo comprometido com a valorização da diversidade.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, S.P.: Scipione, 1997.
- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41. jan./jun, 2008.
- ALCARAZ, R. de C. M; MARQUES, E. P. de S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. In: **Revista da Anpoll**. Florianópolis, nº 41, p. 50-63, jul./dez, 2016.
- ALMEIDA, G. de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de Valéria Saraiva. RJ: Pallas, 2011.
- ALMEIDA, M. A. B. de e SANCHEZ L. P. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para transformação social. In: **Pró.Posições**. v. 28, n. 1, jan./abr, 2017.
- ANDRADE, M. P. Movimento Negro e a educação no Brasil: a trajetória dessas organizações e sua influência nos princípios da Lei 10.639. In: **XVI Encontro Estadual de História da ANPUH-SC: História e Movimentos Sociais**, 2016.
- ARAÚJO, J. de A.; MORAIS, R. S. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil. In: **Africanias**. 2014. Disponível em: <www.africanias.unib.br/pdfs/n_5_2014/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. Acesso em 15/07/2019.
- ARENA, D. B. e LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. RJ: LTC, 1981.
- ATAÍDE, P.C. e NUNES, I. de M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. In: **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016, p. 167-188.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2011.
- BARROS, R. S. M. de. Da escola pública e da particular. In: **Diretrizes e Bases da Educação**. SP: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BARROS, K. A. C. T. de. **A constituição da escola pública na Província de Goiás no século XIX**: uma análise através do prisma da educação para a população negra. 2013. Disponível em: <<http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br:8115/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Karla-Alves-Tertuliano.pdf>>. Acesso em: 16/01/2020.
- BARROS, F. Lyceu de Goyaz: equiparação ao Colégio de Pedro II e inclusão no universo do ensino secundário brasileiro. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 40-50, dez. 2006.

BATISTA, N. C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. 2002. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/embate_legislativo.pdf>. Acesso em: 14/10/2019.

BECKER, C. D. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, 2001. p. 35-41.

BIROCHI, R. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2015.

BOLDORINI, M. G.; MORAES, T. M. R. Monteiro Lobato: racista ou retratista de seu tempo? In: **Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 195-216, jan./jun. 2016.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa - da tramitação à aprovação em 1996. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, julh./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14/10/2019.

BRAGA, A. de O. Nosso crespo é de rainha. In: **Revista África e Africanidades**. Ano XII, n. 32, nov. 2019.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao24.htm>>. Acesso em 14/10/2019.

_____. **Reforma Couto Ferraz, 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acessado em: 12/07/2019.

_____. **Reforma Benjamin Constant, 1890**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acessado em: 12/07/2019.

_____. **Reforma Rivadávia Corrêa, 1911**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm>. Acesso em: 12/07/2019.

_____. **Lei 4.024/61**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 10/08/2019.

_____. **Lei 5.540/68**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/15540.htm>>. Acessado em: 14/07/2019.

_____. **Lei 5.692/71**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/15692.htm>>. Acessado em: 14/07/2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal>>. Acesso em: 10/11/2019.

_____. **Lei 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acessado em: 10/07/2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n.º 10.639/2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14/01/2019.

_____. **Mensagem nº 7.** Diário Oficial da União, Brasília/DF, 10 de jan. 2003b, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm>. Acesso em: 14/10/2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília/DF: SECAD, 2006.

_____. Parecer CNE/CP nº 03/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

_____. **Lei nº 11.645/08.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso: 11/07/2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05/010/2019.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Decreto nº 9.057/2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 02/02/2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06/10/2019.

CABRAL, G. da S. et al A representação do negro na literatura infantil contemporânea brasileira. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, 2018, p. 274-299.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMINHOS para uma educação antirracista. [S.l.]: Canal Tudo Educa, 10 de junho de 2020. 1 vídeo (3h). [Live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ihQxsZvbNH8>>. Acesso em: 30/06/2020. Participação de Paulo Gabriel Soledad Nacif, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Ronaldo Crispim Barros.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set-dez, 2011, p. 641-661.

CARDOSO, F. H. Prefácio à 2ª impressão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 07.

CARDOSO, P. J. F. et al. Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1389-1408, out., 2016.

CARMO, N. A. O movimento negro e suas contribuições para implementação do sistema de cotas raciais. In: **VI Seminário CETROS, crise e mundo do trabalho no Brasil - desafios para a classe trabalhadora**. UECE-Campus do Itaperi, 2018.

CARVALHO, T. R. de; SILVA, M. C. V. Literatura infantil, diversidade étnico-racial e representações das crianças. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**. UFPR-Curitiba/Paraná, 2016.

CASTAÑEDA, I. Z. de. Contação de histórias: quebrando preconceitos. In: **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas-SP, Associação de Leitura do Brasil, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 11/08/2019.

CASTILHO, S. D. de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. In: **Olhar de Professor**, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

_____. Introdução. In: BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília/DF: SECAD, 2006.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, Nelly. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Ática, 2000.

CONWAY, D. **Lila e o segredo da chuva**. Tradução Marcelo Jordão. Ilustrações Jude Daly.

São Paulo: Biruta, 2010.

COSTA, C. S.; CUSTÓDIO, E. S. A Lei nº 10.639/2003 no âmbito escolar: os avanços e entraves do Núcleo Estadual de Educação Étnico Racial no Amapá. In: **Identidade!**, v. 20, n. 1, p. 64-77, 2015.

COUTINHO, A. Que é literatura e como ensiná-la. In: COUTINHO, A. **Notas de Teoria Literária**. 2. ed. RJ: Civilização Brasileira, 1978. p. 8-15.

CRUZ, M. de A. **Alternativas para combater o racismo**: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-34.

DAVID, M.; GOMES, F. A. O universo literário africano e afro-brasileiro como instrumento para a concretização da Lei 10.639/03. In: FILHO, G. R.; BERNARDES, V. A. M.; NASCIMENTO, J. G. do. **Educação para as relações étnico-raciais**: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

DAXENBERGER, A. C. S. As questões étnico-raciais em escolas estaduais na região do brejo paraibano. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 363-382, 2017.

DEBUS, E. S. D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. In: **Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. Seminário de literatura infantil e juvenil**, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/smo8ss12_06.pdf>. Acesso em: 29/11/2019.

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

CORSO, D. L. e CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. 3ªed. Porto Alegre, Ed. Artmed. 2003.

Denúncias cresceram mais de 600% em um ano; crenças de matriz africana são as que mais sofrem ataques. **Agência do Senado**. Brasília, 28 de fev. de 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/intolerancia-religiosa-e-crime-de-odio-e-fere-a-dignidade/denuncias-cresce-ram-mais-de-600-em-um-ano-crencas-de-matriz-africana-sao-as-que-mais-sofrem-ataques>>. Acesso em 14/10/2019.

DIAS, L. R. Políticas públicas voltadas para as diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. In: **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 4, n. 2, dez., 2015, p. 36-59.

_____. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília/DF, 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [online]. RJ, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUARTE, A.; SILVA, R. T. C. Análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas do município de Paranavaí-PR em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. **EDUCERE – XII Congresso nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. PUCPR, 2015.

DUARTE, C. de P. T.; OLIVEIRA, W. T. F. O. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011, p. 37-42.

EUGENIO, B.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. In: **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 16, n.1, p. 58-73, 2018.

FAGUNDES, H. P. P; CARDOSO, B. L. C. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/03: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Exitus**, Santarém, v.9, n. 3, p. 59-86, Jul/Set. 2019.

FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. In: **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun., 2018.

FAVACHO, M. da C. et al. O processo de implantação da Lei nº 10.639/2003 numa Escola Municipal, localizada na Comunidade Negra do Coração na cidade de Macapá/Amapá. In: **Identidade!**, v. 22, n. 1, p. 27-41, 2017.

FELIPE, D. A. A educação da população negra na formação do estado moderno brasileiro. In: **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, p. 322-342, jul./out., 2015.

FREITAG, S. A.; WINKLER, A. D. O negro e a literatura infantil. In: **Interfaces: Educação e Sociedade**, v. 1, n 1, 2014, p. 101-115.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOY, L. S. F.; MAGALHÃES, L. S. R. Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni – Minas Gerais. In: **Revista Vozes dos Vales**. UFVJM-MG, ano VI, n. 12, out., 2017, p. 1-22.

GOIÁS. **Currículo em debate: sequências Didáticas. Convite à reflexão e à ação. Língua Portuguesa**. Caderno 6 (Versão Preliminar). Goiânia: SEE-GO, 2009.

GOMES, M. P.; GUIMARÃES, W. P. Educação para as relações étnico-raciais. A experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 499-511, jul./dez. 2013, p.143-154.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G; BARBOSA, L. M. DE A. **O pensamento negro em educação no Brasil. Expressões do movimento negro.** São Carlos: UFSCar, 1997. p. 17-30.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 143-155.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, abril, 2011, p. 133-154.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>>. Acesso em: 20/07/2019.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional.** 2. ed. São Paulo, SP: Editora Senac, 2013.

GONÇALVES, L. A. de O; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 15, p. 134-158, set./dez., 2000.

GOUVÊA, M.C.S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr., 2005.

GUIMARÃES, E. da S. et al. **Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões sobre a construção da identidade racial das crianças negras.** 2012. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/literatura%20africana%20e%20afro-brasileira%20na%20educacao%20infantil.pdf>. Acesso em: 12/03/2020.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília: UNESCO, 2002.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOOKS, B. Meu crespo é de rainha. Tradução Nina Rizzi. 1ª ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

JESUS, R. E. de. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização.** ed. rev., vol.34. Belo Horizonte, 2018.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negras no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 180-217.

JÚNIOR, H. S. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica. In: RAMOS, M. N.; GRACIETE, J. M. A.; BARROS, M. N. (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 12-25.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, L. **O contexto histórico da literatura infantil**. 2017. Disponível em: <webartigos.com/artigos/o-contgexto-histórico-da-literatura-infantil/154769>. Acesso em: 10/07/2019.

LIMA, I. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (Orgs.). Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II. Ed. Atilende, **Núcleo de Estudos Negros**, 1998 (Série Pensamento Negro em Educação).

LOBATO, J. B. M. **Caçadas de Pedrinho**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2009.

LOBATO, L. dos S.; SANTOS, A. R. P. dos. **Personagens negros na literatura infantil: análise de O Menino Nito**, de Sonia Rosa. Campina Grande, Realize Editora, 2012.

LOCATELLI A.; ROSA C.T.W da. **Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha**. Polyphonia, v. 26/1, jan./ jun. 2015 p. 197-210.

LUNA, J. N. **Letras: Literatura Infantojuvenil**. Recife: UPE/NEAD, 2012.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MAIA, B. P. et al. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MAIA, J. D. **Português**. Série Novo Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Ática, 2000.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511, out./dez., 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. (2. reimp.) São Paulo: Atlas, 2018.

MARIOSIA, G. S; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. In: **Estação Literária**. Londrina, vol. 08, p. 42-53, dez., 2011.

MARQUES, S. M. dos S. et al. As políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais: uma abordagem histórica. In: **II Simpósio Nacional de Educação – Infância, Sociedade e Educação**. Cascavel-PR, Unioeste, 2010.

MARTINS, E. Racismo e educação: a temática étnico-racial em foco em uma universidade pública. In: **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 2, p. 89-112, 2016.

MARTINS, G. **Minha família é colorida**. Ilustrações Maria Eugênia. São Paulo. Comboio de Corda, 2011.

MASSON, C.; MAIA JÚNIOR, H.; TURRER, R. Monteiro Lobato merece ser censurado? **Época**, 6 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI185574-15220,00.html>>. Acesso em: 10 março de 2020.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São

Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2007.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2001.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, 2015, p. 20-31. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/viewFile/107184/105723>>. Acesso em: 10/08/2019.

NASCIMENTO, C. E. G. Cartas de estudantes negros e o projeto político-pedagógico: experiências. In: **Revista Olhares**. Guarulhos, v. 08, n. 01, abril, 2020, p. 96-110.

NASCIMENTO, D. R. do et al. (Org.). **Uma história brasileira das doenças**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-140.

NASCIMENTO, A. **Thoth: escriba dos deuses, pensamentos dos povos africanos e afrodescendentes**. Brasília, n. 1, p. 1 - 285, jan./abr. 1997.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. **Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997**. Tirando a máscara. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.

NOGUEIRA, R. M. G. P.; DOMINGOS L. T. A contribuição da literatura para o conhecimento e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Identidade!** São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 91-104, jan.-jul, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209> Acesso em: 18/07/2019.

OLIVEIRA, L. L. de. **A frente negra brasileira: política e questão racial nos anos 1930**. Dissertação (Mestrado em História Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p. 109. 2002.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências**. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, R. de F. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 541-555, set./dez., 2009.

PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Rio de Janeiro: RHJ, 2009.

PASCOLATI, S. A. V.; GODOY, M. C. de. Representações da diversidade étnica em obras da literatura infantil e juvenil. In: **Claraboia**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2015.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. DE A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. In: **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, 07, 2018.

PASINI, C. G.; Carvalho, E.; ALMEIDA, L.H.C. **Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. p. 01-09.

PEIXOTO, F. L. Literatura Afro-brasileira. In: **Programa A Cor da Bahia**. Salvador: FFCH/UFBA, 2013.

PENTEADO, J. R. W. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro, 1997.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. In: **Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, v.14, n.1, jan./dez., 2012, p. 1-12.

PERES, F. C. et al. A literatura infantil na formação da identidade da criança. In: **Revista Eletrônica Pró-Docência**. Ed. 1, v. 1, jan./jun., 2012, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 20/01/2020.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

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

QUADROS, T. de; JOVINO, I da S. Literatura infanto-juvenil no contexto pós Lei 10.639: representações de negros e negras em debate. In: **XXV Encontro Anual de Iniciação Científica. II Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior**, 2016.

RAMOS, F. B; AMARAL, L. M. do. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

REIS, W. J. S. dos; SILVA, T. C. A Literatura Infantil nos Anos Iniciais: a questão racial e o preconceito na sala de aula. In: **Anais III ENID**. v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_02_10_2013_20_56_03_idinscrito_1089_9a59a7cdf5a97d1b07636289ae7bdf65.pdf>. Acesso em: 15/10/2019.

RHODES, M.A.S. et al. A representação do negro na literatura infantil. In: **III Seminário Científico – II Jornada de Iniciação Científica da FACIG**, 2017.

RIBEIRO, A. da S. Racismo e formação da identidade racial na literatura infanto-juvenil: uma análise de Flicts e Pretinha, eu? In: **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**. Serra Talhada, 5 (1): 35-52, jan./dez. 2018.

RIBEIRO, C. M. A institucionalização da exclusão: as matrículas na legislação educacional goiana 1830-1930. In: CONADE: Cenários de Mudanças na Política Educacional Brasileira e os Desafios das Licenciaturas, 2017, Jataí-GO. **Anais Eletrônicos...** Jataí-GO, UFG-Regional Jataí, 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/207/o/CO_-ST_04_FINAL.pdf>. Acesso em: 15/09/2019.

_____. O negro nas políticas públicas de educação no Brasil: concepções e propostas. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

RIBEIRO, R. A ação educacional na construção de um novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, K. (Org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 167-176.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

RODRIGUES, L. A. M. dos S; SILVA, L. C. da; RIBEIRO, C. M; SOBRINHO, M. F. Relações étnico-raciais à luz da Base Nacional Comum Curricular: possibilidades e potencialidades. In: AZEVEDO, G. X. et al. (Orgs.) **Métodos e práticas de ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, p. 266-277.

RODRIGUES, R. M. M. Educação das relações étnico-raciais e gestão pedagógica. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. São Paulo, 2011.

RODRIGUES, T. C. et al. Desafios da implementação da lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios o Estado de São Paulo. In: **Revista Educação: PUC-Campinas**, 21 (3):281-294, set/dez, 2016.

SALDAÑA, P. 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio. **Folha de São Paulo**, Brasília, 01 de setembro de 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 02/09/2019.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo, Ática, 1998.

SANTOS, A. O. et al. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. In: **II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO**. Curitiba, 2013.

SANTOS, K. C. dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. 2002.151p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

SANTOS, R. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. 2008. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>>. Acesso em: 10/07/2019.

SANTOS, R. O. A literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10.639/03. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jun./set, 2015, p. 277-292.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

SANTOS, S. O. A educação no combate das desigualdades raciais e sociais. Educação, intervenções sociais e políticas afirmativas. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão-SE/Brasil, 2012.

SCIELO - The Scientific Electronic Library Online.Brasil. Disponível em: < <https://scielo.org/>>. Acesso em: 25 jan. 2012. Atualizado semanalmente.

SILVA G. da; ARAÚJO M. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005, p. 65-78.

SILVA, I. S. da. A trajetória dos estudos de relações raciais no Brasil. In: **PADÊ: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, v. 2, n. 1, 2007, p. 51-59.

SILVA, L. C. L. da; SILVA, K. G. da. O negro na literatura infanto juvenil brasileira. In: **Revista Thema**, v. 8, número especial. 2011, p. 1-13.

SILVA, M. A da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 65-82.

SILVA, M. I. P; SANTOS N. E. dos. A literatura e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. In: FILHO, G. R.; BERNARDES, V. A. M.; NASCIMENTO, J. G. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012, p. 596-612.

SILVA, P. V. B. da; ARAÚJO, D. C. de. Educação em direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. In: **Linhas Críticas**. Brasília-DF, v. 17, n. 34, p.483-505, set./dez., 2011.

SILVA, S. A. da. A presença da literatura nas escolas e a abordagem das questões étnico-raciais. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. EdUECE – Livro 2/2014.

SILVA, Maurício. A cor da palavra: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais. In: **Cadernos de estudos culturais**. Campo Grande-MS, v. 2, p. 107-132, jul./dez. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SILVA, L. C. da et al. Formação de professores e as relações étnico-raciais: uma revisão sistemática de Literatura. In: FREITAS, C. C. de; OLIVEIRA, D. Jr. de; REIS, M.B. de F. (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades e demandas contemporânea**. Goiânia: Scotti, 2020, p. 77-96.

SILVÉRIO, V. R.; RODRIGUES, T. C.; DOMINGUES, A. C. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas. In: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação. **Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003**. São Paulo, 2015, p. 17-51.

SISS, A.; BARRETO, M. A. S. C. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vista à justiça social. In: GONÇALVES, M. A. R., RIBEIRO, A. P. Alves (Org.) **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014, p. 51-62.

SOUSA, A L. de. Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos. In: **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**. 2018. Disponível em: <letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/51-andreia-lisboa-de-sousa-representacao-afro-brasileira-em-livros-paradidaticos>. Acesso em: 20/07/2020.

SOUSA, G. T. de. A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula. IN: **X Congresso Brasileiro de pesquisadores(as) negros(as). (RE) Existência Intelectual negra e Ancestral - 18 anos de enfrentamento**. Uberlândia – MG, 2018.

SOUSA, M. do S. C. de et al. O uso de sequência didática como estratégia norteadora do trabalho interdisciplinar com a literatura africana e afro-brasileira. In: **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Natal-RN, 2016.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo, Peirópolis. 2007.

SOUZA, I. A. L. de et al. A literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira: desafios contra estereótipos saturados. In: **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014, p. 1-13.

TEIXEIRA, B de B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2000. p. 1-18.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

XAVIER, M. C.; DORNELLES, A. P. L. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. In: **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez., 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil n escola**. São Paulo; Global Ed., 6ª ed. 1987.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO, A. P. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03”** que está sendo desenvolvida pela mestrandia Leida Corrêa da Silva, do Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Cristiane Maria Ribeiro.

Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, redigido de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) tem como objetivo assegurar seus direitos como participante e foi elaborado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confiabilidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. As quais deverão ser assinadas, após receber todos os esclarecimentos e as informações apresentadas a seguir, e no caso de aceitar a fazer parte do estudo.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Leida Corrêa da Silva através do telefone: (64) 99973-9885 ou através do e-mail leida.silva@seduc.go.gov.br. E quanto à ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

É urgente a necessidade de promover discussão nas escolas, sobre as questões raciais, o que justifica a presente pesquisa por poder contribuir com a ação docente no sentido de propor atividades didáticas cotidianas, num curso de formação continuada, que desenvolvam a construção e a compreensão de conceitos, bem como a diversidade cultural, desmistificando o tratamento preconceituoso dispensado ao negro.

