



**I CONGRESSO INTERNACIONAL E III CONGRESSO NACIONAL
AFRICANIDADES E BRASILIDADES: LITERATURAS E LINGUÍSTICA
29, 30 DE NOVEMBRO E 01 DE DEZEMBRO DE 2016
UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

GT2 Africanidades e Brasilidades em Educação

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Paula Silva Santos¹

Ademir Barros dos Santos²

RESUMO: Relato que aborda prática pedagógica autoral aplicada às questões étnico-raciais em sala de aula, visto que, a nosso ver, tratar esta diversidade desde a primeira infância é muito mais do que cumprir leis: é quebrar tabus e auxiliar na formação do cidadão, apontando valores que poderão contribuir para a construção de consciências críticas que respeitem as diversidades e valorizem o pertencimento étnico-racial de cada um, especialmente de negros e indígenas. O processo desta pesquisa foi desenvolvido em escola municipal de zona rural, em cidade próxima a Sorocaba/SP. Suas atividades pedagógicas revelaram um universo que aponta a estrutura familiar da criança e o ambiente escolar, especialmente a atuação pedagógica do/a professor/a, como categorias centrais na formação do processo identitário da criança.

¹ Especialista em Educação Infantil; professora no âmbito municipal; anpaulassa@hotmail.com

² Mestrando em educação; coordenador da Câmara de Preservação Cultural do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira – Nucab – da Universidade de Sorocaba – Uniso; ademirbs@ig.com.br

JUSTIFICATIVA

Para mim, Ana Paula, professora municipal de ensino infantil em escola rural do interior de São Paulo, puxar fatos da memória não é algo simples: remexer nas feridas assadas é algo muito doloroso. Explico: da infância, não trago lembranças escolares que mereçam qualquer menção. No entanto, se não por elas, é provável que eu não tentasse oferecer uma educação antirracista, com a firme intenção de transformar crianças em cidadãos socialmente saudáveis, a partir da ideia de complementaridade entre as diversidades, que compõe a história e cultura brasileiras.

É neste sentido e com este objetivo que desenvolvo minha prática pedagógica; portanto, atuo de forma a fazer o possível para inserir positivities na construção das identidades raciais, o que me foi negado na infância, de maneira a promover o respeito e a valorização do próximo, independentemente de cor, classe social, religião, ou qualquer outro motivo de exclusão, cuja justificativa é, sempre, inaceitável.

Creio que cabe explicar, embora sucintamente, os motivos que me fizeram buscar este tema e, assim, desenvolvê-lo com crianças tão pequenas: minha história de vida e os percalços encontrados até chegar onde agora estou. Isto é: só percebi a diferença social entre negros e brancos quando iniciei minha vida escolar onde, segundo Silva e Sales (2013, p. 55) deveria haver “integração social [pois é] onde há o encontro de diferentes grupos étnico-raciais”.

Porém, para mim, não houve esta integração: desde meu ingresso no antigo “jardim de infância” vivi, pesadamente, a discriminação racial: meus colegas me chamavam “cabelo de Bombril, macaca, preta fedida”, além de cantar músicas ofensivas, do tipo “*negra seu sovaco tem manteiga...*”, e assim por diante; isto, mesmo eu me situando, em minha infância, entre o que se pode denominar classe média baixa; mas, como única aluna negra em escola particular, frequentada pela classe média e situada no centro da cidade, assim como, também, na escola de inglês que frequentei, onde também era a única negra, sempre fui objeto de atitudes racistas.

Convém explicar que, por racismo, concordo com Munanga³, que o define

³ Munanga, na entrevista “O mito da democracia racial brasileira, a polêmica com Demétrio Magnoli e o papel da mídia e da educação no combate ao preconceito no país.” Disponível em:

como ideologia, na qual “os racistas pensam que têm o direito de ocupar os melhores lugares na sociedade; na prática, hierarquizam estes direitos, impedindo acesso àqueles que julgam inferiores.”

Torna-se ensolarado que tudo o que vivenciei na infância afronta os referenciais e determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que, sobre a Lei 10.639/03, refletida no Parecer CNE/CP 003/04, assim dispõe:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (BRASIL, 2013, p.501)

Porém, ainda na atualidade nada disto está materializado; Santos (2001, p. 97), alerta para a omissão da escola quanto ao racismo, levantando a questão: “[...] a escola discrimina ou simplesmente não promove a igualdade?”