Os objetivos do estudo são: analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO utilizando a literatura infantil; analisar os documentos institucionais que norteiam o trabalho pedagógico das escolas públicas municipais campo da pesquisa; conhecer os acervos das bibliotecas das escolas pesquisadas, afim de analisar e selecionar as obras de literatura infantil que trabalham a diversidade étnico-racial; elaborar um curso de Formação Continuada com obras de literatura infantil que enfoquem a temática racial, desenvolvê-lo, avalia-lo e publicizá-lo.

Esta é uma pesquisa exploratória/descritiva com uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados será utilizado a análise documental dos acervos das bibliotecas e dos documentos institucionais das escolas pesquisadas: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, os quais serão descritos em uma ficha.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder o questionário pré-teste que abordará questões sobre o seu conhecimento em relação à Lei Federal nº 10.639/03 e um questionário pós-teste com questões verificando a importância do conteúdo trabalhado; a relevância da formação continuada e se considera importante o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, estigmatizados, estressados ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário, bem como ficarem cansados, terem seu tempo ocupado, e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa. Buscando minimizar os riscos e proteger os participantes da pesquisa (tanto os sujeitos, como as instituições), os pesquisadores comprometem-se a entrar em contato com os participantes apenas se houver autorização destes; detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir aos participantes a liberdade de não responder questões que, por acaso, venham causar constrangimento; esclarecer as questões não compreendidas.

Os participantes poderão se beneficiar desse estudo por meio de informações coletadas e analisadas, que servirão de subsídios para a elaboração, execução e avaliação de um curso de formação continuada. Espera-se com essa formação abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção de um trabalho voltado para a diversidade étnico-racial.

3 - Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Fornecendo dados pessoais do pesquisador responsável, como telefone e e-mail, para contato imediato e esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso haja algum dano ou prejuízo será garantida a assistência necessária e indenização.

4 -Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

O participante será informado de que pode interromper a qualquer momento a sua participação, independente do consentimento prévio, sem nenhuma coação, danos ou prejuízos. Tendo garantido o seu direito ao sigilo e um tratamento com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que estes expressem livremente suas vontades e anseios, disponibilizando tempo para diálogo e atendimento pessoal; tratando a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e utilizando os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem identificação alguma.

5 -Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Portanto os participantes não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____
 _____ CPF _____ estou de acordo em
 participar da pesquisa intitulada “**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03**”, de forma livre e
 espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Pires do Rio _____, de _____ de 20__

 Assinatura do responsável legal

 Assinatura do participante

 Assinatura do responsável pela pesquisa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutá
 Rodovia Geraldo Silva Nascimento KM 2,5 – Zona Rural
 75790-000 Urutá -GO

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário pré-teste aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES – Pré-Teste

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa realizada pela mestrande Leida Corrêa da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí que traz como título: **LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para a implementação da lei 10.639/03**. Esta pesquisa tem por objetivo analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO utilizando a literatura infantil. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestrande e para a comunidade científica.

IDENTIFICAÇÃO.

- a- Titulação: () graduação () pós-graduação latu sensu () mestrado () doutorado
- b- Área de formação: _____
- c- Tempo de magistério: _____
- d- Idade: _____
- e- Sexo: _____
- f- Considerando a classificação do IBGE como você classificaria sua cor ou raça?
 () Branco () Preto () Amarelo () Pardo () Indígena

1-Você tem conhecimento da Lei Federal nº10.639/2003?

- () Sim () Não

Se a resposta for sim, sobre o que trata a referida Lei?

2- Tem conhecimento de que é possível desenvolver a temática da Lei Federal nº 10.639/03, usando como recurso pedagógico a literatura infantil?

- () Sim () Não () Não conheço a temática da Lei

3- O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atua prevê atividades para trabalhar a educação das relações étnico-raciais?

- () Sim
 () Não
 () Não sei , desconheço o Projeto Político Pedagógica da escola.

4 - Na escola em que você atua existe algum projeto (atividade pedagógica) que possibilita o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais?

Sim

Não

Caso a resposta seja afirmativa, especifique qual é o projeto.

5 – Você considera importante trabalhar com a educação das relações étnico-raciais?

Sim

Não

Por quê?

6- Já participou de alguma formação continuada visando a preparação para a implementação da Lei nº 10.639/03?

Sim

Não

Caso tenha participado indique qual o curso e o ano de realização.

APÊNDICE B – Questionário pós-teste aplicado aos professores**QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES – Pós-Teste**

Você está participando voluntariamente da pesquisa realizada pela mestranda Leida Corrêa da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí que traz como título: **LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para a implementação da lei 10.639/03**. Esta pesquisa tem por objetivo analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO utilizando a literatura infantil. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestranda e para a comunidade científica.

1 - Considera importante o conteúdo trabalhado? Por quê?

2 - Após esta formação referente a Lei nº 10.639/03, pretende incluir no planejamento conteúdos que abordam a cultura negra e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Sim

Não

3 - A formação continuada contribuiu para que você percebesse a importância de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a educação das relações étnico-raciais? Justifique sua resposta.

4 – Você considera importante trabalhar com a educação das relações étnico-raciais? Por quê?

5 – Reconhece que a literatura infantil pode ser um recurso pedagógico para implementação da Lei nº 10.639/03?

Sim

Não

APÊNDICE C – Produto Educacional



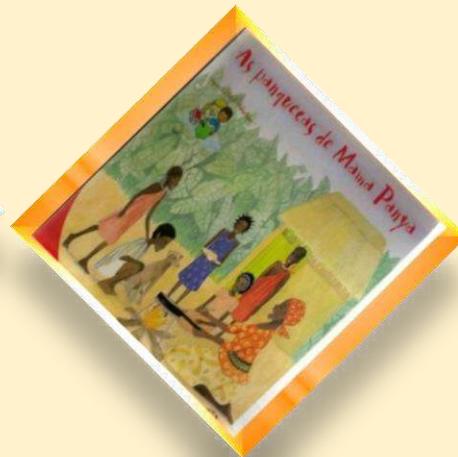
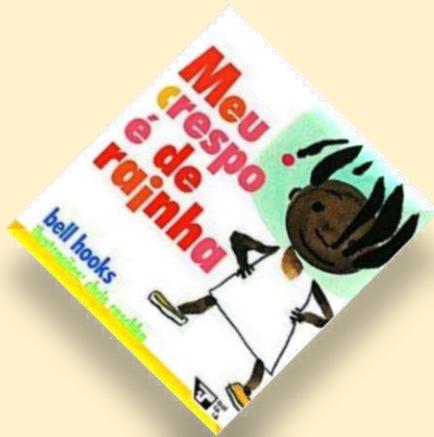
MESTRADO PROFISSIONAL EM

Ensino para a Educação Básica

A LITERATURA INFANTIL NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Formação Continuada de Professores





PRODUTO EDUCACIONAL

A LITERATURA INFANTIL NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº

10.639/03

Formação Continuada de Professores

LEIDA CORRÊA DA SILVA
CRISTIANE MARIA RIBEIRO



INSTITUTO
FEDERAL
Goiano

Campus
Urutaí



Curso de formação continuada de professores: A Literatura Infantil na implementação da Lei n° 10.639/03 de Leida Corrêa da Silva; Cristiane Maria Ribeiro está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Descrição Técnica do Produto.....	04
Apresentação.....	09
A sala de aula do Curso de Formação Continuada	10
Apresentando a estrutura do curso	11
Etapas do Módulo I.....	13
Etapas do Módulo II.....	14
Etapas do Módulo III.....	16
Sugestões de Atividades – Sequências Didáticas.....	19
Sequência Didática 1 – <i>Meu crespo é de rainha</i>	20
Sequência Didática 2 – <i>As panquecas de Mama Panya</i>	29
Sequência Didática 3 – <i>O menino Nito. Então, homem chora ou não?</i>	46
Livros de literatura infantil encontrados nos acervos das bibliotecas públicas municipais de Pires do Rio-GO que podem ser utilizados como recurso pedagógico para a implementação da Lei 10.639/03.....	63

SUMÁRIO

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

ORIGEM DO PRODUTO:

Trabalho de dissertação: LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: caminhos para implementação da Lei nº 10.639/03

ÁREA DO CONHECIMENTO: Ensino

LINHA DE PESQUISA: Atuação docente e educação para a cidadania

PROPONENTES:

Leida Corrêa da Silva

Cristiane Maria Ribeiro – Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica.

CATEGORIA DO PRODUTO:

Curso de Formação Continuada para Professores – A literatura infantil na implementação da Lei nº 10.639/03.

CARGA HORÁRIA TOTAL:

30 horas com emissão de certificado pelo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.

FINALIDADE:

Promover um curso de formação continuada de professores e oferecer sequências didáticas para contribuir com o processo ensino aprendizagem e a implementação da Lei nº 10.639/03.

PÚBLICO ALVO:

Professores do 1º ano do ensino fundamental I.

ACESSO:

Proibição de uso comercial e irrestrita (público e gratuito), desde que preserve os direitos autorais.

DIVULGAÇÃO:

Formato digital pelo *Google Classroom* – Sala de Aula
<https://classroom.google.com/c/MtkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

APLICABILIDADE:

O curso pode ser replicado seguindo as orientações do guia do produto educacional.

IMPACTO:

Ajudar a combater o preconceito étnico-racial e possibilitar a construção de auto estima positiva de crianças e jovens negros.

COMPLEXIDADE: Não apresenta complexidade

ADERÊNCIA:

Possibilitou a revisão de literatura especializada sobre educação, direitos humanos, legislação educacional, ensino, literatura e educação para as relações étnico-raciais e cidadania.

INOVAÇÃO: Produção de material institucional para a formação continuada de professores

IDIOMA: Português

CIDADE: Pires do Rio

EMENTA:

A Lei nº 10.639/03 e os documentos que regulamentam e orientam sua implementação; a literatura infantil como recurso pedagógico para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e atividades práticas para a ERER por meio de textos literários infantis.

OBJETIVO GERAL:

Apresentar de que forma a literatura infantil pode ser utilizada na implementação da Lei nº 10.639/03.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apontar os documentos que sustentam a implementação da Lei nº 10.639/03;
- Destacar a importância do desenvolvimento da ERER por meio da Literatura;
- Apresentar autores e obras para o desenvolvimento da ERER;
- Aprofundar o conhecimento no documento Orientações e Ações para o desenvolvimento da ERER;
- Apresentar e disponibilizar sequências didáticas para cada ano/série do Ensino Fundamental II.

ESTRUTURAÇÃO DO PRODUTO – CONTEÚDO:

- Apresentar a Lei nº 10.639/03;
- Apontar os documentos que orientam e regulamentam a implementação da referida Lei;
- Destacar a importância do desenvolvimento da ERER por meio da literatura infantil;
- Apresentar livros literários infantis adequados para o 1º ano do Ensino Fundamental;
- Aprofundar o conhecimento do documento Orientações e Ações para o desenvolvimento da ERER em relação ao uso da literatura infantil;
- Apresentar e disponibilizar SD que trabalham a temática racial com o uso de livros literários infantis.

METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:

As atividades do curso serão disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom* – Sala de Aula - <https://classroom.google.com/c/MtkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

Assíncrona:

A interação será por meio de e-mails no espaço de contato disponibilizado na Sala de Aula - <https://classroom.google.com/c/MtkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o>

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

A avaliação será de forma quali-quantitativa por meio da participação e retorno dos cursistas por e-mail, respostas ao questionário pós-teste e atividades propostas nos módulos I, II e III do curso de formação.

Avaliação módulo I: Será avaliado se o professor reconhece a importância da literatura infantil para o trabalho com a EREER. Os cuidados que devemos ter ao escolher um livro de literatura infantil para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Bem como, a importância da representatividade negra na literatura infantil.

Avaliação módulo II: Será avaliado se o professor reconhece a determinação da Lei nº 10.639/03; se percebe as possibilidades de trabalho com a Literatura infantil apresentadas pelo documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Avaliação Módulo III: Será avaliado se o professor conseguiu apropriar-se da importância do uso da Literatura Infantil como recurso pedagógico para implementação da Lei nº 10.639/03.

REFERÊNCIAS:

ALCARAZ, R. de C. M; MARQUES, E. P. de S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. In: **Revista da Anpoll**. Florianópolis, nº 41, p. 50-63, jul./dez, 2016.

ARENA, D. B. e LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. RJ: LTC, 1981.

BECKER, C. D. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, 2001. P. 35-41.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2004^a.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL. CNE/CEB – Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTILHO, S. D. de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. In: **Olhar de Professor**, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. In: **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun., 2018.

FREITAG, S. A.; WINKLER, A. D. O negro e a literatura infantil. In: **Interfaces: Educação e Sociedade**, v. 1, n 1, 2014, p. 101-115.

GOUVÊA, M.C.S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr., 2005.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negras no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P. 180-217.

LEITE, L. **O contexto histórico da literatura infantil**. 2017. Disponível em: <webartigos.com/artigos/o-contgexto-histórico-da-literatura-infantil/154769>. Acesso em: 10/07/2019.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARÍOSA, G. S; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. In: **Estação Literária**. Londrina, vol. 08, p. 42-53, dez., 2011.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Rio de Janeiro: RHJ, 2009.

PEIXOTO, F. L. Literatura Afro-brasileira. In: **Programa A Cor da Bahia**. Salvador: FFCH/UFBA, 2013.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

QUADROS, T. de; JOVINO, I da S. Literatura infanto-juvenil no contexto pós Lei 10.639: representações de negros e negras em debate. In: **XXV Encontro Anual de Iniciação Científica. II Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior**, 2016.

RAMOS, F. B; AMARAL, L. M. do. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

REIS, W. J. S. dos; SILVA, T. C. A Literatura Infantil nos Anos Iniciais: a questão racial e o preconceito na sala de aula. In: **Anais III ENID**. V. 1, 2013. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_02_10_2013_20_56_03_idinscrito_1089_9a59a7cdf5a97d1b07636289ae7bdf65.pdf>. Acesso em: 15/10/2019.

RHODES, M.A.S. et al. A representação do negro na literatura infantil. In: **III Seminário Científico – II Jornada de Iniciação Científica da FACIG**, 2017.

RIBEIRO, A. da S. Racismo e formação da identidade racial na literatura infanto-juvenil: uma análise de Flicts e Pretinha, eu? In: **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**. Serra Talhada, 5 (1): 35-52, jan./dez. 2018.

SEE – Secretaria Estadual de Educação. Currículo em debate: sequências Didáticas– Convite à reflexão e à ação – Língua Portuguesa – caderno 6 (Versão Preliminar). Goiânia: SEE-GO, 2009.

SILVA, L. C. L. da; SILVA, K. G. da. O negro na literatura infanto juvenil brasileira. In: **Revista Thema**, v. 8, número especial. 2011, p. 1-13.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

Os textos para leitura no Curso de Formação foram retirados da Dissertação **LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03.

APRESENTAÇÃO



O Curso de Formação Continuada de Professores: A Literatura Infantil na Implementação da Lei nº 10.639/03 é destinado aos(as) professores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo geral apresentar de que forma a literatura infantil pode ser utilizada na implementação da Lei nº 10.639/03. O referido curso tem a seguinte ementa: a Lei nº 10.639/03 e os documentos que regulamentam e orientam sua implementação; a literatura infantil como recurso pedagógico para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e atividades práticas de ERER por meio de textos literários infantis.

O curso tem carga horária de 30 horas distribuídas em 03 (três) módulos. Cada módulo traz o conteúdo definido e a atividade de retorno referente à temática trabalhada.

No Módulo I o conteúdo visa evidenciar a importância da literatura infantil para o trabalho com a ERER, os cuidados que se deve ter ao escolher um livro literário infantil para trabalhar a temática das relações étnico-raciais, a relevância das crianças negras se identificarem com as personagens dos livros de literatura infantil apresentados à elas e a realização de atividades referentes ao módulo.

O Módulo II apresenta o conteúdo da Lei nº 10.639/03 e aponta a existência de legislações e documentos que orientam e regulamentam a implementação dessa legislação, em especial as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", quanto ao uso da literatura infantil. Também constam atividades para finalização do módulo.

No Módulo III são expostas 03 (três) Sequências Didáticas (SD), a fim de que os professores percebam a possibilidade do uso de livros de literatura infantil para a implementação da Lei nº 10.639/03. Além disso, disponibilização dos arquivos com os acervos das 07 (sete) bibliotecas das Unidades Educacionais pesquisadas, contendo os títulos dos livros de literatura infantil com possibilidades para trabalhar as relações étnico-raciais no 1º ano do Ensino Fundamental I. Constam ainda atividades referentes ao módulo e a avaliação do curso.

Desejamos que ao final do curso de formação os(as) cursistas reflitam e, se necessário for, reordenem suas práticas pedagógicas.

A sala de aula do Curso de Formação

O curso de formação continuada para professores (as) do 1º ano do ensino fundamental I deve ser ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EaD) pelo *Google Classroom* – Sala de Aula, por meio do link: <https://classroom.google.com/c/MTkzODc1MTYwOTY3?cjc=fwkij4o> (Figura1).

O *Google classroom* é uma ferramenta on-line gratuita e simples, criada em 2014 pelo Google com o objetivo de ajudar os professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. O programa permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem (PASINI *et al.*, 2020).

A partir da ferramenta *Google Classroom* podem ser criados e editados conteúdos como: vídeos, apresentações em *powerpoint*, bem como disponibilizados materiais científicos (artigos, livros, vídeos, pdf) e atividades. A sala de aula organizada na plataforma possui quatro abas: Mural, Atividades, Pessoas e Notas.



Imagem da sala de aula do Curso de Formação de Professores.

Apresentando a estrutura do curso

Na aba *Mural* da sala de aula criada, estão dispostos:

- 1) o vídeo com o Tutorial para acesso e execução do curso;
- 2) a Apresentação do Curso;
- 3) o Plano de Ensino e
- 4) o contato para sanar possíveis dúvidas.

Imagem do Mural com a disponibilização do tutorial.

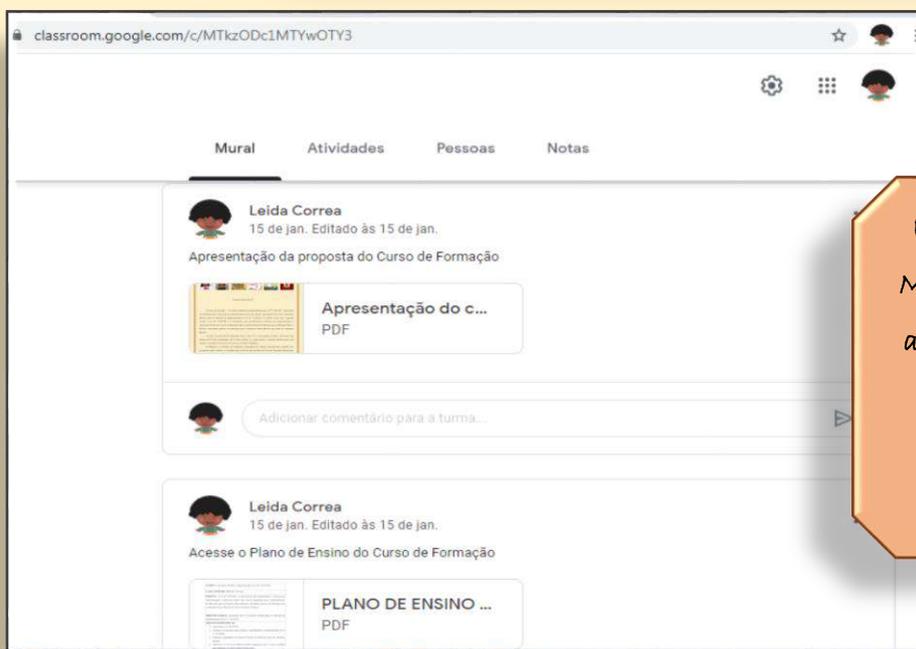
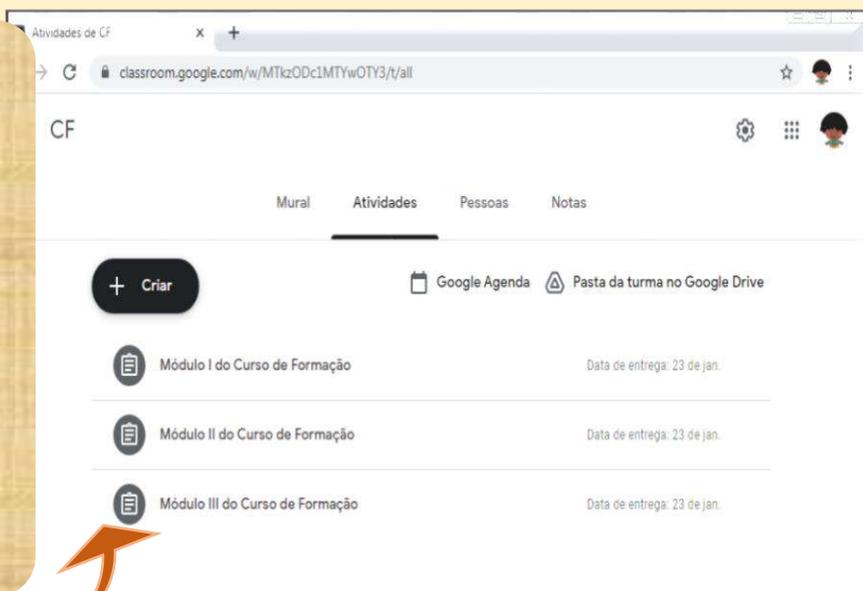


Imagem do Mural com a apresentação e plano de ensino do curso.

Na aba
Atividades
estão os
Módulos I, II e III do
curso de formação.

Ao clicar em cada
Módulo, serão
disponibilizadas as
etapas do curso
e a atividade de
avaliação a serem
cumpridas.



Apresentação do Módulo I

Objetivo: Destacar a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Aqui você encontrará um breve histórico sobre o surgimento da Literatura Infantil, em especial, a que traz a representação da criança negra. Além de um texto sobre a importância de propor a leitura de obras de Literatura Infantil com personagens negras. Bem como, o cuidado ao trabalhar com essa literatura, uma vez que ela pode reproduzir estereótipos e preconceitos.

* Na Etapa I você deverá assistir a um vídeo de sensibilização.

* Em seguida, na Etapa II deverá acessar os Anexos (I e II) para conhecimento e reflexão do conteúdo referente ao Módulo I.

* Etapa III - Para finalizar o Módulo, você deverá realizar as atividades propostas.

No arquivo em anexo você encontra as etapas a serem cumpridas neste Módulo:



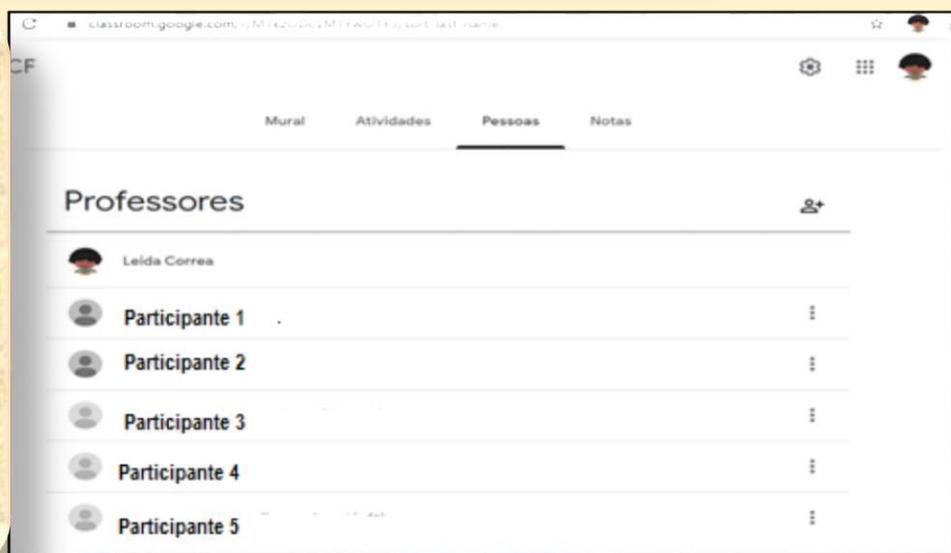
Comentários da turma



Adicionar comentário para a turma...

Imagem da
etapa e
atividade
sugerida no
Módulo I.

Na aba *Pessoas* são
inseridos (as) os(as)
cursistas, incluindo o e-
mail de cada um(a),
que automaticamente
recebe o convite com o
link da sala de aula
para participar do
curso de formação.





ETAPAS DO MÓDULO I

Etapa I

- Para iniciar deverá, assistir o vídeo com a contação de história do livro “Betina” de Nilma Lino Gomes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XezgicRjInI>

Etapa II

- Agora leia o texto “Breve histórico da Literatura Infantil” link: <https://drive.google.com/file/d/1h0XgblEMIN7kYHJext8xGHZv9g2XLUvB/view?usp=sharing> e o texto “A Literatura Infantil: representação da criança negra” link: https://drive.google.com/file/d/1M7P-BAnGWpRysf_sRAffOasGEaoLBYNw/view?usp=sharing, a fim de conhecer a importância do uso da literatura infantil com personagens principais negras, como possibilidade de uma estratégia potencializadora na construção da identidade negra. Bem como, a importância de se olhar para a Literatura Infantil de forma crítica, visando evitar a reprodução de estereótipos.

Etapa III

- Após a leitura dos textos desse Módulo, realize as atividades referentes ao conteúdo trabalhado. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1aXl0AWVuW-O3jKacP9coxBAHWv4cXtxhxCB-qxBVJ7g/edit?usp=sharing>





ETAPAS DO MÓDULO II

Etapa I

- Assista ao vídeo com a contação de história do livro: Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHR8SXhQv6s>

Etapa II

- Leia o texto: Conhecendo a Lei Federal Nº 10.639 de 2003. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_0fulct6Ese0Ojkd1AoS7Jr6jN7Upnwk/view?usp=sharing
- Leia a Lei, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Para ampliar o conhecimento a respeito da Lei Nº 10.639/03, assista ao vídeo no link <https://www.youtube.com/watch?v=-PvORTnsJak>

Etapa III

- Leia o texto: Conhecendo os documentos que sustentam a Lei Nº 10.639/03, em especial as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” link: <https://drive.google.com/file/d/1ooRiAxlJbxycjAWQu7krIYe-8oDl6H3y/view?usp=sharing>
- Leia especificamente a parte de “Sugestões de atividades, recursos didáticos e bibliografia comentada” do Ensino Fundamental no documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, (BRASIL, 2006, p.181 - 191). Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf



Etapa IV

- Após a leitura dos textos desse Módulo, realize as atividades referentes ao conteúdo trabalhado. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1D6MjeF7Srts9_1y-FehC9_42teVx8a7Opm-qIreKxU/edit?usp=sharing

Para ampliar o conhecimento, acesse os documentos que regulamentam e orientam a implementação da Lei no Material Complementar. Disponível nos links abaixo:

- 1 – Documento: Parecer N° 003 de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
- 2 – Documento: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>
- 3 - Vídeo sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xSu7Ft04oU>
- 4 – Documento: “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf
- 5 - Documento: “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_eticoraciais.pdf





ETAPAS DO MÓDULO III

Etapa I

- Assista ao vídeo: “Bruna e a galinha d’Angola” de Gercilga de Almeida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqvqBT41IWY>

Etapa II

- Acesse o arquivo e conheça as etapas de uma SD proposta pela equipe do CENPEC/2009. Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1D3CShQ5p3xbNPYnYem_-qnB82NJrVcit/view?usp=sharing

Etapa III

- Leia e analise as Sequências Didáticas elaboradas a partir de livros de Literatura Infantil com personagens negras, encontrados nos acervos das bibliotecas das Escolas Municipais de Pires do Rio e que são adequados para o 1º ano do Ensino Fundamental.

- Sequência Didática 1- Meu crespo é de Rainha:

<https://drive.google.com/file/d/10uzGVrobzKI8SNv-JBTCDGUKzeZKcRWD/view?usp=sharing>

- Sequência Didática 2- As panquecas de Mama Panya:

<https://drive.google.com/file/d/1ktj8Y3u1WArNH8Gr1F00dj4gVKuS0acg/view?usp=sharing>

- Sequência Didática 3- O menino Nito:

<https://drive.google.com/file/d/17J9SQsrTl7waJb-qnV7x9GILpnHnxZw8/view?usp=sharing>



Etapa IV

- Para concluir este módulo, há duas (02) atividades propostas. O ideal é que ambas sejam resolvidas, mas você poderá optar por responder apenas uma (01), ou seja ou a atividade 1 ou a atividade 2.
- Para responder a Atividade 1, acesse o link:
https://docs.google.com/forms/d/1lqh5nZOvUsfwP8JEpAr3VnXiqiZ6aHprM_B60REd670/edit?usp=sharing
- Para responder a Atividade 2, acesse o link:
<https://docs.google.com/forms/d/14JkykSztlXtRzTm5NnNBcXhw4tEPBsR8-pKEXkSBLZd8/edit?usp=sharing>

Etapa V

- Por fim, para concluir o curso de formação responda ao questionário avaliativo pós-teste. Disponível no link:
https://docs.google.com/forms/d/1ut-pCsdb_CRb5tJ1eywxTwKzM36Y1WOK6CLG7Uz2Jw/edit?usp=sharing

Material complementar

Sugestões de vídeos:

1 - “*Vista a minha pele*”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA>

2 - “*Dúdu e o lápis cor de pele*”

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U

3 - “*Menino da Espanha no brinquedo*”

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43671317/embed>

4 - “*Ninguém nasce racista*”



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

5 - Vídeo que mostra o discurso contra o racismo feito por uma criança de 9 anos, Zianna Oliphant, na cidade de Charlotte, na Carolina do Norte.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3LM6IKZRfMo>

6 – Vídeo “*Cores e Botas*”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L18EYyEgU0o>

Sugestões de artigos:

1 – FREITAG, S. A.; WINKLER, A. D. O negro e a literatura infantil. In: **Interfaces: Educação e Sociedade**, v. 1, n 1, 2014, p. 101-115. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229767759.pdf>

2 – LIMA, A. de B; SILVA, F. C. da. A importância da literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental do SESC – Petrolina/PE. *Pau dos Ferros*, v. 02, n. 02, p. 104 – 131, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/878/475>

3 - ALCARAZ, R. de C. M; MARQUES, E. P. de S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. In: **Revista da Anpoll**. Florianópolis, nº 41, p. 50-63, jul./dez, 2016. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/873/871>

4 - FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. In: **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun., 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5521/552157593002/html/index.html>

5 – RODRIGUES, P. R. S; AQUINO, M. de A. A (in)visibilidade da pessoa negra na literatura infantil: (im)possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente na escola. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.1, n.1, p. 1-8, 2010. Disponível em:

[file:///C:/Users/usuario/Downloads/13492-Texto%20do%20artigo-20933-1-10-20120819%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/13492-Texto%20do%20artigo-20933-1-10-20120819%20(4).pdf)

6 - MARIOSIA, G. S; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. In: **Estação Literária**. Londrina, vol. 08, p. 42-53, dez., 2011. Disponível em:

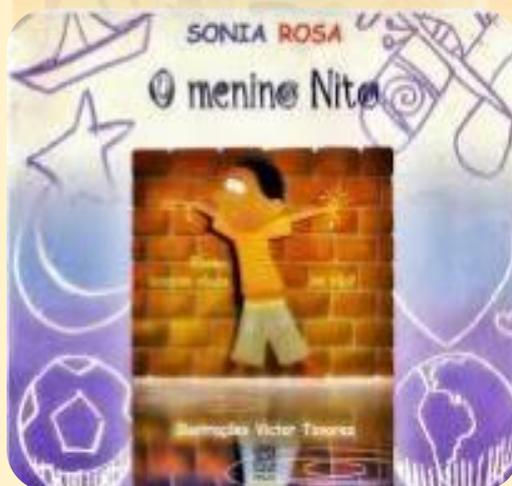
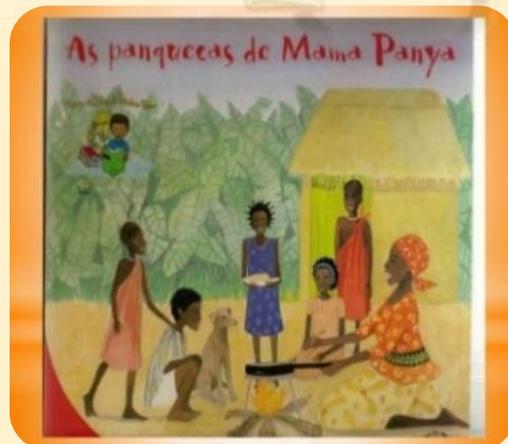
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625/18649>



SUGESTÕES DE ATIVIDADES

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

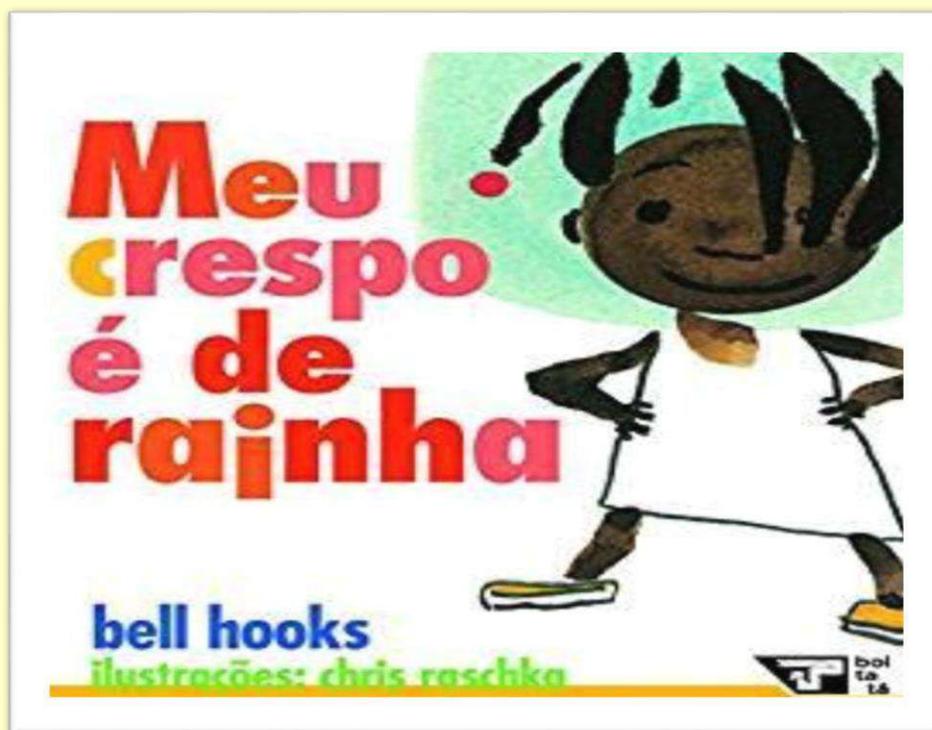
com o uso da literatura infantil para a abordagem das relações étnico-raciais



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

MEU CRESPO É DE RAINHA

Para além das competências e objetivos da Sequência Didática, cada aula foi pensada com o intuito de ressaltar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como: *conviver* com outras crianças e adultos; *brincar*, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, suas experiências emocionais; *participar* das atividades propostas pelo educador; *explorar* movimentos, gestos, emoções; *expressar* como sujeito dialógico, criativo e sensível e *conhecer-se* e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BNCC, 2018).



Livro: *Meu crespo é de rainha*
Autora: bell hooks
Ilustração: Chris Raschka
Tradução: Nina Rizzi Editora: Boitatá, 2018

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Fundamental I

ANO: 1º ano

COMPONENTES CURRICULARES:

Ciências Humanas: Identidade Pessoal

Língua Portuguesa: Leitura, Desenvolvimento da Oralidade e Produção de Texto (poema)

DADOS:

Tema: Eu, o outro e nós.

Objetivo geral:

- ✓ Mostrar a diversidade de características físicas, reconhecendo a importância da valorização do outro.

Expectativas de Aprendizagem:

- ✓ Possibilitar aos estudantes o contato com a literatura infantil que traz personagens negras como protagonistas;
- ✓ Contribuir para a reversão do processo histórico de invisibilidade de pessoas negras no ambiente escolar;
- ✓ Auxiliar na autoconfiança e no empoderamento das crianças negras;
- ✓ Conduzir os alunos para a antecipação do assunto do livro a partir das informações contidas na capa (estratégias de leitura);
- ✓ Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de histórias;
- ✓ Levar os alunos a opinar sobre a história contada;
- ✓ Auxiliar os alunos na percepção das rimas contidas no poema (história contada).

Competência e Habilidades da BNCC a serem trabalhadas:

- ✓ Nessa Sequência Didática será trabalhada a Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nº 9 e as seguintes Habilidades da BNCC: (EF01CI04); (EF01HI02); (EF01LP26); (EF12LP18).

Tempo de execução da Sequência Didática: 06 (seis) aulas e Culminância

Materiais necessários:

- ✓ Livro literário *Meu crespo é de rainha* de bell hooks.
- ✓ espelho;
- ✓ data show;
- ✓ folhas de EVA (cores variadas);
- ✓ tecido TNT;
- ✓ tecido algodão;
- ✓ cola branca;
- ✓ cola colorida;
- ✓ giz de cera cor da pele e tradicionais;
- ✓ lápis de cor (diversas cores);
- ✓ papel sulfite;
- ✓ barbante;
- ✓ lã colorida;
- ✓ imagens de mulheres, homens e crianças negras, recortadas de revistas;
- ✓ botões coloridos;
- ✓ laços de fita coloridos;
- ✓ miçangas coloridas;

- ✓ espiral de cadernos;
- ✓ bola.

1ª AULA:

Sensibilização dos alunos para o tema a ser tratado na Sequência Didática:

1. Para iniciar este primeiro dia de aula da Sequência Didática, reúna as crianças para uma roda de conversa (se possível, esse encontro poderá ser realizado ao ar livre). Coloque tapetes e almofadas, para que os alunos possam sentar. No centro da roda, disponha imagens de mulheres, homens e crianças negras, recortadas de revistas e colocadas antecipadamente pelo professor.
2. Cada aluno é convidado a escolher uma imagem e descrever aquilo que está vendo, observando as características das pessoas contidas nas imagens.
3. Depois de ouvir o grupo, questione às crianças se elas sabem o porquê dos diferentes tons de pele e dos tipos de cabelos. As crianças irão expor suas hipóteses e, partindo delas, procure identificar os conhecimentos já apropriados e de que forma elas estão percebendo o mundo, seu entorno e seus colegas.
- ✓ Nesse momento, a observação e o registro são fundamentais para avaliar no final da Sequência Didática os conhecimentos que foram ampliados.
4. Em seguida, realize a dinâmica do espelho: entregue para cada aluno um espelho e peça a ele para apontar as suas características físicas.
5. Depois, faça questionamentos às crianças sobre as diferenças físicas que veem em cada um:
 - a) Vocês são todos do mesmo tamanho?
 - b) Qual a cor do seu cabelo?
 - c) Eles são lisos ou encaracolados?
 - d) Quem da sua família tem cabelos como os seus?
 - e) Como é sua boca, seu nariz?
 - f) Você se parece com quem?
6. Ressalte que as nossas características físicas indicam com quem parecemos na nossa família, ou seja, o fator genético determina como vamos ser ao nascer. Comente que as diferenças (cor de nossa pele, dos cabelos, dos olhos) vêm das características de nossos pais, o que faz com que cada pessoa seja singular. Mas, existem também as características culturais, como: modo de vida, jeito de nos vestir, acessórios que usamos, modo de agir e falar e, ainda assim, somos iguais em direitos e deveres. Deixe que os alunos observem e discutam sobre as diferenças existentes na turma e reflitam sobre a importância de aceitá-las.