Pior é que ainda são atuais as palavras de Cavalleiro (2001, p.14):

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças [...]. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças: cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

Daí que, como professora da Educação Infantil que reconhece o sujeito cognoscente e produtor de cultura que existe na criança, que porta direitos, inclusive o da convivência com a diversidade e o de acesso à educação de qualidade, me oponho à omissão nos conflitos geradores de preconceito; especialmente, ao racismo.

Assim sendo, reeducar as relações étnico-raciais passou a ter lugar de destaque na ação pedagógica presente no cotidiano da minha prática profissional; isto, de forma natural e muito intencional, porque acredito no que Freire (2000, p.80) ensina: “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la”, e “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” FREIRE (1987, p.96).

Com isto em mente, precisei desenvolver métodos para atingir meus objetivos, ao largo do que a ementa oficial e o apostilado utilizado na escola me ofereciam; isto, embora como funcionária municipal, não pudesse esquivar-me a tanto: daí que a solução foi compatibilizar meus objetivos ao material e à dinâmica obrigatória, o que me levou a achar um caminho, que me foi dado a partir de minha própria ancestralidade, aqui expandida e atualizada.

Para tanto, vali-me de valores civilizatórios africanos, tais como a coletividade, a oralidade, a corporeidade, a ludicidade e a autonomia controlada, tudo assentado no estágio de desenvolvimento cognitivo de meus alunos que, aos cinco anos de idade, se encontravam em plena fase que Piaget (apud Marrega, 2016) denomina simbólica, quando estão presentes a heteronomia e a fantasia.

O PROJETO

Como assento destes valores, a filosofia ubuntu, ou seja: a condução de alunos a se reconhecerem como indivíduos participantes, mas dependentes da coletividade, já que somente como diferentes podem ser complementares.

O Projeto em questão, denominado “IDENTIDADES RACIAIS”, buscou não só valorizar os pertencimentos socioculturais das crianças, mas, também, quebrar a barreira da distância entre escola/comunidade, colocando os familiares delas como sujeitos participantes do processo de reflexão.

Quanto à ação efetiva, deu-se em sala de aula, então composta por dezesseis crianças matriculadas na 2ª Etapa da Educação Infantil; note-se que, embora a direção da escola tivesse sido informada, antecipadamente, sobre o que seria trabalhado com esta classe, a equipe gestora não se manifestou sobre o tema, assim como os familiares dos alunos.

Para a ação, seguiram-se os passos abaixo descritos.

Prospecção

A cidade em que o Projeto foi aplicado, localiza-se no interior de São Paulo, próxima à cidade de Sorocaba; segundo o último Censo do IBGE, possui população próxima a 20.000 habitantes, com renda anual per capita inferior a R\$ 9.000,00; suas principais atividades econômicas são a agropecuária e a agricultura⁴; portanto, a comunidade tem sua maioria composta por empregados na lavou-

⁴ Dados obtidos no Portal da Prefeitura Municipal, acesso em 16.dez.2015. Visando preservar a escola e o nome das crianças, ambos se manterão no anonimato.

ra e na pecuária, com minoria, ínfima, de proprietários de pequenos comércios. Próximo à escola encontram-se seis pequenas empresas, um CDP – Centro de Detenção Provisória (Presídio), um Posto de Saúde e uma Agência dos Correios.

O nível de escolaridade é variado: nos últimos quatro anos o número de pessoas que frequentaram o Ensino Médio e Superior aumentou; porém, grande parte da comunidade ainda é composta por analfabetos e semianalfabetos⁵.

A unidade onde o Projeto ocorreu está em zona rural, a 18km do município sede; atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e, nela, estavam matriculados, em 2015, 402 alunos, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino; a escola é a única do bairro e o único recurso de cultura e lazer da região.

A educação infantil funciona em prédio paralelo, adaptado, fora das dependências principais da escola; conta com três salas de aula, dois sanitários para alunos, nenhum para docentes. Não há parquinho ou nada semelhante: apenas um corredor, cimentado, onde há um escorregador de plástico e um balanço para brincar, ambos com tamanho inferior àquele compatível com a idade do alunado, o que impede que os mais obesos façam proveito destes brinquedos.