2ª AULA:

1. Disponha os alunos em um semicírculo e promova uma roda de conversa sobre o que foi discutido na aula anterior: as características de cada um e o que foi falado de relevante pelos alunos durante as atividades, visando ampliar os conhecimentos.
2. Inicie a contação da história do livro *Meu crespo é de rainha* de bell hooks, chamando a atenção dos alunos para o nome da autora, da ilustradora, da tradutora e da editora da obra literária.
3. Explore a capa do livro, perguntando qual a ideia que eles têm sobre o tema do livro. Aproveite esse momento para realizar as antecipações e inferências a respeito do conteúdo do livro (estratégias de leitura). Em seguida, conte a história *Meu crespo é de rainha*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14CxAJ3qey3YPmZT4QkHfnsg-zqMccxWP/view?usp=sharing>
4. Faça a leitura das imagens do livro, bem como a compreensão do texto, questionando:
 - a) Você consegue identificar qual é a personagem principal?
 - b) Qual a cor da pele da menina?
 - c) Como são os cabelos da personagem principal do livro?
 - d) Que características têm a personagem principal da história contada?
 - e) Por que a ela apresenta essas características?
 - f) Na sala de aula tem algum colega que apresente tais características?
 - g) Alguém já leu para você algum livro literário infantil em que as personagens são negras?
5. Reflita com os alunos sobre a valorização do ser humano, indiferente da cor de sua pele, do seu cabelo ou etnia, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Reforce que temos características diferentes.
6. Com a percepção apurada sobre as diferenças, é o momento dos alunos fazerem seus autorretratos sem submeterem-se a padrões predeterminados. Proponha a atividade de desenho de si mesmo, completando a imagem proposta em uma folha de papel sulfite (Anexo I). Faça o cabelo com material livre (papel, barbante, lã, cola colorida).
7. Monte um painel em sala de aula com as diferentes identidades produzidas pelos alunos.
8. Solicite que cada aluno traga na próxima aula, fotos das pessoas de sua família: pais, avós, tios, irmãos, primos, entre outros.

3ª AULA:

1. Promova o debate a respeito das diferenças que os alunos perceberam nos autorretratos feitos na aula anterior, retomando o que foi trabalhado.
2. Faça a exibição do vídeo com a música *Ninguém é igual a ninguém*. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=JCiat8biDFM>
3. Explique aos estudantes que eles construirão a sua árvore genealógica com o material EVA e nela serão coladas as fotos da família trazidas por eles. Caso algum aluno não traga fotos ou traga em pequeno número, possibilite que eles façam os desenhos de seus familiares (Apêndice I).

4. Cada aluno ao terminar sua árvore genealógica deverá estabelecer comparação de seus traços (boca, rosto, cabelo, orelha, nariz, cor de pele) com os membros da família (fotos), reconhecendo as semelhanças e diferenças.
5. Forme duplas de alunos para analisar as árvores genealógicas produzidas e permita aos componentes de cada dupla que estabeleçam as diferenças existentes entre as famílias destes.
6. Converse com os alunos que reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos e superar opiniões pré-estabelecidas e a escola é um local de extrema importância para essa ruptura.

4ª AULA:

1. Realize uma roda de conversa, relembre o que foi aprendido na aula anterior.
2. Reflita sobre a diversidade encontrada nas árvores genealógicas, mostrando aos alunos as diferenças dos cabelos de cada familiar de seus colegas, comparando-os com a personagem do livro *Meu crespo é de rainha* de bell hooks.
3. Faça a exibição do vídeo com a música *Black Black*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9tp2ImWC-M>
4. Em seguida, releia a história do livro literário, chamando a atenção para as ilustrações e as diversas formas de pentear o cabelo.
5. Entregue para as crianças uma folha de papel sulfite e peça a elas que recontem a história do livro por meio de desenhos.
6. Monte um Livro de Reconto, no qual constará em cada página uma história recontada por cada aluno, organizadas de acordo com a ordem alfabética. Faça a capa do livro, a qual poderá ser confeccionada utilizando tecidos e deverá conter a figura de uma menina negra com cabelos crespos, os quais poderão ser feitos com lã.

Essa atividade permite observar por meio dos desenhos, se as crianças entenderam a história contada.

5ª AULA:

1. Disponha a turma em um semicírculo e retome o que foi trabalhado na aula anterior.
2. Releia a história do livro *Meu crespo é de rainha* chamando a atenção dos alunos para os diferentes tipos de penteados presentes nas ilustrações.
3. Explique aos alunos que o texto da história *Meu crespo é de rainha* é um poema e, por isso tem rimas. Então, trabalhe com os alunos as palavras que rimam: chamego – aconchego; jogado – cortado; pentear – enfeitar – trançar; sedoso – gostoso; enrolado – animado; sim – assim; cachinhos – crespinhos – coquinhos; mola – enrola; menininha – gracinha – rainha.

4. Distribua para as crianças quadrados de tecido TNT e solicite que cada aluno desenhe a personagem da história, dando ênfase aos cabelos, os quais deverão ser construídos com diferentes penteados e enfeitados com botões, laços de fita, miçangas e espiral (de cadernos).
5. Os alunos deverão usar os gizos de cera cor de pele e tradicionais para colorir o desenho.
6. Após a construção do desenho da personagem do livro pelos alunos, solicite que, tendo como base os desenhos criados por eles, elaborem oral e coletivamente um poema com rimas, obedecendo a ordenação e a sequência dos fatos (começo, meio e fim).
7. Enquanto os alunos vão narrando a história de forma rimada, o professor deve ir registrando no quadro o poema elaborado por eles e depois inseri-lo no seu caderno de registros para posterior avaliação da aprendizagem.
8. O professor deverá levar para casa os quadros de TNT com a diversidade de meninas desenhadas e colá-los, formando uma “Colcha de Retalhos”.

6ª AULA:

1. Realize uma roda de conversa, ouça a opinião dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, observe o avanço no aprendizado, a fim de sistematizar os conhecimentos.
2. Monte com os alunos uma exposição de todos os trabalhos realizados: os autorretratos, as árvores genealógicas, o Livro de Reconto, a Colcha de Retalhos e organize uma tarde cultural com a participação dos pais e da comunidade escolar.
3. No final, proponha uma brincadeira chamada Jogo com bola: semelhanças e diferenças.
O professor leva os alunos para fora da sala de aula e solicita que se organizem em um círculo. Depois, peça a eles para se olharem, prestando atenção nas características físicas do outro: cor de cabelo, dos olhos, da pele, altura. Prossiga até observar que todos se familiarizaram com este tipo de percepção. Então, proponha o seguinte jogo:
 - a) Na 1ª rodada, um aluno de cada vez deverá escolher um colega para jogar a bola, dizendo uma característica semelhante entre eles (por exemplo: Eu joga a bola para o Pedro, porque nós temos cabelo crespo). Não pode repetir a característica e nem o colega. Quando todos já tiverem jogado e recebido a bola, inicia-se a 2ª rodada, em que cada aluno deverá devolver a bola para o colega que o escolheu na 1ª rodada, dizendo uma característica física diferente entre eles. Novamente, não pode repetir a característica (Ex: Pedro devolve a bola para o colega, porque é baixo e ele é alto). Repete a ação até que todos retornem a bola para os colegas que os escolheram na 1ª rodada.
4. Solicite aos pais que façam penteados afros nos cabelos de seus filhos, independentemente se estes possuem cabelos crespos, lisos, encaracolados, cacheados. Os penteados poderão ser: black power, com gel, trançados, cacheados, com turbantes, enfeitados com tiras ou apetrechos coloridos para o grande desfile no dia da culminância.

Essa atividade possibilita às crianças perceberem que há entre nós tanto diferenças quanto semelhanças, minimizando o distanciamento entre os pares. Além de exercitar a memória; a capacidade de atenção e concentração; a percepção de seus sentimentos e emoções.

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1. Para avaliar essa Sequência Didática, você deve seguir essas orientações:
 - a) Avaliar as habilidades da BNCC percebidas ao longo das aulas ministradas na Sequência, estabelecendo um comparativo do que eles já tinham de conhecimento prévio e o conhecimento adquirido no decorrer das aulas.
 - b) Considerar na avaliação todo o processo de construção ocorrido nas atividades propostas, nos textos produzidos, nas falas e na participação dos alunos.

CULMINÂNCIA:

1. Realizar uma tarde cultural, em que estarão expostos todos os trabalhos realizados pelos alunos.
2. Fazer uma passarela de tecido colorido que pode ser de TNT e promover um desfile de penteados afros, em que todas as crianças da turma participarão.

Essa atividade permite elevar a autoestima das crianças negras, bem como promover o respeito à cultura africana e afro-brasileira pelas crianças não negras.

OBSERVAÇÃO:

1. Além do livro *Meu crespo é de rainha* de bell hooks trabalhado nessa Sequência Didática, há nos 07 (sete) acervos das bibliotecas pesquisadas, os títulos abaixo, os quais podem ser usados para trabalhar os aspectos biológicos em relação ao negro (cor da pele, cabelo):

Gente de cor – Cor de gente;

Por que você não me aceita assim?;

Jujuba de Anis;

O marrom tem uma ideia;

A cor de Coraline;

A cor da vida;

Nerina, a ovelha negra;

Bolota uma certa jabuticaba muito esperta;

Minha família é colorida;

Pedro Noite;

Betina;

Menina bonita do laço de fita;

Diversidade; Amora;

E pele tem cor?;

Família Alegria;

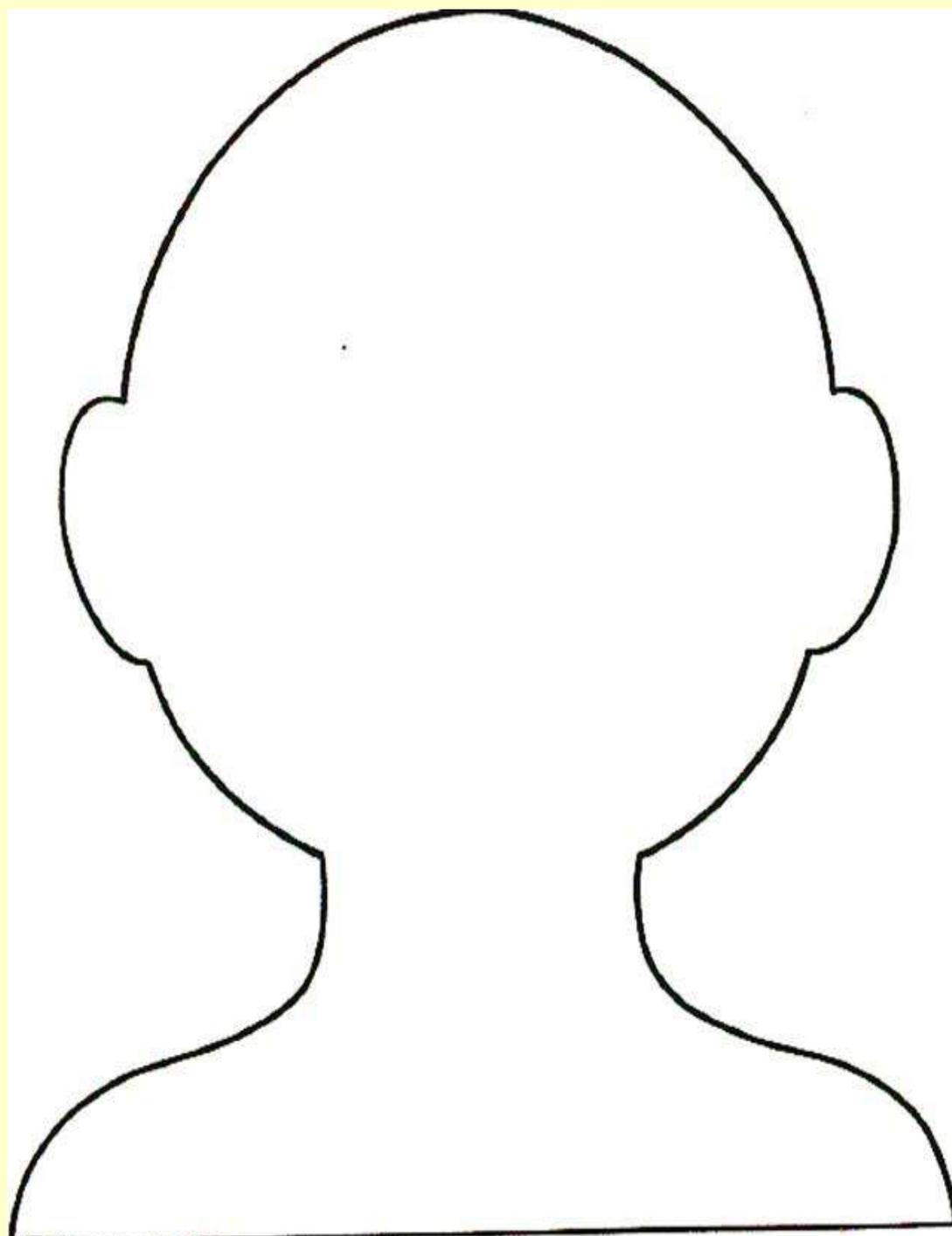
Sou negro.

O amigo do rei;

2. Acesse o arquivo do acervo literário de sua Unidade Escolar e verifique quais desses títulos você tem disponível na sua biblioteca. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qMaI42AsKd5fenjWOU24fK1QDMuMINU4/view?usp=s_haring

ANEXO I

COMPLETE SEU ROSTO. CAPRICHE NO SEU CABELO



<https://br.pinterest.com/pin/318981586088139936/>

APÊNDICE I

MODELO DE ÁRVORE GENEALÓGICA

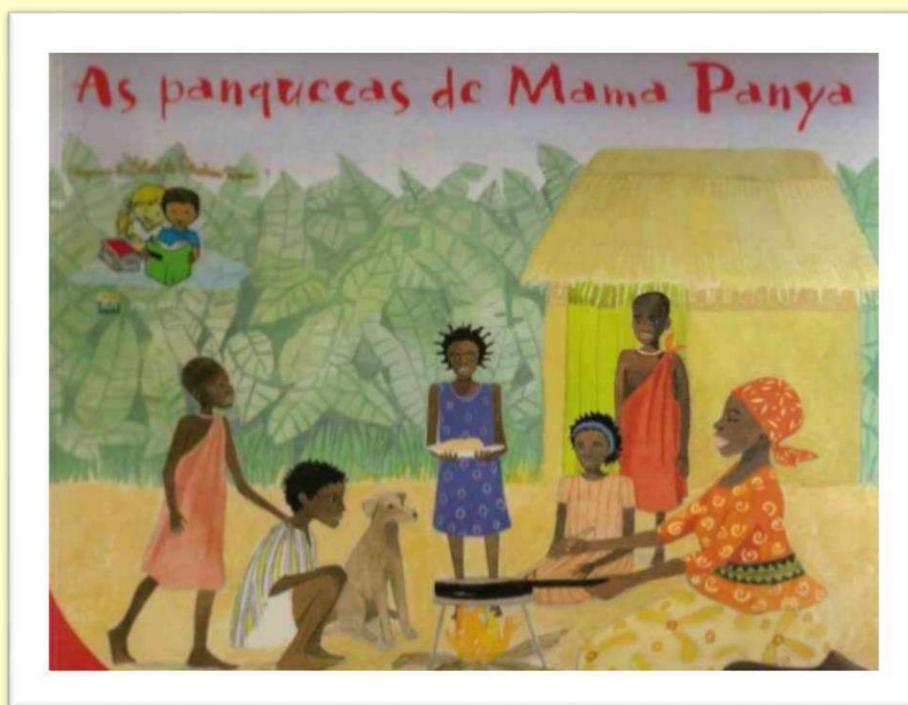


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

AS PANQUECAS DE MAMA PANYA

Para além das competências e objetivos da Sequência Didática, cada aula foi pensada com o intuito de ressaltar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, como: conviver com outras crianças e adultos; brincar ampliando e diversificando seu acesso às produções culturais, suas experiências emocionais; participar das atividades propostas pelo educador; explorar movimentos, gestos, emoções; expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível e conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BNCC, 2018).



Livro: *As panquecas de Mama Panya*

Autor: Mary e Rich Chamberlin

Ilustração: Julia Cairns

Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita

Editora: SM, São Paulo – 1ª edição, 2005

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Fundamental I

ANO: 1º ano

COMPONENTES CURRICULARES:

Ciências Humanas: Cultura Africana

Língua Portuguesa: Compreensão em Leitura, Oralidade e Produção de Texto (conto)

DADOS:

Tema: Diversidade Cultural

Objetivo geral:

- ✓ Incentivar o interesse pela leitura e escrita, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade e a comunicação oral a partir de histórias com personagens africanas, de modo que os alunos possam perceber as diferenças e semelhanças entre a nossa cultura e a africana.

Expectativas de Aprendizagem:

- ✓ Contribuir para ampliar o conhecimento e valorização da cultura africana;
- ✓ Desenvolver reflexões sobre o modo de ser e viver de cada um em comparação com o seu semelhante;
- ✓ Auxiliar na desconstrução de estereótipos contra pessoas negras e sua cultura;
- ✓ Possibilitar o conhecimento de brincadeiras de matriz africana;
- ✓ Contribuir para a elevação da autoestima de crianças negras e afrodescendente;
- ✓ Mostrar personagens protagonistas negras produtoras da cultura de seu povo;
- ✓ Possibilitar o contato dos alunos com os textos escritos;
- ✓ Colaborar para realização de diferentes leituras de imagens;
- ✓ Desenvolver o raciocínio lógico de uma sequência narrativa;
- ✓ Possibilitar a compreensão e produção textual;
- ✓ Desenvolver a oralidade por meio do reconto de histórias ouvidas.

Competência e Habilidades da BNCC a serem trabalhadas:

- ✓ Nessa Sequência Didática será trabalhada a Competência Geral nº 6 e as seguintes Habilidades da BNCC: (EF15LP19); (EF01LP25); (EF15LP15).

Tempo de execução da Sequência Didática: 07 (sete) aulas, Avaliação e Culminância

Materiais necessários:

- ✓ Livro literário *As panquecas de Mama Panya* de Mary e Rich Chamberlin;
- ✓ Globo Terrestre ou Mapa Mundi;
- ✓ giz;
- ✓ fita adesiva;
- ✓ painel de isopor;
- ✓ data show;
- ✓ revistas;
- ✓ livros;
- ✓ tesouras;
- ✓ colas branca;
- ✓ cartolinas;
- ✓ folhas de papel sulfite;

- ✓ lápis de cor;
- ✓ giz de cera;
- ✓ tinta guache.

1ª AULA:

Sensibilização dos alunos para o tema a ser tratado na Sequência Didática:

1. Disponha os alunos em um semicírculo e faça perguntas que os remetam à África (aos costumes, à localização, às pessoas de lá):
 - a) Vocês já ouviram falar de um continente chamado África?
 - b) Quando você ouve falar da África, lembra de quê?
 - c) Como vocês acham que são as crianças da África?
 - d) De que vocês acham que elas brincam?
 - e) Vocês sabiam que o Brasil é separado da África pelo Oceano Atlântico?
2. Mostre no Globo Terrestre ou Mapa Mundi a localização do Brasil, da África e o oceano que os divide, para que compreendam de forma mais concreta de onde e de quem se está falando.
3. Deixe que os alunos expressem seus saberes. A partir das respostas deles, faça novos questionamentos a fim de mapear os conhecimentos prévios dos educandos em relação à África e a seu povo.
4. Em seguida, enfatize que o brincar é um direito de todas as crianças e conduza os alunos para o pátio para participarem de uma brincadeira chamada “Terra e Mar”.
5. No pátio, divida o espaço escolhido em 02 (duas) partes com um risco no chão, que pode ser feito com giz branco ou fita adesiva. Se a turma for formada por muitos alunos, divida-a em 02 (dois) grupos (A e B). Primeiro brinca o grupo A e depois o grupo B.
6. A brincadeira inicia-se com todas as crianças em cima da linha que divide “Terra e Mar”. Quando o professor disser “Terra”, todos devem pular para o lado da Terra e devem fazer da mesma forma, quando ele disser: “Mar”. Sai da brincadeira o aluno que pular ou permanecer do lado errado. Vence aquele que ficar por último.



Fonte: Arquivo Pessoal

7. Após a brincadeira, organize os alunos em um grande círculo para uma roda de conversa, fazendo na lousa uma lista com os nomes dos jogos e brincadeiras que eles conheçam e são de origem africana, a exemplo: Queimada, Pega-Pega, Amarelinha, Batata Quente, Pular Corda, entre outras (Veja apostila com brincadeiras africanas no link: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>).
- Veja mais brincadeiras e jogos de origem africana em: BRINCADEIRAS AFRICANAS PARA EDUCAÇÃO CULTURAL, Débora Alfaia da Cunha, Castanhal - PA. Edição do autor. 2016, p. 23 à 110.
8. Mostre para as crianças as semelhanças entre as brincadeiras da África com as do nosso país, explicando-lhes que a brincadeira “Terra e Mar” é um dos exemplos.
9. Registre em texto o conhecimento que os alunos demonstraram ao serem questionados, para que no final da Sequência Didática possa avaliar a aprendizagem deles.

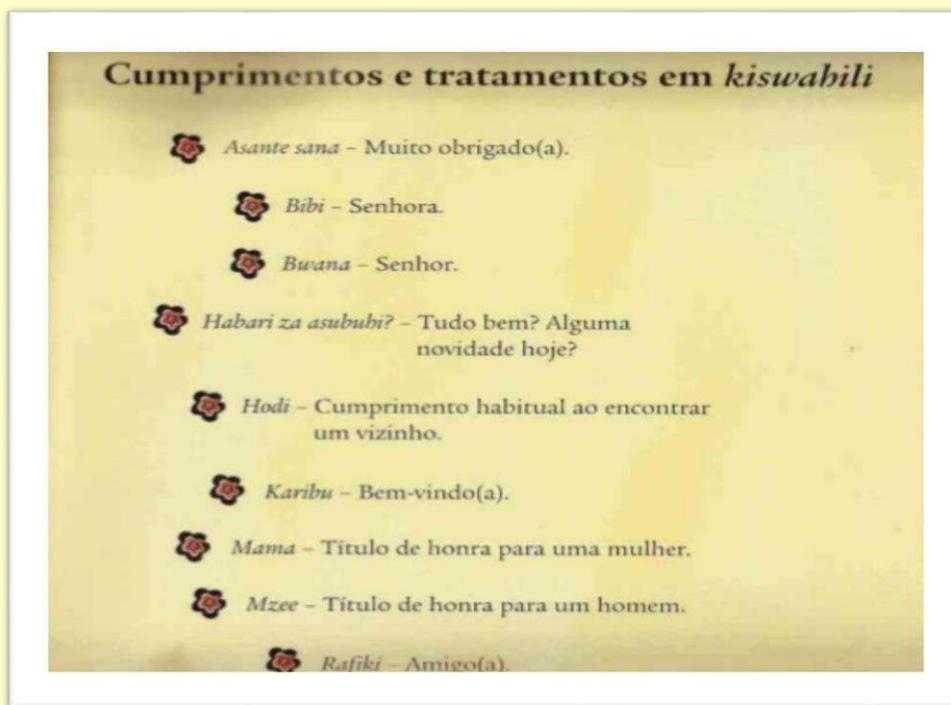
2ª AULA:

1. Disponha os alunos em um círculo e faça a exibição de um vídeo de crianças quenianas dançando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iePsPSI8mCg>.
2. Retome o que foi visto na aula anterior (a brincadeira e o que foi falado na roda de conversa), a fim de iniciar a ampliação do conhecimento.
3. Traga para a sala de aula uma cesta com imagens do Quênia, como a bandeira do país, animais, costumes, crianças, entre outras e peça para cada criança escolher uma imagem e guardá-la (Anexo I).
4. Informe aos alunos que irão conhecer uma história que se passou no Quênia, país da África: *As panquecas de Mama Panya* de Mary e Rich Chamberlin.
5. Apresente o livro, destacando a capa, os nomes dos autores, a ilustradora, a tradutora e a editora.
6. Realize questionamentos sobre as perspectivas do que irá acontecer, utilizando as estratégias de leitura: antecipação, inferência e verificação, a fim de atender a BNCC, quando diz que é preciso levar os alunos a “inferir ou deduzir informações implícitas. Reconhecer/inferir o tema” (BNCC, 2018, p. 74). Você pode questionar:
 - a) O que vocês acham que irá acontecer nessa história?
 - b) Onde vocês acham que aconteceu essa história? Por quê?
 - c) Quem vocês acham que é Mama Panya?
7. Escreva no quadro o que os alunos falarem e, posteriormente, compare com o desenrolar da história, confirmando ou refutando as antecipações e inferências.
8. Conte a história, fazendo a leitura do texto no livro literário. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16PCXFEqeLEMLFNvF3ISi2nsis3aiBnll/view?usp=sharing> ou conte-a com o auxílio dos slides, disponível em: <https://pt.slideshare.net/moreiraeleonora/slideshare-as-panquecas-de-mama-panya>

9. Faça a leitura das imagens do livro, destacando as características físicas das personagens e como marca cultural do Quênia as estampas coloridas das roupas, os lenços da cabeça das mulheres e a forma de carregar as crianças.
10. Abra espaço para as crianças comentarem sobre a história e reflita com elas sobre a antecipação dos fatos e inferências (estratégias de leitura) feitas antes da contação da história, verificando se foram confirmadas ou descartadas.
11. Solicite às crianças que peguem a imagem escolhida no início da aula e, nesse momento, reflita com elas que aquelas imagens se referem ao país onde ocorre a história de Mama Panya. Em seguida, os alunos deverão colar as gravuras num painel de isopor disposto no final da sala de aula.

3ª AULA:

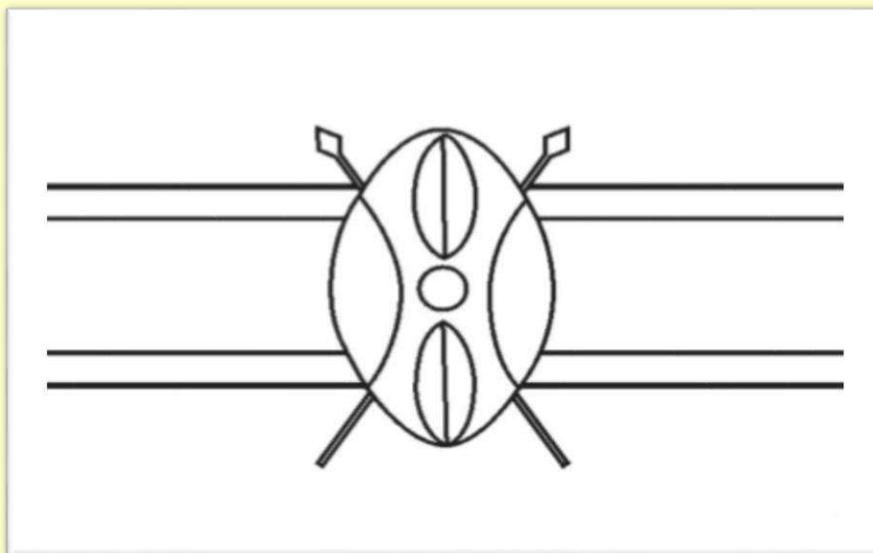
1. Disponha os alunos em um semicírculo e solicite às crianças que recontem o que recordam da história da aula anterior.
2. Registre no quadro as informações faladas pelos alunos, produzindo um texto coletivo.
3. Faça a leitura do texto produzido pelos alunos para possíveis correções, mostrando a sequência lógica da narrativa, as personagens, o tempo e o espaço e verifique se houve a compreensão do texto (estratégia de leitura).
4. Logo após, distribua folhas de papel sulfite e oriente os alunos, para que registrem por meio de desenhos a parte que mais gostaram da história de Mama Panya.
5. Em seguida, trabalhe com os alunos algumas palavras do vocabulário do Quênia presentes no texto da história contada.



6. Trabalhe os variados nomes dados às panquecas em várias partes do mundo: vikaimati (Quênia); bannocks (Escócia); chapati (Índia); crepes (França); bao bing (China); blinis (Rússia); dadar gutung (Indonésia); arepas (Chile); tortilhas (México); panquecas (Brasil).
7. As atividades propostas visam contribuir para a produção textual, reflexão da sequência lógica da narrativa e oralidade. Além de trabalhar com a emoção e a curiosidade das crianças em descobrir o significado do idioma falado no Quênia.

4ª AULA:

1. Organize a turma em semicírculo e chame a atenção dos alunos para as imagens dispostas no painel da sala de aula, destacando as vestimentas coloridas, a bandeira do Quênia, as aldeias, a simplicidade das pessoas, os animais, o baobá.

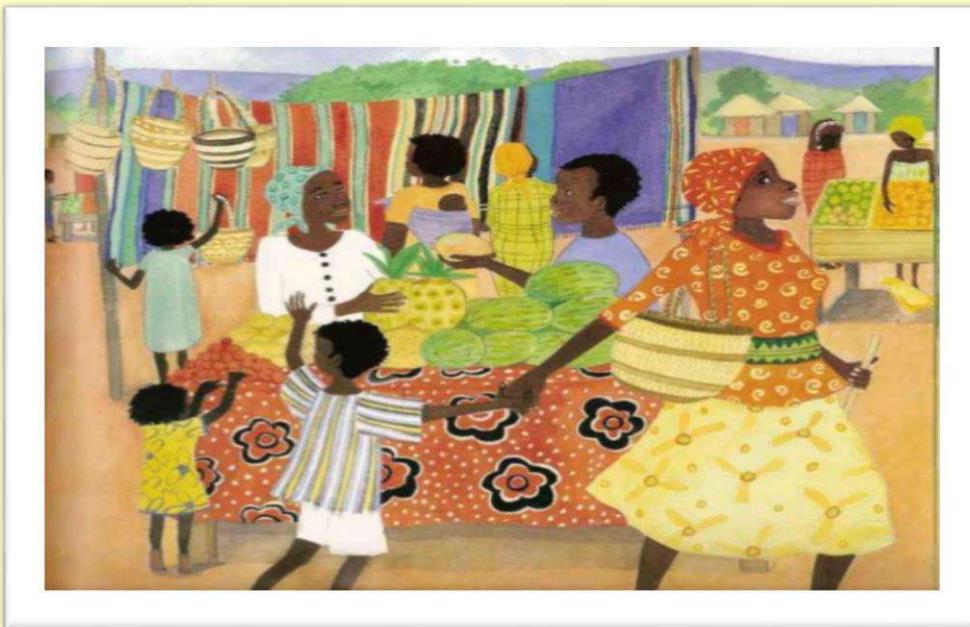


2. Distribua o desenho da bandeira do Quênia para ser colorido.
3. Explique aos alunos que essa é a bandeira do país de Adika, filho de Mama Panya e mostre também a bandeira do Brasil, o país que nós vivemos. Destaque o significado das cores contidas nas bandeiras do Quênia e do Brasil, possibilitando às crianças perceberem as semelhanças e as diferenças de cores e significados (Anexo II).
4. Releia as imagens do livro, chamando a atenção das crianças para os animais apresentados durante a ida de Mama Panya e Adika ao mercado. Trabalhe a importância do contato com os animais no convívio cotidiano e conduza-os a perceberem as semelhanças entre os animais do povo da África e os do nosso país.
5. Em seguida, faça a exibição do vídeo sobre o safári, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X9x7U5GSaJc>, expondo a riqueza da fauna da África, a qual é ponto turístico desse país. Instigue os alunos a falarem sobre os animais de sua preferência, porque gostam deles, quais animais a família cria ou tem de estimação.

6. Depois, realize uma atividade de pesquisa. Organize os alunos em grupos com 04 (quatro) componentes; distribua revistas, livros, tesouras, colas, cartolina (dividida ao meio); oriente os alunos a procurarem no material disponibilizado os animais que foram vistos na história, recortando-os e colando-os na cartolina, elaborando um cartaz.
7. Essa atividade contribuirá para a colaboração em grupo, para a aproximação do contexto dos educandos aos das crianças africanas. As ilustrações do livro promovem a identificação de costumes e hábitos do povo da África, os quais não são tão diferentes culturalmente.

5ª AULA:

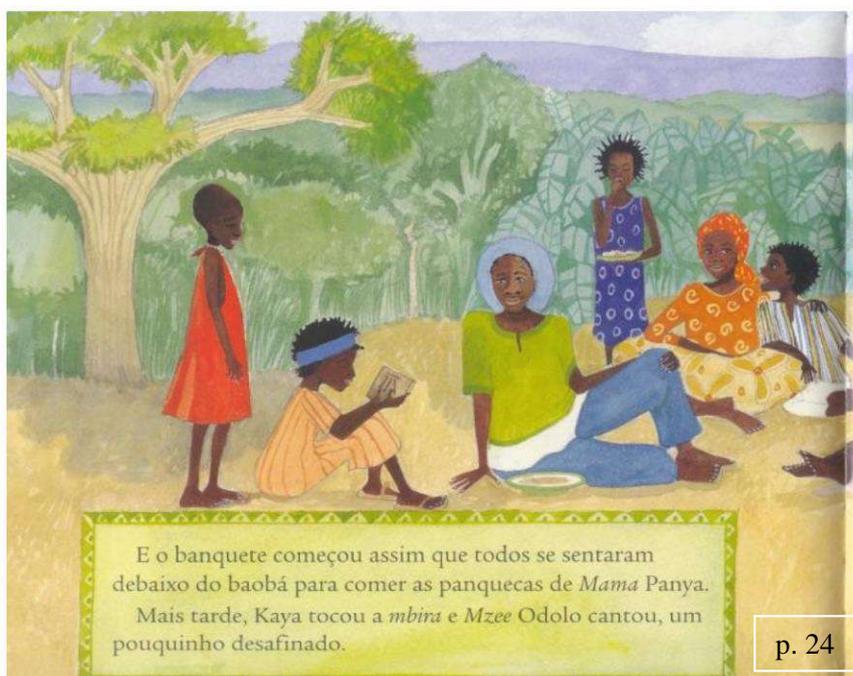
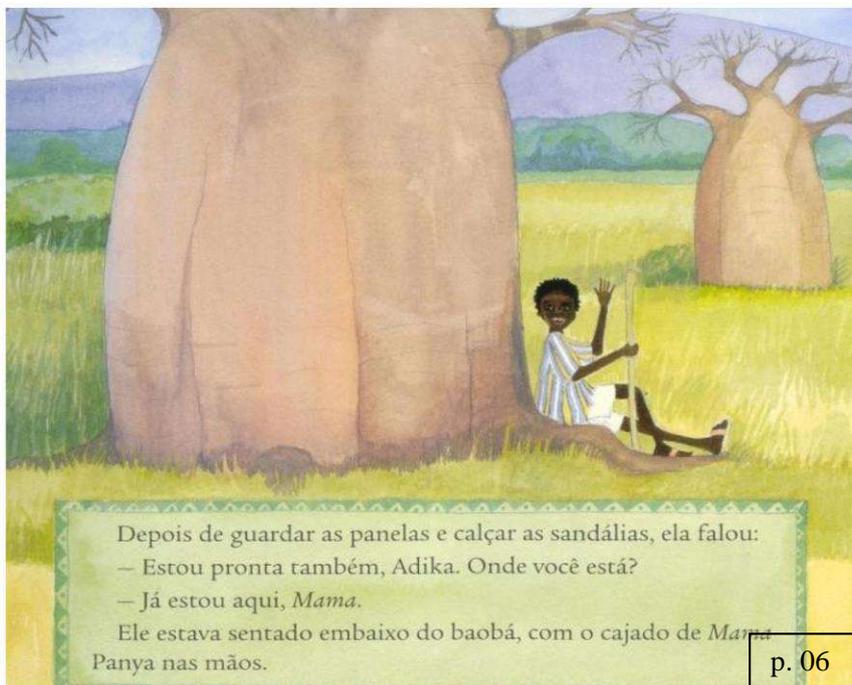
1. Coloque os alunos em um semicírculo e releia a história do livro *As panquecas de Mama Panya*, indagando as crianças sobre quais frutas, legumes e verduras foram mostradas no mercado visitado pelas personagens e se elas também existem em nossa região.

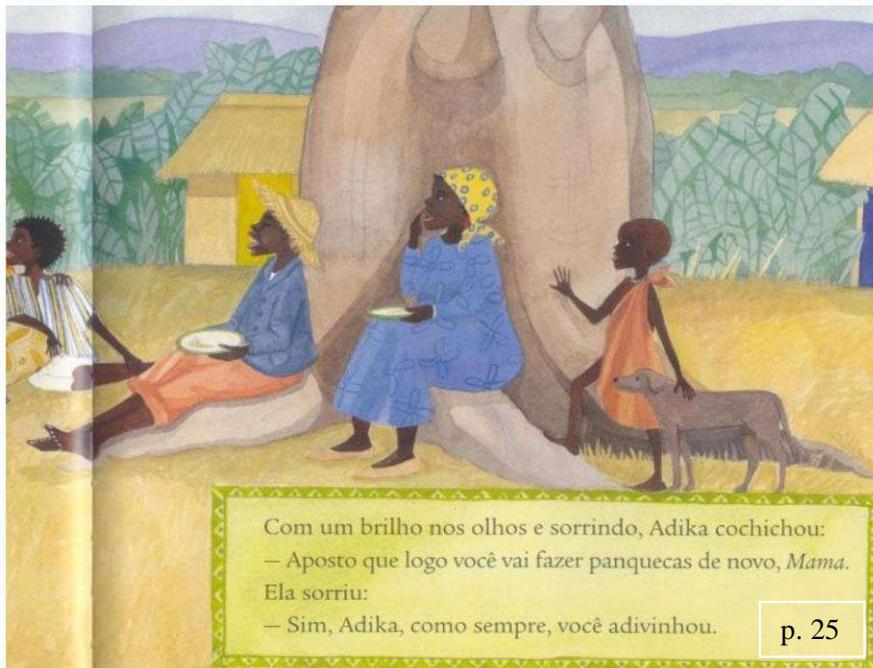


2. Em seguida, distribua folhas de papel sulfite divididas ao meio com uma linha, lápis de cor e giz de cera para cada aluno.
3. Solicite aos alunos que desenhem de um lado da folha o mercado com as frutas e verduras da história lida e do outro lado o mercado onde sua própria família faz as compras, para que possam observar os alimentos presentes nas duas culturas e perceber que o costume de ir ao mercado/feira é um hábito semelhante entre os povos (África e Brasil).
4. Encerre a aula, refletindo com os alunos sobre a atitude de Adika em convidar todos os amigos para comerem panquecas. Deixe que eles expressem se foi uma boa atitude ou não de Adika convidar todos os amigos. Indague-os se convidariam muitas pessoas para sua casa e porque fariam o convite.
5. Essa atividade possibilita a reflexão sobre a solidariedade, a percepção acerca do bom relacionamento e do respeito entre as pessoas que, embora vivam na pobreza, têm a preocupação de dividir os alimentos entre os amigos.

6ª AULA:

6. Organize os alunos em um círculo e retome a história *As panquecas de Mama Panya*, destacando as imagens das páginas 06, 24 e 25, que mostram Adika e as pessoas da comunidade sentadas debaixo de um baobá para degustação das panquecas, expondo que é uma árvore originária da África.





Com um brilho nos olhos e sorrindo, Adika cochichou:
— Aposto que logo você vai fazer panquecas de novo, *Mama*.
Ela sorriu:
— Sim, Adika, como sempre, você adivinhou.

p. 25

1. Mostre imagens da árvore Baobá disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/17tuGApz9AeSzLvLDADSdP-zDTbgWEw0a/view?usp=sharing> e explique que ela tem o tronco mais grosso do mundo e ele acumula água, sendo importante para os africanos no período da estiagem, pois estes abrem buraco no caule, bebem a água e depois tapam-no com a própria casca da árvore.
2. Repasse para os alunos a Lenda do Baobá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFDA5CFUtIA>
3. Em seguida, disponibilize aos alunos, papel e tinta guache colorida, para que eles desenhem um Baobá e depois o pintem.

7ª AULA:

1. Disponha os alunos em semicírculo para uma roda de conversa para finalizar o trabalho com o livro literário *As panquecas de Mama Panya* e sistematizar os conhecimentos adquiridos.
2. Faça uma retomada do que foi trabalhado no decorrer da Sequência Didática: as vestimentas, a bandeira, os animais, os costumes, o idioma, as brincadeiras, as lendas, entre outros.
3. Leia para os alunos o trecho da história narrada no livro que fala sobre “O dia-a-dia de uma aldeia no Quênia” (Páginas 26 e 27). Em seguida, abra para a discussão, refletindo e relacionando o dia-a-dia das crianças da aldeia do Quênia com as do nosso país.