A relação entre o processo educacional e as famílias não é harmônica: há pouco diálogo entre ambos, o que acaba por se refletir na formação dos alunos.

Problematização

Como primeira parte do projeto, a coleta de dados, possibilitando delinear o campo de atuação e dar consistência ao planejamento; para tanto, foi utilizado o autorreconhecimento e a oralidade, fazendo com que, com um espelho frente aos alunos, eles se vissem quase por inteiro e, a seguir, se descrevessem, o que incluiu tamanho, cor dos olhos, cor de pele e o que mais eles achassem interessante revelar; no caso presente, o quesito raça/cor/etnia⁶ apresentou o seguinte resultado:

Branços	Pretos	Indígenas
14	02	0

⁵ Segundo consta do Projeto Político Pedagógico da escola.

⁶ Raça/cor/etnia é quesito de classificação utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Este não foi o termo usado com as crianças; mas, a título de apresentação e análise de dados, utilizou-se, como referência, as nomenclaturas oficiais. Segundo o IBGE, a população brasileira é classificada com base em cinco tipos de cor/raça/etnia: brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos.

Dentre as opções escolhidas pelas crianças, um aluno seguramente negro intitulou-se “branco”; outra criança declarou-se “branca e preta”, porque “seu pai era moreno e sua mãe, loira”.

Informe-se, desde já, que, para as crianças, a autodeclaração “negros” admitiu o termo “morenos”, porque, na visão deles, ambos remetem à mesma coisa, o que parece aderir ao que aponta Fanon (2008, p.162), segundo o qual esta autorrejeição acontece no momento em que o negro passa a internalizar a autoimagem negativa, ao mesmo tempo em que a imagem positivada do branco passa a ser admitida como modelo de perfeição. Segundo Munanga (2005, p.33),

[...] aceitar o branqueamento [...] tem como consequência a redução do descontentamento entre raças. Assim, [...] o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso [...] se casem com gente mais clara.

Após a sondagem, reunião com os pais, para explicar-lhes o projeto a ser desenvolvido, bem como os objetivos da proposta; a maioria dos que estiveram presentes não se importou com isto, pois que lhes parecia não fazer nenhuma diferença este ou aquele caminho/objetivo pedagógico, desde que o aluno frequentasse a escola e não se solicitasse a presença dos pais durante o processo educacional; apenas uma única mãe, felizmente, demonstrou interesse em conhecer melhor o Projeto; isto porque, segundo ela, sua família é indígena de uma comunidade que fica no estado do Piauí⁷, e sua filha pouco conhece sobre a própria origem.

Prosseguindo e como já anteriormente planejado, uma sondagem foi aplicada aos pais, para perceber como se autodeclaravam racialmente, bem como definiam a origem étnico-racial de seus filhos; devido à baixa alfabetização dos mesmos, esta atividade se apoiou em sondagem ilustrativa, utilizando um baralho de fotografias para que todos pudessem identificar-se étnico-racialmente; havia outro baralho para identificar a representação dos filhos. O resultado final foi o seguinte:

Branços	Pretos	Indígenas	Outros
----------------	---------------	------------------	---------------

⁷ A mãe não mencionou o nome da comunidade.

03	06	1	03
----	----	---	----

Note-se que a distorção entre a visão das famílias e a das crianças sobre o tema, enfrenta a comum assertiva de que toda a educação vem de casa; parece poder-se afirmar que a influência do meio, do contexto, da vivência social, pode ser mais importante, até, do que a convivência familiar, o que pode exigir, do corpo escolar, outro viés de leitura, mais abrangente, sobre os processos educacionais.

Instrumentalização

Com este quadro em mente, iniciou-se o Projeto, utilizando, primeiro, a literatura: o intuito foi utilizar a fixação de imagens como apoio à memória e à oralidade; no entanto e infelizmente, na biblioteca da escola e em toda rede municipal de educação local, não foi encontrado nenhum livro que abordasse as temáticas africana ou indígena. Foi necessário obter material pertinente por outra fonte⁸.