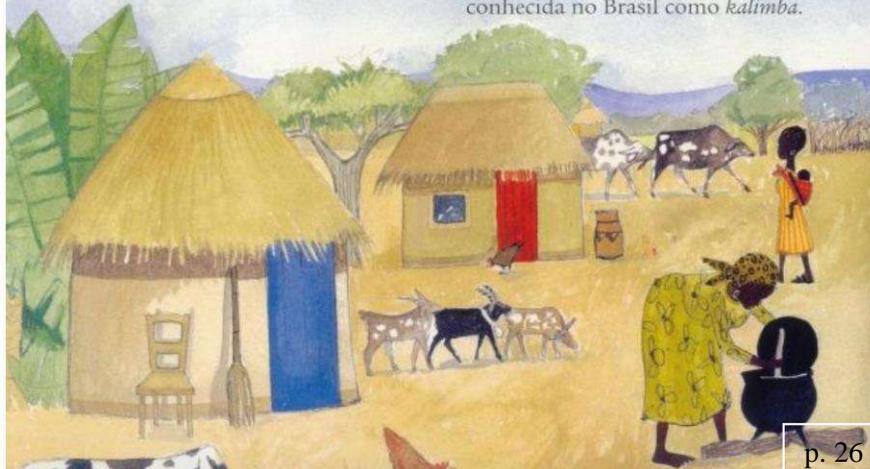
O dia-a-dia de uma aldeia no Quênia

População

Vários povos africanos vivem na República do Quênia. Há também minorias de origem asiática e europeia. Grande parte dos quenianos, como Adika, mora em áreas rurais.

Aldeia

A maioria das pessoas cultiva a terra e cuida de vacas, cabras e galinhas. Outras trabalham em plantações de chá ou de café. Quando as tarefas do dia terminam, os moradores contam histórias sob o céu estrelado e ouvem a música da *mbira*, mais conhecida no Brasil como *kalimba*.

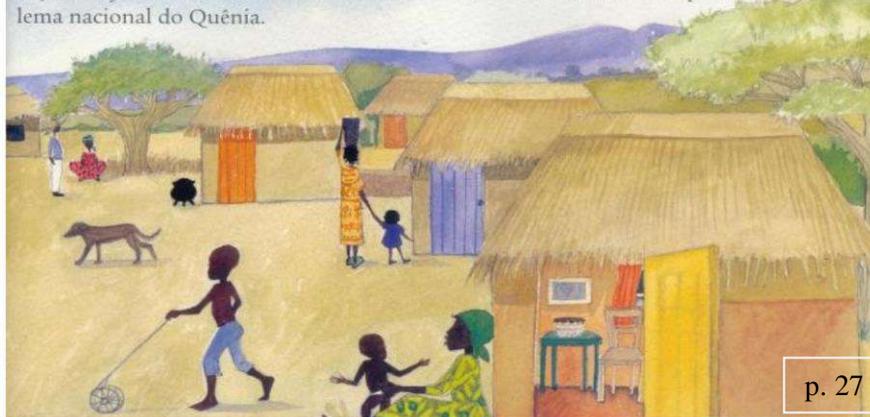


Escola

Crianças como Adika vão à escola e, em geral, o caminho até a sala de aula é longo. Poucas famílias têm carro e não há muitas estradas asfaltadas. Nas regiões onde não existem escolas públicas, os próprios moradores organizam as aulas, chamadas de *Harambee*, que significa "ação conjunta". *Harambee* é também o lema nacional do Quênia.

Depois da escola

Quando não estão na escola, as crianças maiores ajudam nas tarefas coletando gravetos para as fogueiras e tomando conta dos irmãos menores. Elas também têm tempo para brincar – o *bao*, um jogo de estratégia africano, e o futebol são as diversões mais comuns. Brincar de correr também é bastante frequente.



Você pode questionar:

- As pessoas do Quênia cuidam de vacas, cabras, galinhas?
- A sua família cuida de algum animal?
- Sua família cultiva algum produto, por exemplo, verduras, frutas?

- d) As crianças da aldeia moram longe da escola, tendo que andar longas distâncias. E você, mora longe ou perto de sua escola?
- e) Quando as crianças da aldeia retornam das aulas, elas ajudam a cuidar da casa e dos irmãos. E você, o que faz quando volta das aulas para casa?
- f) As crianças da história gostam de jogar futebol. E você, qual sua brincadeira preferida?
- g) A Mama Panya fez panquecas e recebeu os amigos. E na sua casa, qual a comida que a mamãe faz, quando recebe os amigos?
4. Essa é uma atividade que contribui para aproximar a cultura africana com a dos nossos alunos.
5. Faça cópia da receita da panqueca de Mama Panya contida na página 34 do livro e cole-a no caderno das crianças.

A panqueca de Mama Panya

As panquecas são saboreadas em muitos lugares do mundo. Elas são chamadas assim: no Quênia, *vikaimati*; na Escócia, *bannocks*; na Índia, *chapati*; na França, *crepes*; na China, *bao bing*; na Rússia, *blinis*; na Indonésia, *dadar gutung*; no Egito, *qata 'if*; no Chile, *arepas*; no México, *tortillas*; no Brasil, panquecas.

Muitos quenianos gostam de colocar recheio nas panquecas. Quer experimentar a receita de Mama Panya? Você pode fazer em casa:



Ingredientes (para seis panquecas)

- 1 1/4 de xícara de farinha de trigo
- 2 xícaras de água fria
- 1/2 xícara de óleo vegetal
- 1/2 colher de chá de sal
- 1/2 colher de chá de cardamomo (ou canela)
- 1/2 colher de chá de pimenta do tipo *chili*, amassada



Como fazer

Misture numa vasilha todos os ingredientes com um garfo. Preaqueça uma panela antiaderente em fogo médio ou baixo. Despeje 1/4 de uma concha da massa no centro da panela e movimente-a para espalhá-la, de modo que adquira um formato arredondado. Deixe cozinhar até que apareçam pequeninas bolhas, e então vire a massa. Quando o segundo lado começar a borbulhar por causa do calor, a panqueca está pronta.

Sugestões para servir

Você pode usar recheios à base de geléia ou de frutas em calda, se quiser algo doce, ou de ricota misturada com alguma verdura ou legume, ou ainda carne moída, se preferir algo mais temperado. Na verdade, qualquer recheio dá certo. É só enrolar e comer

p. 34

6. Solicitar que algumas mães façam receitas de panquecas para degustação das crianças no dia da culminância, as quais podem ser feitas de acordo com a receita de Mama Panya ou segundo o modo como as mães saibam fazer.

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Para avaliar essa Sequência Didática, você deve seguir essas orientações:

- a) Fazer questionamentos aos alunos sobre o que foi aprendido sobre a África e sua população.
- b) Fazer a leitura dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a África registrado no primeiro dia de execução da Sequência Didática e compará-los com os obtidos no final.

- c) Observar de que forma as conversas em grupo ampliaram o conhecimento das crianças sobre o tema e como elas se expressaram nos momentos de confecção de cartazes, pinturas, desenhos, texto coletivo, reconto da história.
- d) Verificar se os alunos compreenderam que existe a diversidade cultural e a necessidade de respeito por todas as culturas.

Por isso, é importante registrar as falas e ações das crianças, pois esse instrumento é fundamental para avaliar e estruturar as próximas intervenções com o grupo.

CULMINÂNCIA:

1. Montar uma exposição de todos os trabalhos realizados pelos alunos, inclusive o texto coletivo.
2. Convidar os pais e a comunidade escolar para a exposição dos trabalhos sobre a África realizados pelos alunos.
3. Oferecer receitas de panquecas aos convidados que estão disponíveis no link: <https://drive.google.com/file/d/1EbxXAOivbgpENXRpQCSkgtcO963SsZFM/view?usp=sharing>
4. Degustar as panquecas feitas pelas mães dos alunos.
5. Concluir com apresentações de grupos de capoeira ou apresentar a capoeira por meio do vídeo “Capoeira Kids instrucional”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BI_3bkY3mO4

OBSERVAÇÃO:

1. Além do livro *As panquecas de Mama Panya* trabalhado nessa Sequência Didática, há nos 07 (sete) acervos das bibliotecas pesquisadas, os títulos abaixo, os quais podem ser utilizados para trabalhar os aspectos culturais da população negra:

Maracatu;

Obax;

Capoeira;

Jongo;

Quero colo;

Quilombolando;

Pula Boi!;

Ilê Aiê;

Chuva de manga; Bumba-boj;

Os tesouros de Monifa;

Uma princesa nada boba;

Histórias da nossa gente;

O Rei Preto de Ouro Preto;

Esperando a chuva;

Ombela: a origem das chuvas;

Bruna e a galinha d'Angola

A vida em sociedade: olhar a África e ver Brasil;

O mundo do trabalho: olhar a África e ver o Brasil;

O herói de Damião em: a descoberta da capoeira;

Negrinho do Pastoreio: conto de folclore popular;

Almanaque Maluquinho – o som da turma;

Olelé: uma antiga cantiga da África;

Canção dos povos africanos;

O Marimbondo do Quilombo;
Grande assim: utshepo Mde;
Lila e o segredo da chuva;
As doze princesas dançarinas;
Os viajantes e o sonhador;

O tabuleiro da baiana;
A rainha da bateria;
Dançar nas nuvens
Kiritú e a feiticeira

2. Acesse o arquivo do acervo de livros literários de sua Unidade Escolar e verifique quais desses títulos você tem disponível na sua biblioteca. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qMa142AsKd5fenjWOU24fk1QDMuMINU4/view?usp=sharing>

ANEXO I

SUGESTÕES DE IMAGENS



Fonte: [8DtI5D6umoL_6pE3rKWwqw=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/01/12/baoba.jpg](https://s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/01/12/baoba.jpg)



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Flag_of_Kenya.svg

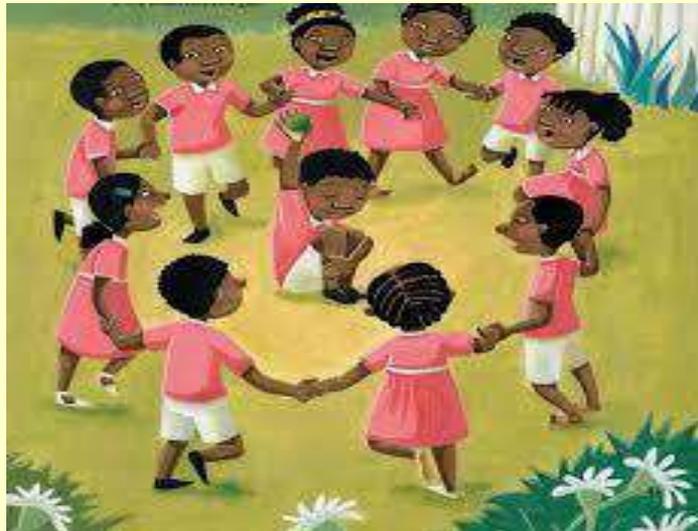


Fonte: <https://www.adventureclub.com.br/wp-content/uploads/2015/10/2-girafas-1.jpg>

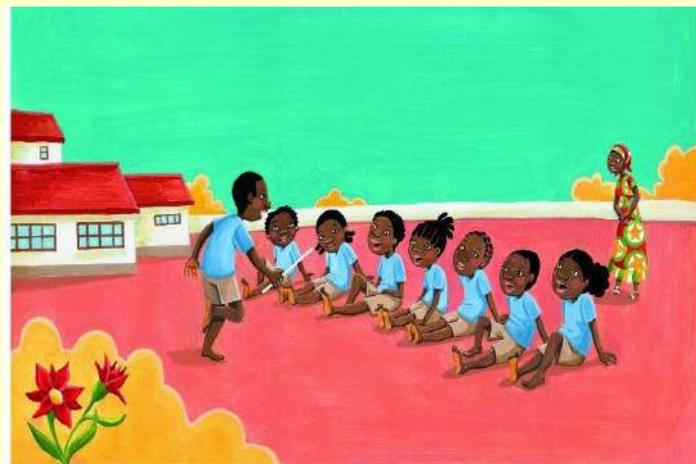
SUGESTÕES DE IMAGENS



Fonte: https://artofsafari.travel/wp-content/uploads/2016/10/BANNERStock_EastAfrica_WildlifeFlamingo4-600x600.jpg



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRsCPVTVHVAyFGtPi-qtrU5F2YfwUagLHSJQ&usqp=CAU>

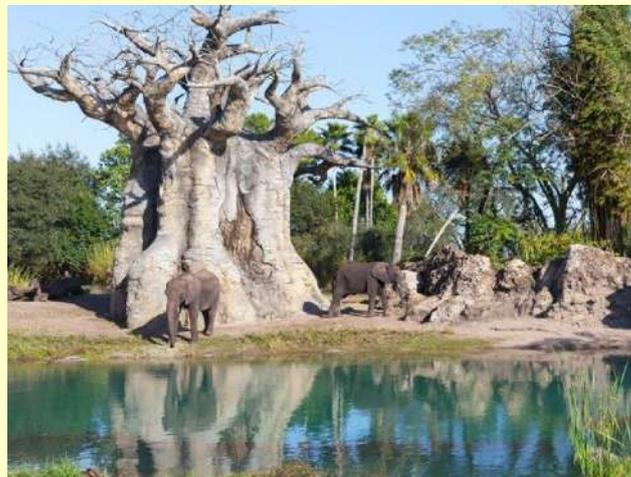


Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/1e/d3/ce/1ed3ce1516195f094dff6ccfaa2db28f.jpg>

SUGESTÕES DE IMAGENS



Fonte: <https://media.istockphoto.com/photos/masai-women-carrying-their-kids-on-their-back-near-amboseli-kenya-picture-id812363552?k=6&m=812363552&s=170667a&w=0&h=01wz0krwcyGKgfroUHT6z5zGqjsHTHVfu4tFLms90Qo>



Fonte: <https://dbui4lb3qzbcx.cloudfront.net/imagens/455322bd435bdf9e03cc5d6d74fac4bc.jpeg>

ANEXO II - CORES DAS BANDEIRAS DO QUÊNIA E DO BRASIL

O significado das cores da bandeira do Quênia - disponível em: <http://geo5.net/bandeira-do-quenia/>



Fonte: <http://geo5.net/imagens/Bandeira-do-Quenia-350x233.png>

O significado das cores da bandeira do Brasil, disponível em: <https://www.una.br/blog/saiba-o-significado-das-cores-e-dos-elementos-da-bandeira-brasileira/>

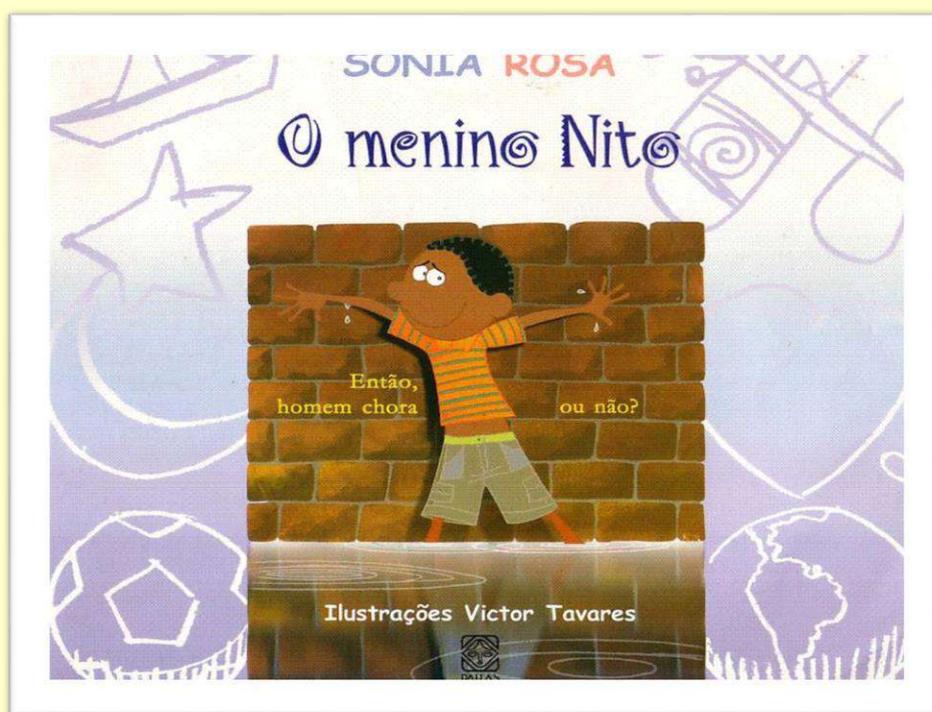


Fonte: <https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/be/conteudo/images/2-bandeira-do-brasil.jpg>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

O MENINO NITO. ENTÃO, HOMEM CHORA OU NÃO?

Para além das competências e objetivos da Sequência Didática, cada aula foi pensada com o intuito de ressaltar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como: conviver com outras crianças e adultos, brincar ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, suas experiências emocionais, participar das atividades propostas pelo educador, explorar movimentos, gestos, emoções, expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível e conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BNCC, 2018).



Livro: *O menino Nito. Então, homem chora ou não?*

Autora: Sônia Rosa

Ilustração: Victor Tavares

Editora: Pallas, 2008

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Fundamental I

ANO: 1º ano

COMPONENTES CURRICULARES:

Língua Portuguesa: Leitura, Desenvolvimento da Oralidade e Produção Textual (histórias em quadrinhos)

DADOS:

Tema: Sentimentos e emoções comuns a homens e às mulheres, independentemente da etnia.

Objetivo geral:

- ✓ Apresentar a pessoa negra com status parecido ao de qualquer outro cidadão, vivenciando situações cotidianas (sentimentos e emoções), possibilitando o estabelecimento da imagem do negro de forma natural.

Expectativas de Aprendizagem:

- ✓ Desenvolver por meio da leitura a criatividade, a imaginação e a aquisição de cultura, conhecimentos e valores;
- ✓ Possibilitar a familiaridade com o mundo da escrita, mesmo que não convencional, facilitando a alfabetização e fixando a grafia das palavras;
- ✓ Desenvolver a criatividade, para que os alunos possam elaborar uma história em quadrinhos;
- ✓ Promover a inferência do significado de palavras e expressões, suscitando os conhecimentos prévios sobre o assunto discutido na obra literária;
- ✓ Incentivar a predição e inferência do texto com apoio nas imagens;
- ✓ Mostrar o negro como personagem principal em situações do cotidiano;
- ✓ Possibilitar a desconstrução de verdades absolutas, discutindo a masculinidade como uma construção cultural.

Competência e Habilidades da BNCC a serem trabalhadas:

- ✓ Nessa Sequência Didática será trabalhada a Competência Geral nº 8 e as seguintes Habilidades da BNCC: (EF15LP10); (EF01LP25); (EF15LP19); (EF01ER05); (EF01ER06).
- ✓ Sentimentos e emoções: “Respeitar e expressar sentimentos e emoções” (BNCC, 2018, p. 54).

Tempo de execução da Sequência Didática: 06 (seis) aulas e Culminância

Materiais necessários:

- ✓ Livro literário *O menino Nito. Então, homem chora ou não?* de Sônia Rosa
- ✓ Data show;
- ✓ Papel pardo;
- ✓ Gravuras de revistas e jornais;
- ✓ Cola branca;
- ✓ Papéis EVA;
- ✓ Isopor;
- ✓ Canetinhas;
- ✓ Lápis de cor;

- ✓ Giz de cera;
- ✓ Papel sulfite;
- ✓ Emojis;
- ✓ Garrafa pet;
- ✓ Tampinhas;
- ✓ Cordão;
- ✓ Palitos de churrasco;
- ✓ Tinta colorida.

1ª AULA:

Sensibilização dos alunos para o tema a ser tratado na Sequência Didática:

1. Organize os alunos em um semicírculo e faça a exibição do vídeo com a música dos sentimentos (duas vezes), para que os alunos internalizem a possibilidade de sentir várias emoções e sentimentos. Acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=pH6YnSb4Rgo>
2. Em seguida, escreva no quadro algumas perguntas a fim de instigar as crianças para o tema do livro *O menino Nito. Então, homem chora ou não?*
3. Para os sentimentos explorados na canção, questione aos alunos:
 - a) Quais os sentimentos que a música apresenta?
 - b) Quando você se sente feliz? E triste?
 - c) O que deixa você nervoso?
 - d) Meninos choram?
 - e) Apenas as meninas choram?
 - f) Em que situações os meninos choram?
 - g) E as meninas choram em que momentos?
 - h) Seus pais choram? Quando?
 - i) O que você acha que é chorar à toa?
5. Deixe as crianças expressarem quais sentimentos se relacionam com o choro e deem exemplos de situações que desencadeiam o choro, de modo que pareça ser normal chorar, tanto para meninos quanto para meninas. Momento de levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes.
6. Disponibilize diversas imagens de pessoas (homens, mulheres, meninos e meninas, atentando para a diversidade étnica) retiradas de revistas, jornais e internet, expressando sentimentos e emoções (pessoas felizes, tristes, zangadas, medo etc).
7. Peça aos alunos que observem as imagens e os sentimentos expressos nelas.
8. Divida a turma em 04 (quatro) grupos, orientando cada um deles a construir um cartaz sobre um

sentimento contido nas imagens dispostas no centro da sala. Ou seja, um grupo vai selecionar todas as imagens com pessoas felizes e colá-las em um papel pardo, elaborando um cartaz. Da mesma forma, os outros grupos vão fazer um cartaz com outros sentimentos.

9. Fixe os cartazes na sala de aula.
10. Essa atividade permite trabalhar a ideia de que todas as pessoas podem expressar os sentimentos, as emoções, a crença, apresentando o erro na consolidação de valores que aparentemente emergem como naturais em nossa sociedade, tal como “homem não chora”. Como essa ideia, outras também são transmitidas, tais como os preconceitos de gênero, étnico, social.

2ª AULA:

1. Disponha os alunos em semicírculo.
2. A fim de ampliar os conhecimentos, promova uma roda de conversa sobre o que foi trabalhado na aula anterior, preparando os alunos para o tema da história *O Menino Nito: Então, homem chora ou não?*
3. Antes de iniciar a contação da história, mostre a capa do livro e faça a leitura do que a imagem contida nela possibilita, questionando aos alunos:
 - a) Qual o sentimento expressado por Nito?
 - b) Por que Nito está encostado num muro?
 - c) Por que será que o menino chama-se Nito?
 - d) Em seguida, diga que o menino chorava por qualquer coisa e que o pai dele chamou-o para uma conversa. Pergunte aos alunos: O que será que o pai falou para Nito?
4. Permita que as crianças façam predições e inferências sobre o motivo da conversa do pai com o Nito a partir do suporte visual da história.
5. Continue a leitura das imagens do texto, buscando nelas os aspectos que podem desencadear (e ampliar) hipóteses e inferências sobre os significados em contexto. Indague sobre o que as imagens mostram: Elas sinalizam uma novidade/indício do que poderia estar acontecendo?
6. Inicie a contação da história do livro *O Menino Nito: Então, homem chora ou não?* de Sônia Rosa, chamando a atenção dos alunos para o nome da autora, do ilustrador e da editora da obra literária. Você poderá usar o vídeo para a contação da história. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4o7xB5C67KE> ou usar os slides referentes ao livro, acessando o link: <https://drive.google.com/file/d/1A4Q2KJH2GAvFavBtsiSscu3ZklwKh2LS/view?usp=sharing>
7. Selecione palavras e expressões que despertem hipóteses sobre seus significados e novidades morfológicas.
8. Faça paradas estratégicas para verificação do entendimento da história, questionando:
 - a) O que é desachorar o choro engolido?

b) O que será desengolir?

c) O que é papo furado?

1. Mostre às crianças o que acontece no mundo real e no ficcional. Por exemplo, quando o pai de Nito o repreende por chorar demais, ele passa a engolir todos os seus choros e para segurá-los constrói um muro simbólico. Nesse momento, você pode perguntar aos alunos:

a) O que ele está construindo aqui? Para quê? (Slides 7 e 8).

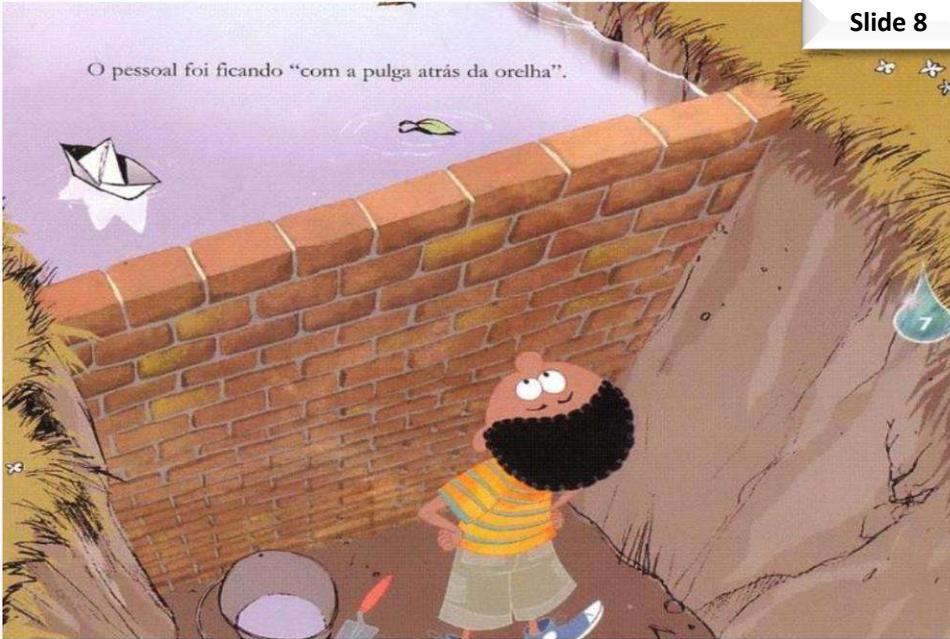
E agora, NITO?
Que fazer com aquelas lágrimas que havia guardado para “aquelas horas”?
É... pois é... Nito só tinha uma única saída: engolir todos os choros que tivesse que chorar.
Pronto! Estava resolvido!
“Homem que é homem não chora!”
O jeito é engolir o choro todinho.
Assim desde a conversa com o pai, ninguém mais viu ou ouviu Nito chorar.
Ele passou a engolir uma média de vinte choros por dia.
Teve um dia que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas.
Na hora em que cortou: cinco choros.
Quando fez o curativo: mais dez choros de uma vez.
Quando levou aquela enorme injeção no bumbum: mais quinze grandes choros bem contados engolidos de uma vez só.

Slide 7

An illustration of a young boy with dark skin and curly hair, wearing a striped shirt, building a brick wall. He is holding a trowel and a brick, looking focused on his work.

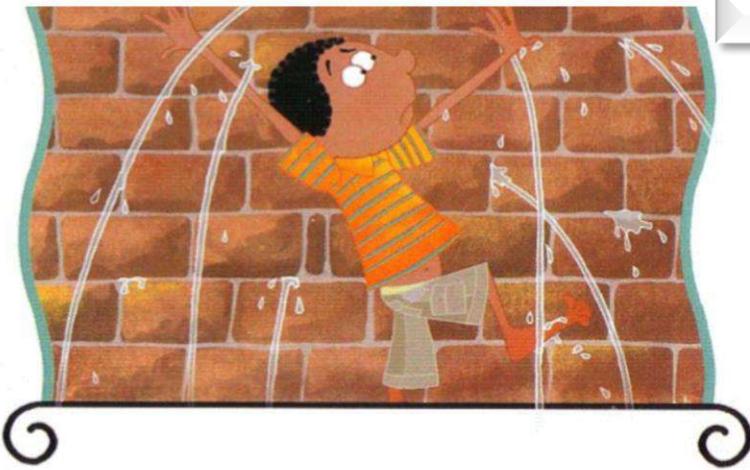
O pessoal foi ficando “com a pulga atrás da orelha”.

Slide 8

An illustration of the same boy, now with a large black beard, looking up at a tall brick wall. He is standing in a trench-like area with a bucket and a trowel nearby. The background shows a landscape with a boat on the water and a leaf floating in the air.

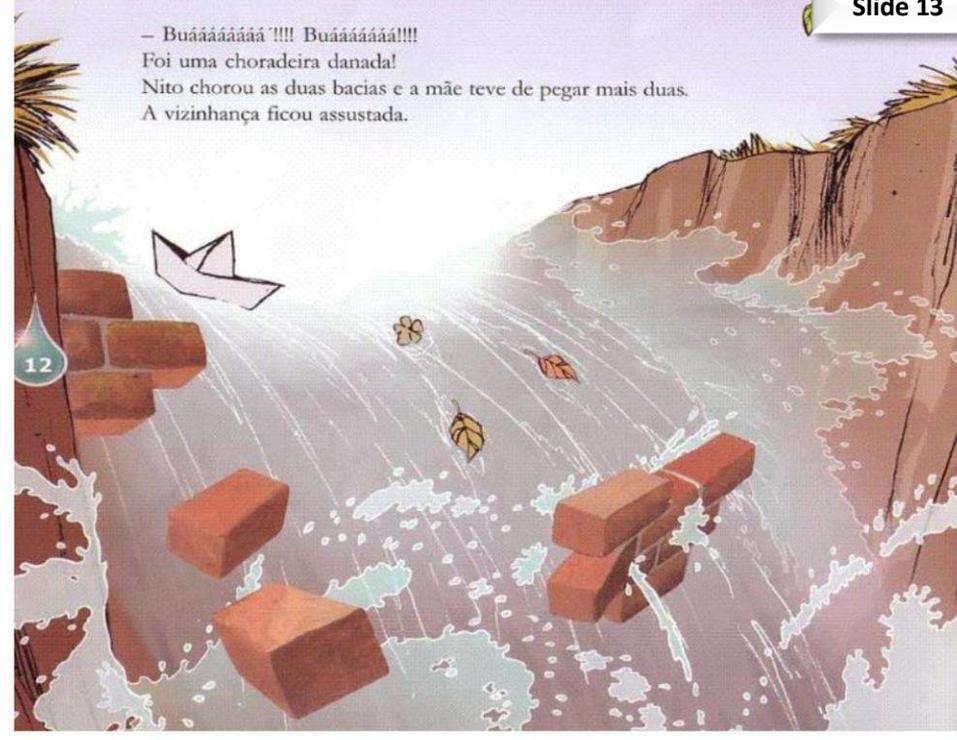
b) Será que foi a quantidade de choro do Nito que quebrou o muro? (Slides 12 e 13).

Slide 12

An illustration of a young boy with dark skin and curly hair, wearing a yellow and orange striped shirt and white shorts. He is standing against a brick wall, crying with his arms raised. Water is splashing on the wall around him. A small blue water drop icon with the number '11' is visible to the right of the illustration.

– Eu posso? Mas eu não sou homem?
– Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade. Agora vamos parar de papo furado e comece logo a desachorar!

Slide 13

An illustration showing a brick wall that has been broken apart. Water is flowing through the holes in the wall, creating a waterfall effect. A paper boat is floating in the water. There are some leaves and a butterfly in the water. A small blue water drop icon with the number '12' is visible on the left side of the illustration.

– Buáááááááá !!! Buáááááááá !!!
Foi uma choradeira danada!
Nito chorou as duas bacias e a mãe teve de pegar mais duas.
A vizinhança ficou assustada.

Essa atividade possibilita às crianças compreenderem que, no mundo ficcional, Nito poderia construir um muro imaginário para represar todo o seu choro engolido,

2. Continue a compreensão do texto, questionando:

- a) Você consegue identificar qual é a personagem principal?
- b) Qual a cor da pele de Nito?
- c) Que características têm todas as personagens da história?
- d) Depois de ouvir a história, vocês conseguem dizer por que o menino se chamava Nito?
- e) Essa palavra vem de que?
- f) Vocês acham que a família de Nito era pobre?

A partir das respostas dos alunos, reflita sobre a questão da beleza negra, a qual envolve o próprio nome do protagonista boNITO, bem como o fato de o livro narrar a história de uma família negra de classe média. O que pode ser comprovado, quando a família teve condições de levar um médico para tratar de Nito em casa.

3ª AULA:

1. Os alunos deverão estar dispostos em um círculo, para uma roda de conversa a respeito do que foi discutido sobre a história de Nito na aula anterior.
2. Reflita com os alunos novamente sobre a questão da masculinidade (homem não chora), o negro em situações normais como protagonistas e a beleza de Nito, reforçando a questão da igualdade entre os diferentes grupos étnicos.
3. A fim de trabalhar com a questão do medo, solicite aos alunos que pensem em quais medos os levariam ao choro. Reforce que, o fato de que chorar faz parte da vida das pessoas.
4. Depois, proponha uma atividade de mímicas, solicitando que cada aluno faça a mímica do que teria medo, para que os seus colegas adivinhem.
5. Após essa atividade, proponha a construção de um texto coletivo. Apresente aos alunos a imagem do Anexo I e levante questionamentos, suscitando a criatividade:
 - a) O que você vê na imagem?
 - b) Como será que o sapo está se sentindo? Por quê?
 - c) O que será que aconteceu com o sapo?

- d) Será que o sapo está com medo? Dor? Triste?
6. Anote no quadro as sugestões dadas pelos alunos para auxiliá-los na produção oral e coletiva, tendo o professor como escriba.
 7. Conduza os alunos a nomearem as personagens, local e tempo da história, auxiliando-os na produção textual. Por isso, faça a leitura do texto produzido para possíveis correções, mostrando a sequência lógica da narrativa.

Para a próxima aula, o professor deve preparar um quadro, que pode ser feito em EVA, isopor, papel pardo, entre outros, com os nomes dos alunos e afixá-lo na sala de aula.

Imprimir e recortar emojis com expressões de sentimentos (sugestões no Anexo II).

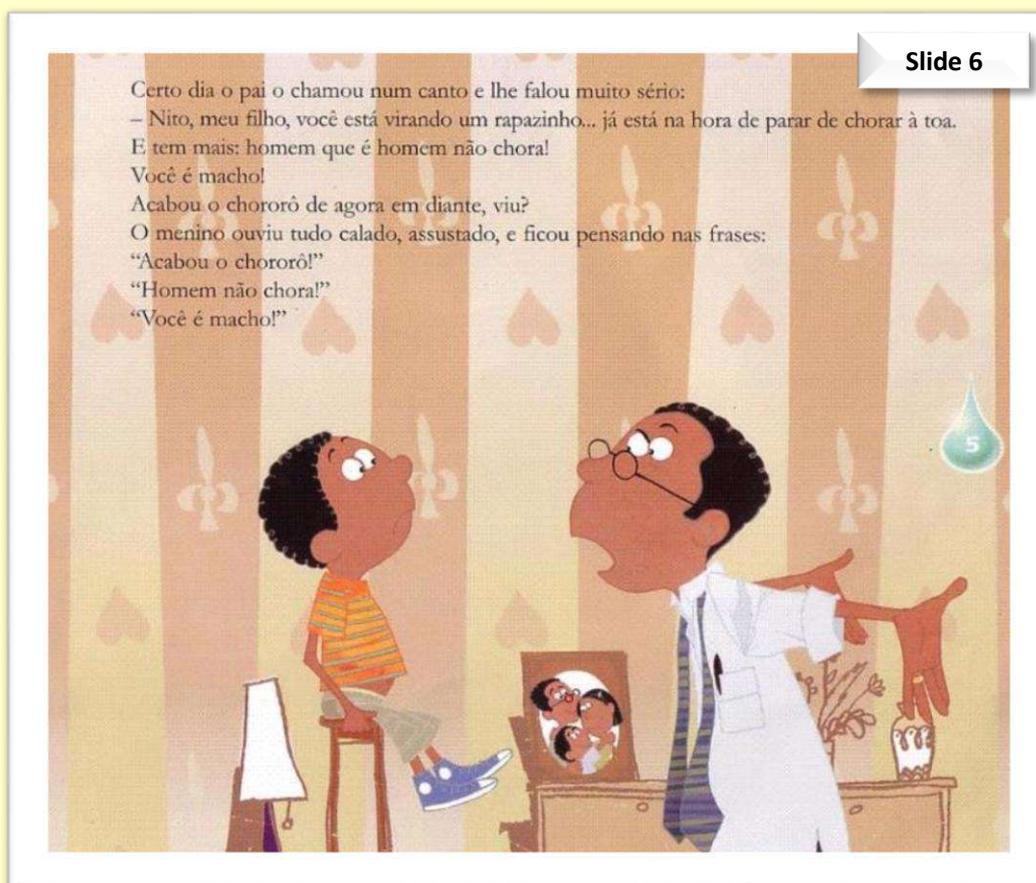
4ª AULA:

1. Disponha os alunos em um grande círculo. No centro dele coloque um tapete e os emojis com a diversidade de sentimentos (tristeza, alegria, medo, surpresa, raiva, entre outros), previamente recortados. Solicite aos alunos que eles peguem aquele que representa como eles estão se sentindo naquele momento.
2. Em seguida, cole os emojis na frente do nome de cada aluno no quadro já afixado na sala de aula, promova uma reflexão sobre os sentimentos apresentados e deixe que os alunos falem sobre eles. Esclareça que os sentimentos e emoções são pertencentes a todas as pessoas, independentemente da cor da pele ou etnia e eles devem ser manifestados.
3. Após esse momento, peça às crianças para buscarem em sua memória um acontecimento que os deixaram muito felizes e deixe que comentem a respeito, fazendo os seguintes questionamentos:
 - a) Por que você ficou feliz?
 - b) O que aconteceu?
 - c) Quem estava com você?
 - d) Onde você estava?
 - e) Como estava o dia? De sol? Chovendo?
 - f) O que costuma te deixar muito feliz?
4. Peça aos alunos, para que contem esse acontecimento por meio de uma história em quadrinhos. Disponibilize canetinhas, lápis de cor, giz de cera e tinta colorida.
5. Entregue para os discentes uma folha de papel sulfite dividido em 8 partes e deixe que eles expressem sua criatividade.

Essa atividade permite trabalhar a consciência emocional, além de lidar com o fato de termos alunos que precisam de ouvintes, pois muitas vezes falam na escola o que não conseguem dizer em casa.

5ª AULA:

1. Organize os alunos em um semicírculo e recorde com eles o assunto trabalhado na aula anterior.
2. Releia o slide 06, que mostram o pai de Nito querendo educar o filho, provavelmente como fora educado. Chame a atenção dos alunos para o fato de que herdamos dos nossos pais, a cultura, a genética, os valores. O livro mostra a educação familiar como instrumento de transmissão de valores (herança cultural).



3. Esse processo de introjeção de valores pode ser visto também no slide 07 (sete). Explique que, no caso de Nito, ele foi construir um muro para se adequar aos desejos (educação) do pai. A confusão do menino estava na noção de que ser homem passava por não chorar.

... a água, NITO:

Que fazer com aquelas lágrimas que havia guardado para “aquelas horas”?

É... pois é... Nito só tinha uma única saída: engolir todos os choros que tivesse que chorar.

Pronto! Estava resolvido!

“Homem que é homem não chora!”

O jeito é engolir o choro todinho.

Assim desde a conversa com o pai, ninguém mais viu ou ouviu Nito chorar.

Ele passou a engolir uma média de vinte choros por dia.

Teve um dia que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas.

Na hora em que cortou: cinco choros.

Quando fez o curativo: mais dez choros de uma vez.

Quando levou aquela enorme injeção no bumbum: mais quinze grandes choros bem contados engolidos de uma vez só.



4. Retome o slide 04 (quatro) e novamente mostre as características da família de Nito. Fale às crianças que, além dos valores que herdamos dos nossos pais, todos nós herdamos alguns aspectos culturais de outros povos, a exemplo: temos como herança dos povos africanos muitos instrumentos musicais.

Quando Nito nasceu, foi uma alegria só.

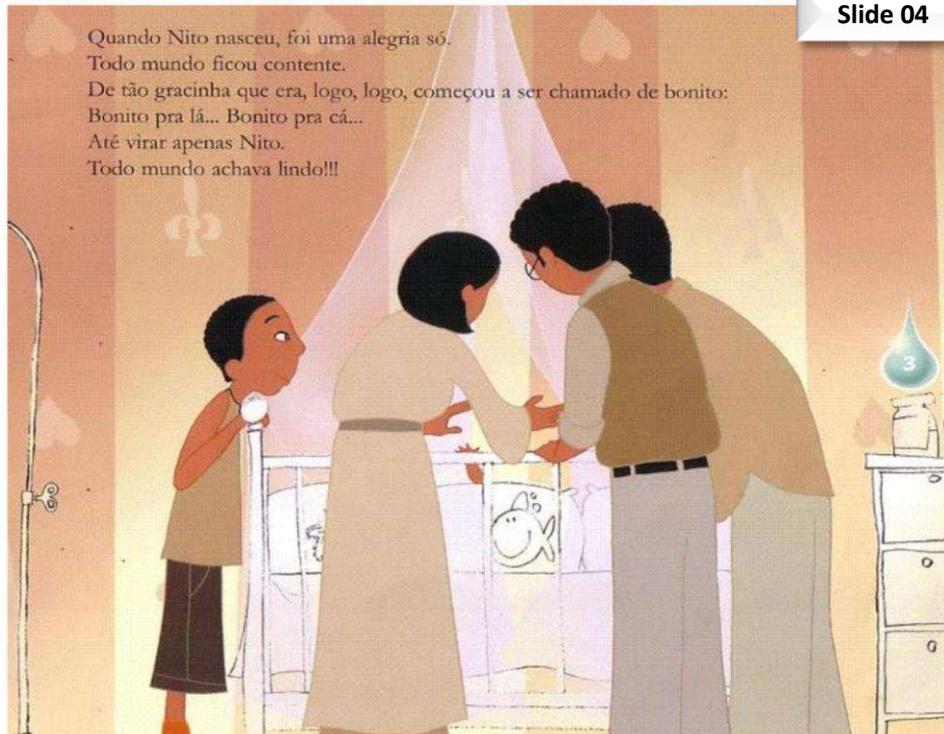
Todo mundo ficou contente.