Para cada livro lido, foram, inicialmente, apresentadas e exploradas todas as informações da capa e das ilustrações; a seguir, a leitura dos mesmos, na íntegra, instigando-se o alunado a criticar e questionar a estória narrada e, além de compará-la com o que tinham imaginado, propor brincadeiras a partir desta leitura.

Daí o recurso, muito importante, ao lúdico, a se valer de brincadeiras e brinquedos, música e instrumentos musicais, além de alguns alimentos, em especial os utilizados pelos indígenas, na tentativa de aproveitar, ao máximo, como instrumentos pedagógicos, a musicalidade, a corporeidade, o estímulo aos sentidos.

Cada um desses recursos foi mediado por rodas de conversa, desenhos, pinturas orientadas, confecção de artesanatos e trabalho com imagens, como será devidamente apresentado em itens específicos, adiante.

Leituras étnicas

Como já se deduz do exposto, as leituras compuseram importante papel no desenvolvimento do Projeto; mas, a limitação de espaço deste texto não permite debruçar-se sobre a utilização deste recurso; porém, é mister que, pelo menos, os livros utilizados sejam abordados, seguidos das intencionalidades implicadas nes-

⁸ Os livros selecionados foram emprestados pela então orientadora deste trabalho, Prof^a. Ms. Mariana Martha de C. Silva.

ta utilização.

Kabá Dare Bu: livro que relata a história de um pequeno indígena, que fala sobre sua cultura, os costumes de seus ancestrais, o amor familiar e como lidar com as interferências do “homem branco”, tais como roupas e doenças, através do cotidiano da comunidade Munduruku; este livro foi escolhido para iniciar o trabalho de literatura porque, entre meus alunos, se encontrava uma menina indígena⁹.

Chuva de Manga: Aqui, o dia a dia do menino Tomás, morador do Chade, país onde, no centro da África, as terras, secas, anseiam por chuva, para molhar o solo árido. De maneira lúdica, o autor descreve a rotina, nem sempre fácil, do povo africano que ali vive; com leveza nas palavras, o personagem principal espera, com alegria, as águas vindas dos céus, brincando com seu carrinho de lata e comendo os frutos da terra, aqui representados pelas mangas. A felicidade de um povoado que tem tão pouco e, ainda assim, valoriza tudo o que possui, é uma lição de vida.

Obax: Aborda a história da menina Obax, cujo nome significa “flor” em alguns idiomas da África ocidental; residente das savanas da África, ela, sonhadora, jura ter visto uma chuva de flores; mas ninguém acredita nisto; então, ela se aventura por toda a savana, buscando provar a verdade para todos. No caminho, encontra uma pequena pedra cinzenta, que imagina ser um pequeno elefante que, em sua imaginação, se torna seu amigo: porém, ao retornar da viagem, ela descobre que tudo era fruto da sua imaginação e, muito triste, decide enterrar a pedra que, na verdade, era uma semente de baobá; por isto, no lugar onde a pedra foi enterrada, nasce uma enorme planta; de seus ramos nascem muitas flores coloridas e os pássaros, ao bater as asas sobre a árvore, fazem cair tantas flores que acabam formando uma chuva, tal como ela havia imaginado no começo da história.

As Tranças de Bintou: História que aborda uma menina africana que não gosta de seus birotos, pois sonha em ter longas tranças enfeitadas, como as das mulheres mais velhas do local onde mora. Porém, por ser criança, não pode usar as tranças, tendo que respeitar as fases de crescimento e a hierarquia.

O cabelo de Lelê: História da menina Lelê, que não gosta de seu cabelo por não entender porque tem tantos cachos; então, busca respostas em um livro africano,

⁹ O diálogo com a mãe da aluna revelou que tradições étnicas indígenas estavam presentes nos costumes daquela família.

onde aprende sobre sua cultura e a beleza que ela possui; inclusive nos penteados.

As crianças amaram este livro: a princípio, ficaram surpresas com a quantidade de cabelos da personagem, a ponto de questionar:

- Por que ela não raspa o cabelo?
- Por que não fazia rabinho, ou cortava bastante?

No dia seguinte, algumas delas levaram elásticos de cabelo, escova, pente, pedindo-me para me pentear e se pentearem: foi um momento construído por elas mesmas e vivenciado da forma que elas quiseram.

Além das leituras

Prosseguindo o Projeto, foram analisadas imagens de grupos étnico-raciais semelhantes ao das famílias dos alunos. Para tanto, foi solicitado, a todos, fotos das famílias e das vivências pessoais (local onde moravam, costumes, etc.). Estas fotos foram colocadas no alto da lousa, para que todos pudessem vê-las e, um a um, as fui questionando sobre suas famílias. As perguntas foram as mesmas para todos, deixando nítido, para elas, nossa grande mistura racial.

Para finalizar esta sondagem, após falar sobre a diversidade familiar que eles próprios trouxeram através de suas falas e fotos, elas foram levadas a ilustrar a frase “NOSSA FAMILIA TEM TODAS AS CORES”, relacionando desenhos e seus próprios familiares.

Na sequência, outras abordagens foram aplicadas, tais como as atividades que se valeram de instrumentos musicais, tais como o texto **Dora e o djembe**, que apresentou este tambor africano, aliando-o ao reconhecimento da letra “D”¹⁰, dando sequência ao eixo de linguagem e expressão no segmento oral e escrita; no mesmo enfoque, o manuseio do **Xequerê**, instrumento africano que lembra o chocalho; Quando as crianças pegaram o instrumento, ficaram encantadas e, após todos o manusearem, fomos para a área externa, onde elas cantaram e dançaram ao ritmo do instrumento; no final, ilustraram o xequerê.

Filmes em DVD: Diversificando os recursos pedagógicos, foram utilizados, ainda, filmes em DVD que, a meu ver, valorizaram ainda mais a ação.

Ei-los: **Kirikou**, que conta as aventuras de um garotinho africano, tão pequeno

¹⁰ Fazendo referência ao material apostilado, que deve ser trabalhado na íntegra com as crianças; portanto, foi necessário adaptá-lo ao Projeto.

que cabe na palma da mão. As histórias, contadas por seu avô, relembram como o pequeno Kirikou aprendeu a ser jardineiro, detetive, artesão, doutor, comerciante e viajante; sempre fugindo da feiticeira maldosa, Kirikou vive grandes e diversas aventuras, defendendo seu povo e percorrendo toda a África. Assim também **Bruna e a galinha d'Angola**, história da menina que, descendente de negros, sentia-se muito só. Sua avó, africana, sempre lhe contava histórias de sua terra natal; em especial, a do pano da galinha d'Angola, preferida de Bruna. Um dia, no aniversário de sua neta, lhe deu, de presente, uma galinha d'Angola de verdade, com o que a menina ganhou amigos e novas surpresas. A história fala também, mas com muita sutileza, dos orixás Nanã e Oxum, deuses da cultura yorubana.

Brincar de roda: “Pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física”, ensina Kishimoto (1996, p. 01). Com isto em mente, a brincadeira de ciranda mostrou-se importante para a compreensão das crianças sobre a roda africana: ao levá-las para a área externa, pedi que fizessem uma roda; a partir de então, cantamos algumas cantigas já conhecidas por eles; em seguida, sentamos com as pernas esticadas. Então, lhes solicitei que observassem uns aos outros e me dissessem se tinha alguém, ali, que estava em posição melhor que o outro. Todos responderam que não; foi então que lhes falei que a roda, na cultura africana, é importante porque todos ficam iguais, ninguém é melhor que ninguém e todos podem prestar a atenção um no outro, respeitando o coletivo. Então, falei-lhes que, independentemente da roda ser africana ou indígena, o fundamento maior dela se baseia no respeito a todos os outros.

Avaliação Final

Coroando o Projeto, apresentei, ao alunado, o desenho de um rosto vazio. Pedi-lhes o preenchessem utilizando os materiais disponíveis - giz de cera, lápis de cor, cola, bolinha de crepom amarela e marrom - para desenhar algum parente ou a si próprios, atentando para os detalhes físicos, inclusive a cor da pessoa ali representada. Alguns fizeram os pais ou as mães; outros, o autorretrato; ao final, cada um falou sobre seu desenho e todos puderam constatar que, segundo nossas características físicas, embora com algumas diferenças, somos todos seres humanos, independentemente de raça, origem, cor.

É importante saber que, ao final do Projeto, quando novamente foi solicitado, às crianças, que se autoidentificassem, o resultado foi o seguinte:

Branços	Pretos	Indígenas	Outros
01	11	1	0

Conforme se pode perceber, se antes do Projeto, 14 delas se titulavam como brancos, 02 negros e 0 indígena, ao final elas se reconheceram como 01 branco, 11 pretos e 01 indígena, como de fato o são. O que valida a ação quanto aos objetivos.

Análise Teórica

O Projeto parece ter fundamentado a ideia de que o negro e o índio também têm valores éticos, estéticos e ricas culturas, o que valorizou cada aluno em sua individualidade; para além, elevou a autoestima daqueles que se sentiam inferiores por seus traços físicos ou tipo de cabelo, fatores normalmente menosprezados até por educadores, já a partir de creche e pré-escola, como nos segmentos posteriores.

Porém, se nas escolas e em especial na educação infantil, ignorar-se a existência de crianças não brancas, como se pode dizer que o atendimento a elas é igualitário, sendo a valorização do indivíduo não incentivada? Entretanto, se o papel do professor é o desenvolvimento pleno do educando, cabe-lhes construir identidades positivas em cada criança, em aderência ao que ensina Gomes (2016, p.8): “A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado”, e “Nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2012, p.3).

Portanto, buscar recursos didáticos que tratem as pessoas de etnias diversificadas com respeito, é importante dentro das escolas, onde o processo deve ser iniciado já na educação infantil pois, segundo Gomes (2003, p.3), “Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômica”.

Outro fator importante a ser destacado foi o prazer pela leitura que este projeto causou nas crianças; por muitas vezes elas preferiam pegar um livro a fazer alguma outra atividade; a atenção que eles davam a cada ilustração e os

recontos com base nos desenhos que eles criavam, era fascinante, pois, antes, a ideia de manusear um livro era mais o de brincar do que tentar compreender seu conteúdo.

Por fim, resta a certeza que trabalhar com o respeito, objetivando a preservação da integridade do outro e de si mesmo, é papel do professor e da escola, como também da sociedade, não podendo isentar-se, nenhuma delas, da responsabilidade sobre a formação e o exercício dos valores e integração de todos.

A educação infantil é base da socialização, e é passível de acomodar valores formadores de caráter, que vão além do trabalho pedagógico, apenas: as crianças, sem exceção, podem e devem ser tratadas com respeito, sendo valorizadas em sua essência e sentindo que tais valores serão levados por toda a sua vida.

Portanto, é de se crer que é possível melhorar e trabalhar com a questão racial de forma intencional e rica, para que os alunos de hoje não passem nem façam ninguém passar por aquilo que vivi durante muitos tempo, mesmo após a infância.

Esta a minha missão. E minha esperança.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Uso de apostilas cresce nas escolas de ensino infantil e desperta polêmica. In: **Jornal O Estadão de 03.nov.2010**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,uso-de-apostilas-cresce-nas-escolas-de-ensino-infantil-e-desperta-polemica-imp-,633508>>. Acesso em 23.mai.2016.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**, Rio de Janeiro: EDC; Ed. Pallas, 2003.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BESSA, Marylda. **Artes plásticas entre as crianças**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- BRASIL. **Lei N º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 003/04. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Bra-

sília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acessado em: 19.jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18.jul.2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em 18.jul.2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

_____. A criança negra na pré-escola: aspectos preocupantes. _____. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Ilustração: Shane Evans. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.

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

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Nilma L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 30.mai.2016.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**. In: Revista Educação e Pesquisa, V. 29. nº 1. São Paulo, 2003.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>>. Acesso em: 02.mai.2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARREGA, Stella N. **Jean Piaget e as fases do desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/55035/jean-piaget-e-as-fases-do-desenvolvimento-infantil>>. Acesso em: 02.mai.2016.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 09.jul.2015.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira**. Filme. Lançamento (1998/França). Direção e roteiro: duração 71 minutos. Gênero: animação;

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Márcia Teresinha da; SALES, Sandra Regina. “Neguinho”, “angolana”, “petróleo”, “branquela azeda”, “macumbeira” na escola: discriminação ou “zoação”? BERINO, Aristóteles. (Org.) **Diversidade étnico-racial e educação brasileira**. Seropédica: UFRRJ / Evangraf, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.