De tão gracinha que era, logo, logo, começou a ser chamado de bonito:

Bonito pra lá... Bonito pra cá...

Até virar apenas Nito.

Todo mundo achava lindo!!!



5. Em seguida, explique aos alunos que eles irão conhecer alguns instrumentos musicais que herdamos dos negros, realizando uma atividade de colorir (Anexo III).

Essa atividade leva as crianças a verem os negros como pessoas iguais, contribuindo para transformação de relações tão arraigadas de preconceitos.

6ª AULA:

1. Os alunos deverão ser dispostos em um grande círculo.
2. Escreva no quadro a frase: “Homem que é homem não chora” e proponha uma reflexão sobre ela, indagando:
 - a) Depois de tudo que vimos, para vocês, homem chora ou não?
 - b) Há problemas se menino chorar?
3. Continuando a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na Sequência Didática, retome os aspectos trabalhados: o protagonismo negro; famílias negras vivenciando situações do cotidiano; a beleza negra apresentada no livro; as heranças culturais; a questão da masculinidade (homem não chora).
4. Em seguida, solicite aos alunos para dizerem do que eles gostam de brincar. Deixe que todos se manifestem.
5. Mostre para os discentes que, assim como os sentimentos não tem cor, gênero e etnia, as brincadeiras também não têm. Não existe choro de menino e choro de menina, brincadeira de menino ou de menina. A diferenciação é apenas cultural.
6. Proponha a construção de instrumentos musicais de origem africana com material reciclável com os quais as crianças brincam. Veja as sugestões disponíveis nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=8FSErC6B288>, <https://www.youtube.com/watch?v=cbSNjkw e8dw> e <https://www.youtube.com/watch?v=iylzSJ1BCc8>. Reforce que estes são instrumentos de origem africana e explore a semelhança deles com os do nosso país.

Professor, a literatura infantil com personagens protagonistas negras deve fazer parte do cotidiano das crianças, a fim de que o negro deixe de ser o diferente não só no dia-a-dia, como também na literatura.

AValiação da Sequência Didática:

Para avaliar essa Sequência Didática, você deve seguir essas orientações:

- a) Fazer questionamentos aos alunos sobre o que foi aprendido.

b) Rever os conhecimentos prévios deles, percebidos no primeiro dia de execução da Sequência Didática e compará-los com os obtidos ao final das aulas.

c) Observar de que forma as conversas em grupo ampliaram o conhecimento das crianças sobre o tema e como elas se expressaram nos momentos de desenvolvimento das atividades propostas.

Por isso, é importante registrar as falas e ações das crianças no decorrer do processo, pois esse instrumento é fundamental para avaliar e estruturar as próximas intervenções com o grupo.

CULMINÂNCIA:

1. Expor as atividades realizadas, durante a execução da Sequência Didática (cartazes, texto coletivo, história em quadrinhos, atividades com os instrumentos musicais e os brinquedos) em local visível da escola.
2. Promover um dia de visitação dos pais e da comunidade escolar para apreciação do material que foi produzido pelos alunos.

OBSERVAÇÃO:

1. Além do livro literário *O menino Nito. Então, homem não chora?* trabalhado nessa Sequência Didática, há nos 07 (sete) acervos das bibliotecas pesquisadas, os títulos abaixo, nos quais são possíveis de se trabalhar o negro em situação do cotidiano.

Casa de papel;

Mil e uma estrelas;

Mar de sonhos;

Ei, quem você pensa que é?;

Na venda de Vera

Salão Jaqueline;

Lulu adora histórias;

Rapunzel e o Quibunco;

Euzébia Zanza

Meu pai vai me buscar na escola;

Tanto, Tanto;

Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho;

A menina e o tambor;

Alice vê;

Cadê a escola que estava aqui?;

Se criança governasse o mundo;

Andando de skate

2. Acesse o arquivo do acervo de livros literários de sua Unidade Escolar e verifique quais desses títulos você tem disponível na sua biblioteca para trabalhar essa temática. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1qMaI42AsKd5fenjWOU24fK1QDMuMINU4/view?usp=sharing>

ANEXO I

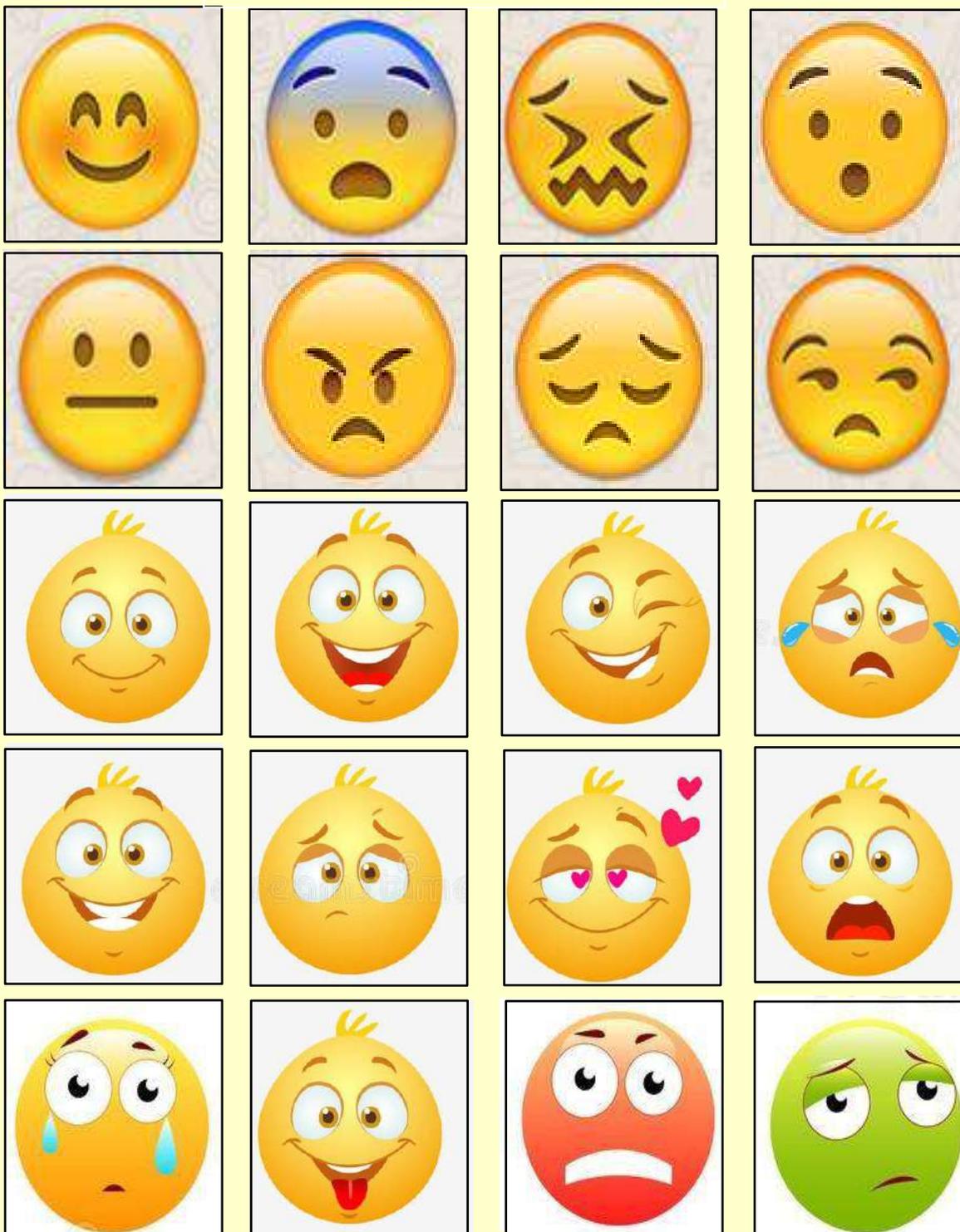
IMAGEM DE SENTIMENTO



Fonte: <https://www.gadoo.com.br/wp-content/uploads/2017/10/679.jpg>

ANEXO II

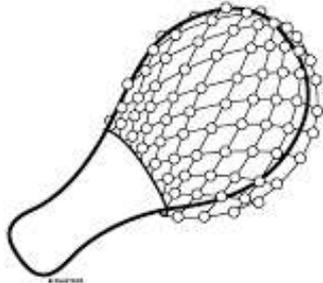
SUGESTÕES DE EMOJIS



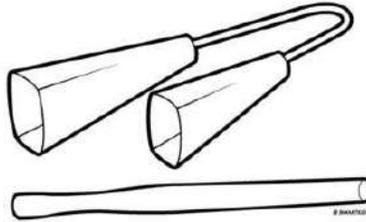
Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/26/88/76/268876646eac5e29607e9bcf5b628a44.jpg>
<https://thumbs.dreamstime.com/b/smilies-das-emo%C3%A7%C3%B5es-40967931.jpg>
<https://clue-lab.com.br/wp-content/uploads/2018/03/onset-10.png>

ANEXO III

VAMOS COLORIR OS INSTRUMENTOS AFRICANOS



AFOXÉ



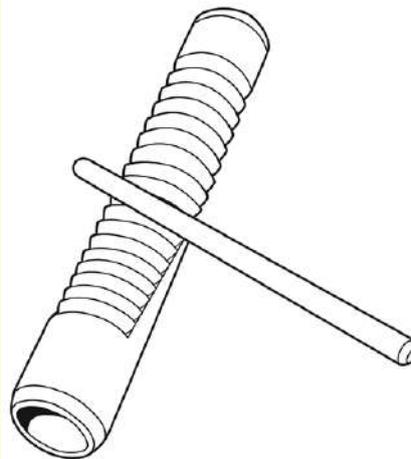
AGOGÔ



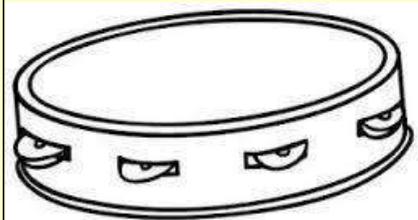
ATABAQUE



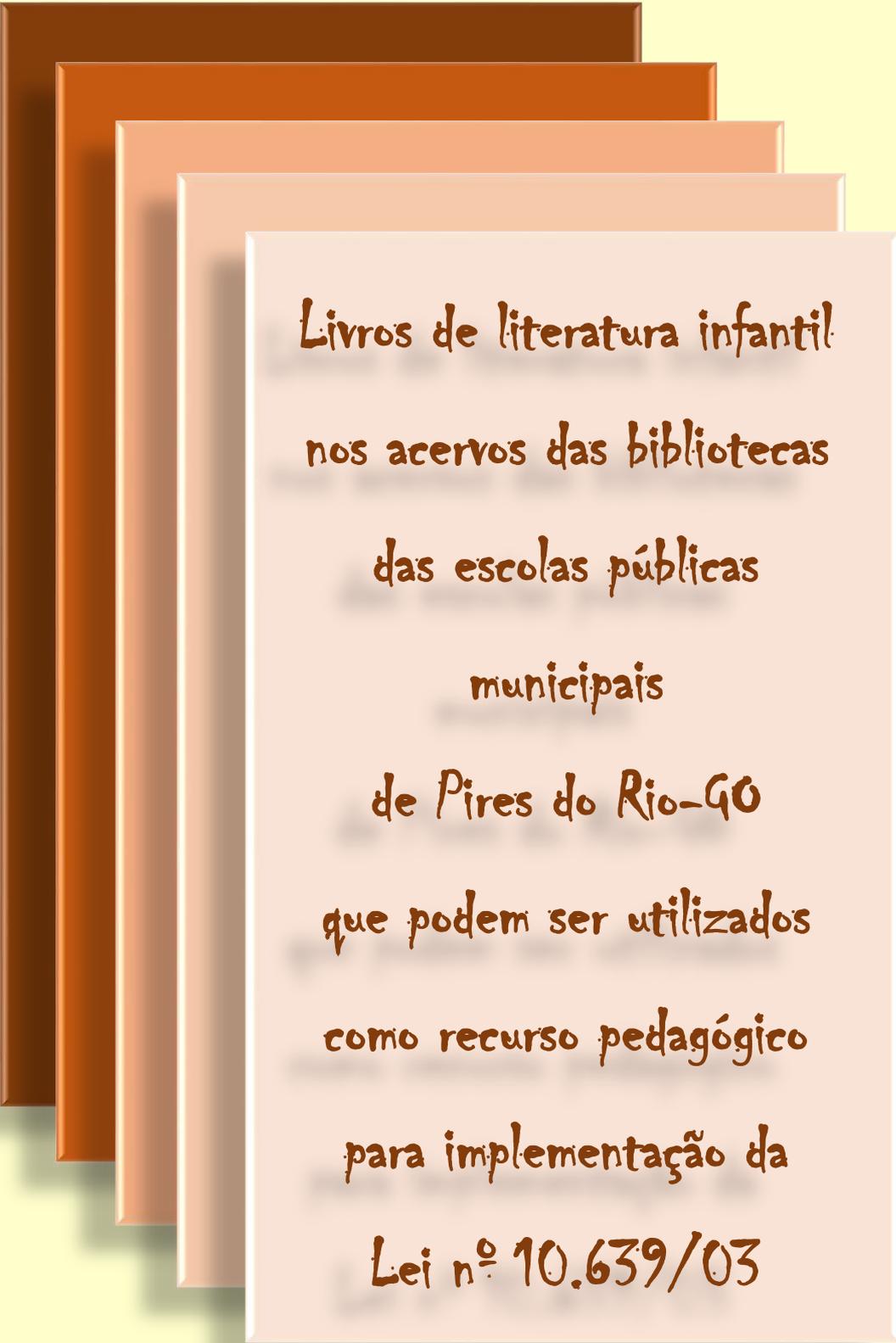
BERIMBAU



RECO-RECO



PANDEIRO



Livros de literatura infantil
nos acervos das bibliotecas
das escolas públicas
municipais
de Pires do Rio-GO
que podem ser utilizados
como recurso pedagógico
para implementação da
Lei nº 10.639/03

LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS

CONSTANTES NO ACERVO DA BIBLIOTECA

Unidade Educacional: Escola Municipal Ilda Martins Rosa

Meu crespo é de rainha
Bolota uma certa jabuticaba muito esperta
Kirikú e a feiticeira
Casa de Papel
Se criança governasse o mundo
Alice vê
Euzébia Zanza

LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS

CONSTANTE NO ACERVO DA BIBLIOTECA

Unidade Educacional: Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo

Betina
Bumba-Boi
Se criança governasse o mundo
Por que você não me aceita assim?
O mundo do trabalho: olhar a África olhar o Brasil
O menino Nito... Então, homem chora ou não?
Nerina a ovelha negra
Lila e o Segredo da Chuva
Tanto, Tanto
Bolota uma certa jabuticaba muito esperta
Negrinho do Pastoreio
Casa de Papel
As panquecas de Mama Panya
O tabuleiro da baiana
Jongo
Bruna e a galinha D'angola
Grande assim: utshepo Mde
Dançar nas nuvens
Esperando a chuva
Obax

LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS

CONSTANTES NO ACERVO DA BIBLIOTECA

Unidade Educacional: Escola Municipal Joaquim Câmara Filho

E pele tem cor?
Gente de cor – Cor de gente
A cor de Coraline
Diversidade
O Marimbondo do Quilombo
A vida em sociedade o olhar a África e ver o Brasil
As doze princesas dançarinas
A rainha da bateria
Pula Boi!
Ilê Aiê
Almanaque Maluquinho – o som da turma
O menino Nito...Então homem chora ou não?
Cadê a escola que estava aqui?
Euzébia Zanza
Mil e uma estrelas
Bruna e a galinha D'angola
Tanto, Tanto
Esperando a chuva

LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS

CONSTANTES NO ACERVO DA BIBLIOTECA

Unidade Educacional: Escola Municipalizada Coronel Lino Teixeira Sampaio

Diversidade
Gente de cor – Cor de gente
Jujuba de Anis
A cor de Coraline
Bolota uma certa jabuticaba muito esperta
Sou negro
Os tesouros de Monifa
O Marimbondo do Quilombo
As doze princesas dançarinas
Capoeira
Lila e o Segredo da Chuva
Negrinho do Pastoreio: Conto de Folclore Popular
O herói de Damião em: A descoberta da capoeira
O tabuleiro da baiana
Maracatu

Casa de Papel
Meu pai vai me buscar na escola
Na venda de Vera
Euzébia Zanza
Cadê a escola que estava aqui?
Mil e uma estrelas
Se criança governasse o mundo

**LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS CONSTANTES
NO ACERVO DA BIBLIOTECA**

Unidade Educacional: Escola Municipal Graziela Félix de Souza Ney

Meu crespo é de rainha
Gente de cor – Cor de gente
Jujuba de Anis
A cor de Coraline
Nerina a ovelha negra
Minha família é colorida
Betina
Diversidade
Amora
Família alegria
Por que somos de cores diferentes?
A vida em sociedade o olhar a África e ver o Brasil
As doze princesas dançarinas
Obax
Capoeira
Jongo
Os viajantes e o sonhador
O tabuleiro da baiana
Canção dos povos Africanos
O mundo do trabalho: olhar a África olhar o Brasil
As panquecas de Mama Panya
A rainha da bateria
Lila e o Segredo da Chuva
O herói de Damião em: A descoberta da capoeira
Chuva de manga
Bumba-Boi
Casa de Papel
Meu pai vai me buscar na escola
Alice vê
Salão Jaqueline
O menino Nito... Então, homem chora ou não?
Mil e uma estrelas
Cadê a escola que estava aqui?
Tanto, Tanto
Maracatu

**LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS CONSTANTES
NO ACERVO DA BIBLIOTECA**

Unidade Educacional: Escola Municipalizada Sarah Skaff

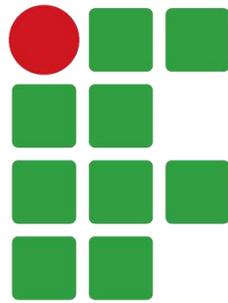
Meu crespo é de rainha
Gente de cor – Cor de gente
Jujuba de Anis
O marrom tem uma ideia
A cor da vida
O amigo do rei
Pedro Noite
Os tesouros de Monifa
A vida em sociedade o olhar a África e ver o Brasil
As doze princesas dançarinas
Capoeira
Obax
Uma princesa nada boba
Histórias da nossa gente
O Rei Preto de Ouro Preto
Canção dos povos Africanos
O mundo do trabalho: olhar a África olhar o Brasil
As panquecas de Mama Panya
Almanaque Maluquinho – o som da turma
Esperando a chuva
O herói de Damião em: A descoberta da capoeira
Casa de Papel
Meu pai vai me buscar na escola
Alice vê
Lulu adora Histórias
Mar de Sonhos
Tanto, Tanto
Mil e uma estrelas

**LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS CONSTANTES
NO ACERVO DA BIBLIOTECA**

Unidade Educacional: Escola Municipalizada Sebastião Antônio Leite

Jujuba de Anis
A cor de Coraline
Nerina a ovelha negra
Menina bonita do laço de fita
Amora
E pele tem cor?
Ombela: a origem das chuvas
A vida em sociedade o olhar a África e ver o Brasil
Quero colo

Quilombolando
Olelê: uma antiga cantiga da África
Obax
Os tesouros de Monifa
O Marimbondo do Quilombo
Maracatu
Os viajantes e o sonhador
Se criança governasse o mundo
Cadê a escola que estava aqui?
Rapunzel e o Quibunco
Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho
Andando de Skate
Casa de Papel
Lulu adora Histórias
Alice vê
Ei, quem você pensa que é?
Mar de Sonhos
Tanto, Tanto
A menina e o tambor



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí