

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LILIANA GONÇALVES PEIL

**EDUCAÇÃO PARA AS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA TURMA DE
PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARROIO GRANDE (RS)**

Jaguarão- RS

2024

LILIANA GONÇALVES PEIL

**EDUCAÇÃO PARA AS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA TURMA DE
PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARROIO GRANDE (RS)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Patrícia dos Santos Moura

Jaguarão-RS

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P377e Peil, Liliana Gonçalves

Educação para as relações étnico - raciais numa turma de pré -
escola da rede municipal de ensino de Arroio Grande (RS
) / Liliana Gonçalves Peil.

111 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Patricia dos Santos Moura ".

1. Educação infantil brasileira. 2. Legislação da Educação infantil
e para as Relações Étnico - raciais . 3. Educação étnico - racial na
pré - escola . 4. Educação antirracista.
5. Considerações históricas sobre a criança e a infância. I. Título.

LILIANA GONÇALVES PEIL

**EDUCAÇÃO PARA AS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA TURMA DE PRÉ-ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARROIO GRANDE (RS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 20, DEZEMBRO DE 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Georgina Helena Lima
(UFPeI)



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, Professor Permanente do Programa Mestrado. Profissional em Educação**, em 31/03/2025, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA , Coordenador(a) de Curso**, em 31/03/2025, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Georgina Helena Xavier Lima , Usuário Externo**, em 30/05/2025, às 20:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1704283** e o código

CRC **CC2901EF**.

Dedico à minha amada e inesquecível avó materna, Zeni (*in memoriam*), pelo exemplo de coragem e humildade que tinha para atingir seus objetivos, com muito amor me ensinou a trilhar e a buscar o caminho da justiça, e à minha mãe, Eliana, pelo incentivo à leitura que contribuiu para o meu crescimento e aprendizagem.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, por me guiar, dar saúde e capacidade para ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

À minha família, que me incentivou nos momentos mais difíceis e entenderam a minha ausência enquanto me dedicava à execução desta pesquisa.

Aos professores e ao PPGEDU da Unipampa, pelas contribuições e partilha de conhecimentos.

A Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura, pelas correções que permitiram apresentar um bom trabalho e oportunizou o meu crescimento científico e intelectual.

A todos os colegas de curso, pela companhia nas aulas e sugestões que contribuíram significativamente na minha pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que participaram dessa parte decisiva em minha vida.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Este trabalho descreve a análise e a reflexão sobre uma proposta de educação para as relações étnico-raciais em uma turma de pré-escola da rede municipal em Arroio Grande (RS). Objetivava-se a construção de uma discussão sobre a temática na pré-escola e analisar como dinâmicas, jogos e atividades lúdicas podem contribuir para a compreensão dessas relações, bem como valorizar a cultura afrodescendente e promover conhecimentos, atitudes e valores que assegurem a pluralidade étnico-racial. Como metodologia foi utilizada a pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida com alunos da pré-escola. Foram realizadas cinco intervenções, delineadas para educar as crianças a interagirem de forma lúdica, respeitar as diferenças e valorizar suas identidades e culturas. A pesquisa ainda abarca a aplicação de dinâmicas e a análise de documentos, com base na Lei n. 10.639/03. Este trabalho reflete a luta pela inclusão efetiva da história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, promulgada em lei por anos de esforços dos movimentos sociais. Destaca-se a necessidade de uma educação continuada e integrada desde a primeira infância que transponha os muros da escola, envolva a comunidade na construção de um ambiente educacional verdadeiramente antirracista e inclusivo. Acredita-se que a educação infantil é o início para a construção e inclusão desse ensino antirracista, uma vez que as crianças são seres em construção.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Educação antirracista. Educação infantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze and reflect on a proposal for teaching ethnic-racial relations in a preschool class in the municipal school system in Arroio Grande (RS). The objective is to begin the construction of a teaching program on the subject and to analyze how dynamics, games and recreational activities can contribute to the understanding of these relations, as well as to value Afro-descendant culture and promote knowledge, attitudes and values that ensure ethnic-racial plurality. The methodology used was pedagogical intervention research, developed with preschool students. Five interventions were carried out, designed to teach children to interact in a playful way, respect differences and value their identities and cultures. The research also includes the application of dynamics and the analysis of documents, based on Law No. 10.639/03. This work reflects the struggle for the effective inclusion of the history of Afro-Brazilian and African culture in school curricula, enacted into law through years of efforts by social movements. The need for continued and integrated education from the early years is highlighted, going beyond the school walls and involving the community in the construction of a truly anti-racist and inclusive educational environment. It is believed that early childhood education is the beginning for the construction and inclusion of this anti-racist education, since children are being under construction.

Keywords: Anti-racist education. Early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dados populacionais de Arroio Grande (RS)	42
Figura 2 -	Dados educacionais de Arroio Grande (RS)	43
Figura 3 -	Imagem da EMEI Governador Leonel de Moura Brizola.....	44
Figura 4 -	Dobradura de barco de papel.....	57
Figura 5 -	Fantoches da história: Meninos de todas as cores.....	58
Figura 6 -	Capa do livro: Meninos de todas as cores.....	59
Figura 7 -	Letra da música.....	60
Figura 8 -	Coroa para recorte.....	62
Figura 9 -	Jogo da memória.....	63
Figura 10 -	Capa do livro: O pequeno príncipe preto.....	69
Figura 11 -	Poesia.....	70
Figura 12 -	Alguns desenhos das crianças sobre a história do Pequeno Príncipe Preto	71
Figura 13 -	Gráfico das respostas positivas dos pais.....	78
Figura 14 -	Capa do livro: O menino marrom.....	81
Figura 15 -	Gravuras: “lápiz de cor”.....	82
Figura 16 -	Modelo de Flip book.....	84
Figura 17 -	Modelos de enfeites para lápis.....	86
Figura 18 -	Capa do livro: Afrobeto aprende as letras.....	88
Figura 19 -	Capa do livro: O cabelo da Lelê.....	91
Figura 20 -	Releitura da obra Menina com tranças e laços.....	93
Figura 21 -	Todos unidos contra o racismo.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Grade de atividades semanais da turma Pré-escolar B.....	51
Quadro 2 -	Plano de atividades.....	54

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina LTDA
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI:	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERER	Educação para as relações étnico-raciais.
FAGE	Fundação Arroio-Grandense de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

	1	12
INTRODUÇÃO.....		
	2 REVISÃO DE	16
LITERATURA.....		
2.1 Legislação da Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-raciais.....		16
2.2 Considerações históricas sobre a criança e a infância.....		20
2.3 Educação Infantil.....		25
2.4 Educação Infantil brasileira.....		29
2.5 Ludicidade na efetivação das relações étnico-raciais.....		32
2.6 O Movimento Negro no Brasil.....		37
2.7 A literatura infanto-juvenil utilizada nas intervenções.....		39
	3	41
METODOLOGIA.....		
3.1 O contexto da pesquisa de intervenção.....		42
3.2 Os sujeitos da pesquisa de intervenção.....		45
3.3 Sobre o trabalho pedagógico da professora.....		46
3.4 Descrição da intervenção.....		52
4 PLANOS DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....		55
4.1 Plano de intervenção 1.....		56
4.2 Plano de intervenção 2.....		68
4.3 Plano de intervenção 3.....		76
4.4 Plano de intervenção 4.....		87
4.5 Plano de intervenção 5.....		90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		97
REFERÊNCIAS.....		102
APÊNDICE.....		108
ANEXOS		109

1 INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais é representada como uma ação educacional de atendimento não só como direto à demanda da população afrodescendente, como também de toda sociedade. É veiculada por meio de ofertas de políticas de ações afirmativas para possibilitar o reconhecimento do povo negro em nossa cultura brasileira. Consideramos fundamental que todos devem ser educados nesta perspectiva da educação étnico-racial.

Sabemos por meio de pesquisas e relatos de profissionais que esta temática não deve se limitar apenas ao mês de novembro nas instituições escolares, já que no calendário escolar temos o Dia da Consciência Negra, mas deve ser trabalhada durante o ano letivo, devendo ser enfatizados os valores, as diversidades e o respeito entre as pessoas, pois a conscientização em aula beneficia a aprendizagem das crianças. Segundo Lopes (2005), “a escola não pode isentar-se de trabalhar as questões raciais, visto que cabe a ela formar cidadãos antirracistas”.

Considerando que a escola deveria ser um ambiente democrático e social, cabe aos docentes serem comprometidos com o combate ao racismo. A escola deverá “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça [...] e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1998, p. 9).

Para Gomes (2005), a abordagem das questões raciais no ambiente educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Iniciar esses estudos entre os professores é um passo crucial, pois eles são os mediadores do conhecimento e podem influenciar positivamente a percepção dos alunos. É importante que todos na escola, incluindo funcionários e educandos, tenham uma compreensão clara sobre a relevância de discutir e trabalhar com a diversidade racial, reconhecendo-a como uma riqueza cultural e um direito de todos.

Além de conhecer a influência africana é necessário ressaltar que é importante trabalhar a autoestima, valorizar a cultura afrodescendente desde a Educação Infantil, nos espaços escolares para garantir uma educação de qualidade. “A escola é um bom lugar para se ensinar e aprender. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2009, p. 76).

Percebemos através de situações do cotidiano a importância de divulgar alguns conceitos sobre a temática da educação étnico-racial para facilitar a compreensão da vida e de nossas relações na comunidade escolar. É pertinente também identificar as leis que auxiliam a luta do povo africano.

No ano de 2003, foi homologada a Lei n. 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A promulgação desta lei é resultado de anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, que lutaram para essa importante conquista social. Em seu primeiro parágrafo, a lei destaca a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (Brasil, 2003).

O aperfeiçoamento do conteúdo definido na lei encontra-se no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Portanto, a partir dele as instituições de ensino, gestores e professores podem se equipar de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e aplicação do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Arroio Grande, nas metas 1 e 12, assegura às ações educativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais conforme a LDBEN:

Assegurar que as ações educativas desenvolvidas nas escolas da educação infantil na cidade de Arroio Grande tenham como princípio a lei de diretrizes e bases da educação nacional e as diretrizes curriculares nacionais, estadual e municipal para a educação infantil, assim como os demais documentos oficiais do Ministério da Educação, garantindo os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais, e especificidades das etapas, modalidades e diversidades, ressaltando as ações afirmativas das populações afro-brasileiras (Plano Municipal de Educação de Arroio Grande, 2015, p. 6).

Sou professora em uma escola desse município e comecei no PPGEduc o Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, pois quero descobrir novas técnicas, tecnologias, metodologias de trabalho, quero desenvolver o meu pensamento crítico, contribuir com a minha pesquisa para a formação de crianças que respeitam todas as diferenças sociais e culturais.

Sou educadora e compreendo a necessidade de trabalhar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, porque é nessa etapa, segundo a BNCC (Brasil, 2018), que as crianças começam a construir sua identidade e a observar as diferenças e semelhanças entre elas e as outras pessoas ao seu redor.

É importante ressaltar a importância que os jogos e as brincadeiras podem beneficiar as crianças da educação infantil quando usados como ferramenta pedagógica. Sendo assim, é necessário o trabalho da temática das relações étnico-raciais através do lúdico. Segundo Neto

(2001, p. 194) “jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio no desenvolvimento humano”. Logo é evidente a curiosidade de investigação sobre a interação que se tem entre jogo e o desenvolvimento da criança.

Observamos dessa maneira que por meio de atividades lúdicas o educando pode aprender no mesmo momento que sente entusiasmo enquanto brinca, desenvolvendo a capacidade de trabalhar valores.

Para Freire (2009, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A escola é uma instituição que promove ações e integrações de pertinentes influências no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, por este motivo cabe ao docente ser mediador da aprendizagem, oportunizando metodologias que incluem dinâmicas e brincadeiras deixando suas aulas mais atrativas para os educandos almejando o objetivo de formar cidadãos atuantes e participativos na nossa sociedade. Dessa maneira, este estudo tem como questão de pesquisa: Quais os impactos de uma proposta de educação para as relações étnico-raciais em uma turma de pré-escola?

Partindo dessa questão e sabendo que a escola é uma instituição que promove ações e integrações de pertinentes influências no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, por este motivo cabe ao docente ser mediador da aprendizagem, oportunizando metodologias que incluem dinâmicas e brincadeiras, deixando suas aulas mais atrativas para os educandos, almejando o objetivo de formar cidadãos atuantes e participativos na nossa sociedade.

Como objetivo geral esta pesquisa se propõe a analisar os impactos de uma proposta para a educação das relações étnico-raciais em uma turma de pré-escola.

Os objetivos específicos são:

- a) investigar como dinâmicas com jogos e atividades lúdicas podem contribuir para a compreensão da temática ERER;
- b) valorizar a cultura afrodescendente;
- c) Oferecer aos educandos possibilidades de realizarem debates sobre as diferenças entre eles;
- d) Oportunizar para as crianças atividades para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa e foram adotadas estratégias como aplicação de dinâmicas, estudo e análises de documentos.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos”. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (Triviños, 1987, p. 124).

Foi realizada no período do ano letivo de 2023: com o estudo da bibliografia que deu suporte a Lei n. 10.639/03, que rege o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, em seguida foi realizado um levantamento de dados para coletar as informações sobre as condições sociais da comunidade escolar. Dessa forma após os conhecimentos prévios foram elaboradas as atividades para executar com as crianças. Sendo assim, esta pesquisa foi executada com crianças da zona urbana, de uma Pré-escola, turma 2, no período vespertino, em que eu atuo como professora titular na Escola Municipal de Educação Infantil Leonel de Moura Brizola, localizada no município de Arroio Grande (RS).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção pedagógica que foi desenvolvida com os alunos da pré-escola da escola citada acima. Considera-se importante a participação do pesquisador na pesquisa intervenção pedagógica, assim dessa maneira o pesquisador passa a ser um cientista no local onde está sendo pesquisado e após o levantamento de dados, aprofundará o problema, identificando as causas e as possíveis soluções para resolver.

O presente estudo está estruturado em três partes fundamentais, que são a introdução contextualizando a pesquisa desenvolvida. No capítulo dois, a revisão de literatura com o embasamento teórico da temática abordada subdividida em sete seções que explicará os marcos legislativos na Educação Infantil e da educação das relações étnico-raciais, as considerações históricas sobre a criança e a infância, a Educação infantil, a Educação infantil brasileira, a ludicidade na efetivação das relações étnico-raciais, o movimento negro no Brasil e a literatura infanto-juvenil utilizada nas intervenções. No capítulo três será abordada a metodologia que explicará o percurso metodológico seguido para conquistar meu objetivo. Logo após, apresentamos as análises das propostas de intervenção aplicada em aula. Por fim, as considerações finais, seguida das referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo destina-se a apresentar os marcos legislativos na Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais, considerações históricas sobre criança e infância, a Educação Infantil no Brasil e a ludicidade na efetivação das relações étnico-raciais.

2.1 Legislação da Educação Infantil e da Educação das Relações Étnico-Raciais

A educação infantil no Brasil, assim como a educação das relações étnico-raciais, são áreas de grande importância e têm sido objeto de diversas legislações e diretrizes que visam promover uma educação mais inclusiva. A Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo, estabelecendo a educação infantil como direito de todos, sendo dever do Estado garantir sua oferta. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, focada no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

No contexto da educação infantil, um documento de grande relevância é a Resolução n. 5 de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Este documento complementa as diretrizes instituídas em 2009, detalhando aspectos curriculares e metodológicos específicos para a educação infantil, com foco no desenvolvimento integral da criança. As DCNEI de 2010 são um instrumento fundamental para orientar as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, garantindo uma formação sólida e inclusiva desde os primeiros anos de vida.

Paralelamente, a educação das relações étnico-raciais também têm sido objeto de importantes marcos legislativos. A Lei n. 10.639, de 2003, e a Lei n. 11.645, de 2008, por exemplo, incluíram no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Além disso, a Resolução n. 1 de 2004 estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, promovendo a história e cultura afro-brasileira e africana.

Com a Lei 10.639/03 foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Com a Lei 14.759/23, o feriado do dia 20 de novembro tornou-se obrigatório no Brasil.

E com a Lei 12288 de 20 de julho de 2010 ficou instituído o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Lei nº 12.620/2012, sancionada em 2012, trata de um benefício destinado a trabalhadores negros no Brasil, visando reconhecer e compensar desigualdades históricas relacionadas ao racismo e à exclusão social. O foco principal da lei é garantir tempo para o luto de familiares de trabalhadores negros que tenham falecido em situações de racismo ou violência.

A Lei número 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, foi uma lei brasileira que estabeleceu a metade das vagas das universidades e instituições públicas de ensino superior aos estudantes que concluíram todo o ensino médio em escolas públicas. Porém essa lei não está mais em vigor desde 2023 quando teve uma revisão na lei de cotas, o que veio dar um avanço através do movimento negro que incluiu dentro dos beneficiários dessa nova lei de cotas as comunidades remanescentes quilombolas.

A reformulação dessa lei ocorreu pela aprovação do PL 5.384/2020, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e cria a nova Lei nº 14.723 de 13/11/2023 que diz

para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.(Brasil, 2023)

Segundo O Senado Notícias¹ A alteração aprovada diminuiu o limite de renda familiar para a participação nas cotas, passando de 1,5 salário mínimo por pessoa para 1 salário mínimo por pessoa. Além disso, a mudança incluiu os quilombolas como beneficiários das vagas reservadas, que antes eram destinadas a negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A distribuição das vagas será realizada conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em conta a proporção dessas populações em cada estado.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012, as Escolas Quilombolas devem estar devidamente inscritas em suas terras e ter uma

¹ Fonte: Senado notícias. **Senado aprimora Lei de Cotas, e texto já está em vigor** Aline Guedes 10/01/2024, 09h16. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/10/senado-aprimora-lei-de-cotas-e-texto-ja-esta-em-vigor>> Acesso em: 09 de jan. de 2025.

pedagogia individual, voltada para o respeito à especificidade étnico- cultural de cada comunidade, identificando e valorizando a diversidade cultural.

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos estilos de organização dos tempos e espaços escolares das suas práticas pedagógicas, da inserção com o ambiente educacional com a sociedade, estas diretrizes orientam os sistemas de ensino, em parceria com as instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

A Lei Municipal n. 2.826 de 24 de junho de 2015 do município de Arroio Grande aprova o Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências entre elas que a Rede Municipal de educação de Arroio Grande, além da preocupação de criar uma nova escola de educação infantil e ampliar as já existentes, vem vivenciando experiências de educação infantil em tempo integral em suas escolas, o que representa um avanço no atendimento à infância com maior qualidade e formação integrada.

E por fim, o site do Ministério da Educação- MEC (2024) informa que

por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), criou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Com a iniciativa, instituída pela Portaria nº 470, de 14 de maio, a Pasta busca fomentar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola”.

E tem por objetivo o fortalecimento de ações e programas educacionais sobre relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. Segundo o portal, 5.570 municípios das 27 unidades federativas serão agraciados.

De acordo com o MEC a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola está estruturada em sete eixos. São eles:

Eixo 1 — Governança: fará a estrutura para a política na versão universal e focalizada. Para isso, está prevista a construção de uma rede de governança e coordenação federativa para apoiar as redes de ensino em relação às capacidades institucionais. Também investirá R\$ 55 milhões em escolas voltadas às temáticas étnico-raciais e quilombolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Eixo 2 — Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003: fará e realizará o Diagnóstico Equidade em 100% das redes estaduais e municipais de ensino, além da criação de indicadores e de escala para o monitoramento do avanço das ações de equidade. Eixo 3 — Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais: como, atualmente, apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos docentes têm formação de 80 horas na área, essa etapa ofertará programas de formação para os educadores. Eixo 4 — Material didático e literário: a política prevê a criação de uma Comissão de Especialistas para análise do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a produção de cadernos pedagógicos e guias informativos para a implementação de orientações didáticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Eixo 5 — Protocolos de prevenção

e resposta ao racismo no ambiente educacional: serão publicados editais para a produção de cinco protocolos de prevenção e resposta ao racismo em instituições de ensino para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior. Eixo 6 — Afirmação das trajetórias negras e quilombolas: fará a valorização da trajetória dos estudantes e professores de escolas quilombolas e buscará o fortalecimento da infraestrutura das escolas quilombolas por meio de programas e ações. Eixo 7 — Difusão de saberes: prevê o compartilhamento e a disseminação de conhecimentos sobre a educação e a cultura quilombola, bem como da cultura negra e de ações que promovem a educação antirracista. (Brasil, 2024)

Como pudemos perceber, o MEC tem um importante compromisso: a implementação da política e estruturar um sistema de metas e de monitoramento da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008 assim como formar profissionais em gestão educacional e educação para relações étnico-raciais (ERER) e educação escolar quilombola, e criar protocolos oficiais de prevenção e de resposta a práticas racistas no ambiente escolar e universitário.

De acordo com Cavalleiro (2012, p.9), “as discussões das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”.

Para a autora o desafio brasileiro para a atualidade é construir uma democracia substantiva - uma democracia que vá além dos direitos civis e sociais. Cavalleiro (2012) explica que é preciso elaborar um modelo democrático no qual, não somente a igualdade, que diz que somos iguais perante a lei seja recomendada, mas o que realmente conte seja a igualdade de oportunidades, pois não adianta somente existir a lei que fale que somos todos iguais perante ela e no momento de cumprir a lei não existam de fato as oportunidades para que as pessoas possam ocupar os lugares que são de direito de todos e devem ser ocupados por todos, sem distinção. A autora ainda afirma que em um país onde há a exclusão social, não é adequado tratarmos de maneira igual as pessoas que são secularmente diferentes.

Segundo Cavalleiro (2012, p.13)

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade.

Portanto, corroboro com Cavalleiro (2012), quando ela fala que não se constrói um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo como sendo realizado somente pela família, porque família e escola são os responsáveis pela formação do indivíduo.

Em relação às questões étnicas raciais que também se desenvolvem no ambiente escolar, Cavalleiro (2012, p. 9 e 10) fala que seu trabalho “Visa subsidiar estratégias que elevem a autoestima de indivíduos pertencentes a grupos discriminados e criar condições que possibilitem a convivência positiva entre as pessoas. Em especial, tornar a escola um espaço adequado à convivência igualitária”.

Porém, segundo a autora, a sua atuação no Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro, aliada à sua experiência de mais de quatro anos em uma escola de Educação Infantil, interagindo com crianças de quatro a seis anos, possibilitou que ela reconhecesse que, nessa faixa etária, as crianças negras já apresentam uma percepção negativa sobre o grupo étnico que elas fazem parte.

Cavalleiro (2012, p.10) também diz que

Em contrapartida crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. Essas situações ocorridas na frente de professores, sem que estes interferissem, chamaram a minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos.

Cavalleiro (2012) ainda fala que a experiência que viveu revelou que o silêncio do professor colabora para que haja novas ocorrências que reforçam inconsideradamente que essas formas preconceituosas e discriminatórias passem a ser validadas no ambiente escolar e outras esferas da sociedade. Segundo Cavalleiro (2012, p.12), “compreender parte do processo socializador, na escola e na família, no que tange ao conhecimento da diferença étnica numa sociedade envolta em um manto de “democracia racial” torna-se imperioso”.

2.2 Considerações históricas sobre a criança e a infância

Quando falamos de criança podemos pensar em uma concepção definida historicamente, mas que com o passar do tempo muitas mudanças surgiram considerando principalmente a sociedade e a época em que se está vivendo, as experiências de vida, condição social e racial.

De acordo com Coutinho (2007) os termos criança e infância são geralmente confundidos como sinônimos. Podemos dizer que crianças sempre existiram como corpos biológicos, como seres que se movimentam, que se vestem, que sentem fome, sede e frio.

Frabboni (1998) em seu texto *A escola Infantil entre a Cultura da Infância, a Ciência Pedagógica e Didática*, organiza baseando-se em Airès o entendimento histórico da criança por meio de três identidades: criança-adulta ou infância negada (séculos XIV, XV); criança-filho-aluno ou criança-institucionalizada (séculos XVI, XVII) e criança-sujeito social ou sujeito de direitos (século XX).

Sebastiani (2007) destaca que na sociedade medieval o sentimento de infância era inexistente, a criança era considerada um mistério, um ser sem humanidade, ou seja, imperfeito e que só alcançaria a perfeição se fosse abandonada na sociedade dos adultos.

Nesse período, essa identidade da criança é definida pelo não-sentimento de infância, o que não quer dizer que não havia afeto pelas crianças, ou que na totalidade eram abandonadas ou desprezadas, mas sim não havia uma consciência da particularidade infantil, ou seja, não se distinguia a criança do adulto (Sebastiani, 2007).

Sobre a criança-filho e aluno ou a infância institucionalizada segundo Frabboni (1998) houve uma virada de página, pois a Revolução Industrial mudou a posição da família na sociedade, que passa a ser considerada moderna e com isto a infância torna-se o centro do interesse educativo dos adultos, surgindo sentimentos de afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade da família.

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho - e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas - uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado de que essa preparação fosse assegurada pela escola (Airès, 2014, p. 335).

Com esta atitude as crianças deixaram de ter contato com os familiares e foram para a escola em regime de internato, onde seriam preparadas para a vida e, assim, deixam de manter contato apenas com os adultos e começam a socialização com outras crianças.

Frabboni (1998, p. 67) menciona que “é a criança institucionalizada, [...] o direito de ser criança (de ter atenções/gratificações/espacos/jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a esse tipo de família e a esse tipo de escola”.

Nem todas as crianças tinham acesso a esta escola e ao mesmo tempo eram submetidas, como já foi dito, a regimes de controle e de autoridade sobre elas por parte da escola.

Sobre a criança sujeito-social ou sujeito de direitos:
Podemos começar perguntando: Quem é a criança de hoje? Quando observamos nossas crianças, podemos dizer que, apesar da semelhança cronológica, existem diferentes infâncias:

- A da criança pertencente a uma família com nível socioeconômico alto, que brinca e estuda, mas tem uma rotina preenchida com inúmeras atividades (esporte, estudo de línguas estrangeiras, artes etc.).
- A da criança que participa da formação de renda da família e por isso trabalha e nem sempre pode estudar.
- A da criança que, nas grandes cidades, acompanha os adultos ou até mesmo outras crianças, e fica pedindo esmolas ou cometendo pequenas infrações.
- A da criança que ajuda o pai ou a mãe nas tarefas diárias de casa ou do trabalho, aprendendo desde cedo uma profissão (Sebastiani, 2007, p. 27).

Não interessa as condições de vida e o nível social, todas elas são crianças, com suas dificuldades, diferentes classes sociais, mas que fazem parte de nosso dia a dia e que precisamos conhecê-las e entendê-las como seres humanos com suas particularidades.

A criança, historicamente, tem passado por várias fases que vão desde seu total desconhecimento até seu reconhecimento como ser histórico-social que produz cultura, história e conhecimento. Com o passar dos séculos, muitos estudos fizeram com que as ideias sobre as crianças, sua educação e o sentimento de infância alcançaram status de ciência, o que culminou em ações que destacam a importância de se pensar e planejar novos movimentos para esses indivíduos (Drago, 2010, p. 200).

Com a citação acima notamos que muitos estudos foram realizados e, hoje encontramos diversas situações de destaque para as crianças, ou seja, existem considerações para cada etapa de desenvolvimento da criança e, principalmente na educação infantil onde estas estão agrupadas pela faixa etária.

Para Aroeira, o conceito de infância se dá de acordo:

Com a classe social a que nos referimos, porque a criança é um ser social e histórico, não é abstrata, não é um modelo teórico de desenvolvimento, para conhecê-la melhor é necessário sempre levar em conta suas condições reais de vida a origem social, a cultura, pois é a partir desse contexto que determinamos que ela construa seu conhecimento (Aroeira, 1996, p. 22).

A criança não é um ser único, em cada lugar e dependendo da situação em que se encontra encontraremos uma criança diferente, com suas limitações, diversidades e atitudes, e assim temos que considerar a criança com suas condições de vida e origem social.

A criança é um ser completo, num contexto historicamente definido, conhecendo o verdadeiro papel que exerce na sua família e na comunidade, é possível compreender a linguagem, as ações, os sentimentos, as reações e as possibilidades de seu desenvolvimento (Aroeira, 1996).

Em cada contexto encontraremos uma criança com papéis diferentes, pois esta se desenvolve na família e na comunidade de acordo com o que estas definem e sendo assim cada uma vai ter reações, sentimentos e possibilidades de desenvolvimento com o que é vivenciado pelas mesmas nestes grupos.

A infância é a continuidade das nossas expectativas e objetivos, isto faz com que a criança por muitas vezes fique cercada por afazeres, que os adultos projetam. Porém esta fica mais tarde também ameaçada pela contemporaneidade, pela globalização, é o mundo adulto que chegou muito antes em suas vidas, já não querem mais brincar de faz-de-conta, a era digital as faz refém de uma vida irreal e muitas vezes perigosa, o que as deixam mutiladas sem fantasias para criar e recriar um mundo mais colorido a sua imagem. Sem reconhecermos nossa própria infância sentimo-nos ameaçados em nosso desejo de perpetuidade e privados do futuro (Fortuna, 2005, p. 20).

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, sobretudo por meio da constituição de creches, hoje denominadas Escola de Educação Infantil, e da escola pública (Brasil, 2018).

A educação infantil no Brasil tem sido profundamente influenciada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um marco regulatório que visa estabelecer diretrizes educacionais unificadas em todo o território nacional. Instituída em 2018, a BNCC representa um avanço significativo na educação brasileira, propondo uma abordagem mais integrada e inclusiva para o desenvolvimento infantil (Brasil, 2018).

A BNCC reconhece a criança como um ser que sente, pensa e age, valorizando sua capacidade de expressar sentimentos e desejos. Este documento normativo ressalta a importância de compreender e valorizar a criança dentro de suas possibilidades e limitações, promovendo uma educação que respeita a individualidade e promove o desenvolvimento integral (Brasil, 2018).

Dentro deste contexto, a BNCC destaca que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, inserido em uma organização familiar e em uma sociedade com uma cultura específica e em um momento histórico determinado. É profundamente influenciada pelo meio social em que se desenvolve, mas também tem a capacidade de influenciar esse meio. A família, seja ela biológica ou não, representa um ponto de referência fundamental para a criança, mesmo diante da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 2018).

A criança apresentada pelo documento traz uma natureza singular e heterogênea, ou seja, cada criança pensa de um jeito, anda, fala, se expressa, enfim, cada uma possui características próprias. Assim como o convívio com outras pessoas se estabelece muito cedo e dessa forma começa a compreender o mundo que a cerca.

Para Sarmento (2000, p.152),

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Portanto, nesse contexto da concepção de criança torna-se difícil não vincular a figura criança ao processo em que está contextualizada a Educação Infantil, cabendo ainda dizer que a criança possui uma identidade que precisa ser respeitada pelo adulto, tem suas necessidades e devem ser consideradas, bem como vive a infância, que é tida por especialistas em desenvolvimento infantil principalmente psicólogos, como etapa primordial para o bom desenvolvimento cognitivo e interpessoal do indivíduo.

Em relação a BNCC podemos dizer, também, que a base tem estado presente nas escolas desde a sua concepção, desde a instituição da base de 2017 as escolas precisam utilizá-la, porém a base vem sofrendo muitas críticas em relação ao que ela representa no contexto escolar.

Observando a Base é possível perceber que a BNCC está contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais somente para atender as determinações jurídicas, porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar as TCTs² não apresentam em sua essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades que estejam direcionadas de fato para uma educação antirracista.

Segundo Galian et al. (2021, n.p),

contrastando-se os objetivos e modos de implementação da BNCC, em relação aos objetivos e modos de implementação dos PCNs, observa-se uma hipertrofia nos movimentos pela centralização, unificação e imposição de currículos: de um momento histórico a outro, constitui-se uma rede de agentes privados, que, com sua atuação junto a instâncias públicas (secretarias, conselhos) e a agentes do mercado (corporações de mídia, de tecnologias digitais e editoras de livros didáticos), trabalha para que se imponha nacionalmente um currículo único que direcione a alocação dos investimentos públicos para a educação. Nesse processo, desqualificam-se, para sua submissão a interesses externos à escola, o trabalho docente e a função educativa para os estudantes e suas especificidades culturais, sociais e econômicas. A verticalização nos modos de distribuição social do conhecimento, estruturada em bases tecnicistas, impõe um conjunto de conteúdos e de práticas pedagógicas em substituição aos saberes docentes e à produção de conhecimentos em contexto, o que leva à desvalorização das culturas escolares, à homogeneização curricular, como mencionado, e à impossibilidade da interpretação e da ação - o que se apresentava ainda que minimamente como margem para a agentividade docente nos PCNs se reduz, na BNCC, à aplicação de estratégias que garantam o acesso de quem deve aprender ao conteúdo a ser aprendido.

Analisando a fala da autora, e ao ler a BNCC, fica perceptível que a base se alinha mais com as políticas neoliberais, e isso tem causado um impacto na formação dos professores, e acima de tudo, na formação dos alunos.

² Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão.

Além disso, desde a sua criação e implementação, o documento tem seguido os interesses dominantes. Nesse sentido, as reivindicações do movimento negro para a educação acabam sendo desvalorizadas, com a temática das Relações Étnico-Raciais sendo progressivamente apagadas.

Porém, embora percebamos que a base é extremamente conservadora, existem as brechas em que podemos trabalhar. E foi em uma dessas brechas que amparei meu projeto, mais precisamente, onde foi possível encaixar a proposta do trabalho, foi no componente Ensino Religioso, nas unidades temáticas – identidades e alteridades, no campo de experiência – o eu, o outro é nós.

2.3 Educação Infantil

Com o enorme número de órfãos que surgiu ao término da primeira guerra evidenciam-se as funções das instituições que cuidavam de crianças, e assim houve nessa época um maior interesse pela Educação Infantil e com isso a infância ganha novas concepções. Uma dessas instituições foi a Roda dos expostos, que foi um meio criado para poder garantir que ficassem anônimas as pessoas que quisessem ou não pudessem criar seus filhos, podendo deixar a criança na roda, assim não os deixando em bosques, portas de igrejas, etc. De acordo com Marcílio (1992, p. 51),

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.

Segundo Marcílio (1992), a instituição Roda de Expostos por quase um século e meio, foi talvez, a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o território brasileiro. No fim do século, grande parte dessas rodas de expostos já haviam desaparecido, apenas restavam as maiores, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Porto Alegre.

A partir de 1930, Marcílio (1992), fala que surgiram associações filantrópicas para o amparo e assistência a infância desamparada. E a partir dos anos 60, conforme Marcílio (1992, p. 76)

Houve uma mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. Começava a fase do *Estado de Bem-Estar*, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriram-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da criança,

proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assumiu enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornaram-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História.

Podemos perceber que até praticamente a metade do século XX as crianças abandonadas foram atendidas por instituições que não pertenciam ao Estado, somente por instituições de caridade, passando realmente aos cuidados do Estado a partir dos anos 60, quando o estado passa a ser responsável pela criança e pelo adolescente carente.

A expansão dos serviços de Educação Infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce do desenvolvimento da criança já a partir do nascimento (Oliveira, 2002).

Mas foi o desenvolvimento tecnológico e a busca da mulher pelo mercado de trabalho que acarretaram maiores mudanças nas concepções sobre a criança e sua educação, a necessidade de buscar novas alternativas para cuidar das crianças fez com que a atenção voltada para as mesmas fosse analisada.

Oliveira (2002) afirma que neste período a criança passa a ser vista como sujeito social, ativa, participante na construção do saber, esta visão provocou mudanças na prática pedagógica dos profissionais da área que buscavam a partir daí uma formação especializada.

Falar da Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (Didonet, 2001).

Foi no século XVIII, que a Educação Infantil ganhou destaque por meio de movimentos sociais que objetivavam a busca por um espaço onde as mães poderiam deixar seus filhos para que elas pudessem trabalhar, certamente este era um espaço que a princípio atenderia a famílias pobres. As pessoas com melhores condições socioeconômicas contratavam babás particulares (Didonet, 2001).

A esse respeito Didonet (2001, p. 12) destaca:

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche.

Temos neste contexto que estas instituições tinham sem dúvida caráter assistencialista, pois se destinavam a atender crianças pobres, filhos de famílias em que os pais trabalhavam fora o dia inteiro.

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a mortalidade infantil aumentou, então várias reivindicações foram feitas para que fossem tomadas providências para a criação de um espaço onde estas mulheres pudessem deixar os filhos, e que fossem cuidados e alimentados.

Esse cenário da Educação Infantil foi muito visto até meados dos anos de 1970 e 1988. Após esse período, a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propuseram um modelo de Educação Infantil de cunho compensatório, gerando com esse modelo grande expansão de matrículas para essa etapa escolar.

O discurso do poder público em relação à Educação Infantil é de que as crianças procedentes das classes menos favorecidas neste período da vida são todas iguais, ou seja, são homogêneas, e que estas necessitam de um local que as compensasse de muitas carências.

Neste sentido Kramer (1995, p. 24) enfatiza que estas crianças são consideradas: “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”.

Sendo assim e nessa perspectiva surge a pré-escola que funcionaria com sentido de sanar tais carências, possibilitando às crianças uma vida mais digna e com oportunidades educacionais que o meio social do qual as crianças faziam parte não oportuniza a elas.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

A educação seria considerada como meio de melhorar as condições de vida, sem se preocupar com a criança como ser humano, sem considerar sua individualidade, pensando apenas em moldar aos parâmetros da sociedade vigente e preparando-as para nela atuarem de maneira submissa. Kramer destaca ainda que

[...] enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas dos particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995, p. 30).

Notamos que sempre houve essa disparidade entre a educação pública e a particular, desde a educação infantil, pois como destaca a autora, as instituições públicas não tinham preocupação com o pedagógico, com a socialização e a preparação da criança para o ensino regular. Nas instituições públicas a principal preocupação era suprir carências.

Com todas essas mudanças as escolas de educação infantil tornaram-se espaços de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Segundo Nascimento (2011) é importante lembrar que a etapa da educação infantil foi constituída legalmente pela junção entre creches e pré-escolas, instituições de diferentes origens e histórias, o que levou as creches, tradicionalmente alocadas em Secretarias de Assistência Social, a serem transferidas para as Secretarias de Educação.

A Educação Infantil é reconhecida pelos educadores, pelos governantes e pela sociedade científica como etapa de primordial importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase que a criança aprende como viver, como fazer.

É na fase infantil que o ser humano adquire conhecimento com maior facilidade e eficácia, nesta fase é possível desenvolver inúmeras habilidades e aprender a socializar. Sendo assim, é nesta fase que a criança aprende a aprender e a gostar do ambiente escolar e pode adquirir conceitos para ter uma boa autoestima independente de sua raça, cor ou religião.

Segundo Gomes (2003, p. 170), a escola é o local onde “temos experiências, aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas, também, valores e crenças, assim como preconceitos de raça, de gênero, de classe e de idade”. Essa reflexão chama atenção para o que a escola ensina para além do conteúdo: a formação dos indivíduos e a construção das relações sociais.

Corroborando com Gomes (2003), podemos dizer que esse espaço criado formalmente para a educação dos indivíduos vai além de ser apenas um espaço. A escola é um microcosmo da sociedade, portanto deve-se ter cuidado para não refletir e manter as normas e preconceitos sociais que a sociedade muitas vezes estabelece.

2.4 Educação Infantil brasileira

A Educação Infantil no Brasil, de certa forma, deu-se como no resto do mundo, tendo algumas características próprias, pois em outros países as creches como eram chamadas tinham como finalidade abrigar as crianças para que as mulheres pudessem trabalhar nas indústrias, enquanto que no Brasil além de trabalhar nas indústrias as empregadas domésticas podiam usufruir destas para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

No Brasil, as escolas de Educação Infantil surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de assistir aos filhos de mães trabalhadoras. O foco do atendimento oferecido era o cuidado com relação à alimentação, higiene e segurança física. Como não havia prioritariamente uma preocupação educativa nestas instituições, o trabalho, na maioria das vezes, não era desenvolvido por professores (Martins; Gonçalves, 2014, p. 5).

Em diversos países, como no Brasil, a creche desempenhou, através dos anos, atividades com caráter predominantemente assistencialista e filantrópico de combate à pobreza e a mortalidade infantil, envolvendo situações de grande miséria e desestruturação familiar. A rotina de funcionamento da maioria das creches centrava maior atenção na guarda e nos cuidados físicos da criança, não na educação e na busca de um adequado desenvolvimento global (Mattos, 2010, p. 13).

Para Nascimento (2011, p. 147) “pensar a infância no Brasil significa considerar diferentes grupos de crianças, cujas vidas e oportunidades, na maior parte das vezes, são determinadas por diferentes condições econômicas e sociais”.

Um dos pontos que devemos observar é quanto à formação dos profissionais que trabalham nestas instituições, que segundo Piovezani (2011) a lei proclama que todas devam até o final da década ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Isto é, até 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passaram a ser consideradas professoras após formação em Pedagogia.

Piovezani (2011) diz ainda que é importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca, uma vez que muitos desses profissionais não possuem sequer o ensino fundamental. Assim, podemos dizer que a educação infantil no Brasil tem condições de alcançar o seu objetivo que é o de educar as crianças em idade pré-escolar e formar cidadãos antirracistas.

No nosso Estado do Rio Grande do Sul, segundo o Censo Escolar de 2023, foram registradas 9.028.764 matrículas na Educação Infantil. Esta etapa da Educação Básica é necessária para o desenvolvimento humano, a formação da identidade, o desenvolvimento da inteligência e a construção da aprendizagem. As instituições educacionais, na primeira etapa da educação básica, devem ser espaços que visem promover a eliminação de preconceitos, racismo e discriminação, permitindo que as crianças, compreendam, reconheçam e valorizem a necessidade dos diversos grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira e do nosso estado.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...] nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação de profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (Brasil, 2003).

É imprescindível reconhecer e valorizar os educadores que atuam na educação infantil, uma vez que promovem atividades que estimulam e enriquecem as interações entre as crianças em sua pluralidade.

Compete aos municípios e inclusive a sua rede particular cumprir a Resolução CNE/CP n. 01/2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientando a estrutura e os conteúdos dessa etapa da educação.

LDB Art. 26-A, alterada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008: Introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, promovendo a valorização da diversidade étnica e cultural.

Resolução CEED n. 297/2009: Normatiza o currículo da Educação Básica no âmbito estadual, estabelecendo diretrizes para a organização curricular.

Lei Estadual n. 13.694/2011, Estatuto Estadual da Igualdade Racial: Define políticas estaduais de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, incluindo a educação como um campo de atuação.

Resolução CNE/CP n. 5/2012 e Resolução CNE/CP n. 8/2012, estabelecem diretrizes para a implementação do ensino fundamental de 9 anos e a organização curricular do ensino médio.

Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, define metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n. 14.705/2015, refere-se ao plano específico do estado, alinhado com o PNE, que estabelece metas e ações para a educação estadual, considerando suas particularidades e necessidades

No art. 61 do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana” destaca que os Entes Federados (União , Estados , Distrito Federal e Municípios) desenvolvam o trabalho no sentido de articular as ações de diferentes setores que assegurem os direitos das comunidades indígenas e quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória, especialmente aos municípios que estas populações quilombolas estão mais próximas.

A transição da denominação “creche” para “escola de educação infantil” no Brasil é um reflexo das mudanças nas políticas educacionais que buscaram reconhecer a importância da educação nos primeiros anos de vida. Inicialmente, as creches eram vistas apenas como espaços de cuidado para crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola atendia crianças de 4 a 6 anos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma redefinição significativa da Educação Infantil. A Constituição reconheceu a educação como um direito de todos e estabeleceu a Educação Infantil como dever do Estado, integrando creches e pré-escolas no sistema educacional (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, consolidou essa visão ao definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

A implementação da BNCC em 2018 representou outro marco importante nessa transição, estabelecendo diretrizes curriculares que orientam a Educação Infantil, focando no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral da criança (Brasil, 2018), embora as questões ético-raciais tenham ficado totalmente desatendidas e ao se referir às aprendizagens essenciais, não incluindo uma pauta antirracista entre as prioridades, a BNCC desconsidera a realidade social brasileira, que é racista, preconceituosa e segregadora.

Dessa maneira, a mudança de “creche” para “escola de educação infantil” não foi apenas uma alteração terminológica, mas sim uma transformação profunda que reflete uma nova compreensão sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida, reconhecendo-a como fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Mas, como falado anteriormente, embora a BNCC traga importantes considerações a respeito da infância e várias abordagens para serem trabalhadas, em relação as questões étnico-raciais, a Base tem deixado muito a desejar.

Assuntos relacionados a etnia são extremamente importantes e precisam ser tratados desde a tenra idade, pois é nessa fase da pré-escola que iniciam as relações sociais.

As crianças saem do convívio familiar e ingressam nesse ambiente compartilhado com outras crianças. É nessa fase, chamada primeira infância, que o cérebro mais se desenvolve em termos estruturais. Podemos considerar os anos mais ricos para o aprendizado.

Cavalleiro (2012, p. 36), diz que “há um número bastante reduzido de pesquisas que analisam a questão étnica na educação infantil, no Brasil. Geralmente as pesquisas tratam, preferencialmente, do ensino a partir do primeiro grau”.

Além disso, Cavaleiro (2012, p.37), fala que

as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais, o professor.

Em vista disso, assim como a autora, acredito que a prevenção de atitudes discriminatórias exige um esforço contínuo para identificar de forma precoce a diversidade étnica e os impactos negativos do preconceito e da discriminação no Brasil, começando desde a educação infantil, a familiar até a escolar.

2.5 Ludicidade na efetivação das relações étnico-raciais

Sabemos que o momento de brincar não significa exclusivamente diversão, porém também proporciona o desenvolvimento de capacidades como a memória, atenção, imitação, além de desenvolver a criatividade, a inserção social, motricidade entre outras habilidades desenvolvidas no momento da brincadeira, portanto podemos introduzir a temática da diversidade racial nestes momentos de brincadeira.

Para melhor compreender como as crianças constroem as suas próprias culturas, Sarmiento (2004) identifica quatro grandes eixos que podem auxiliar na investigação dos princípios e regras que as orientam nas culturas infantis.

O primeiro eixo é a interatividade, a forma como surgiram inúmeras interações entre as crianças, especialmente entre os pares. O segundo é a ludicização; uma questão central das culturas infantis que emerge nas suas dimensões sociais e culturais, onde brincar é

necessariamente uma mudança indispensável para a aprendizagem e também para a sociabilidade.

O terceiro eixo é a sobre a fantasia do real, que se refere a particularidade de como as crianças compreendem, expressam e dão sentido as coisas ao seu entorno. Sarmiento, (2004, p. 16) diz que a criança “reconstrói criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e as situações que ocorrem”.

Por fim, o último eixo: o tempo reiterado, que se refere ao tempo cíclico das crianças, sempre restaurado por novas experiências e, portanto, diferente daquele do adulto. O roteiro desse momento lúdico pode mudar ou parar a qualquer momento conforme a sua vontade.

Trabalhando com os jogos é possível ter novas experiências, interação com o coletivo, desenvolvimento da comunicação, aprendendo a dividir, a viver em sociedade, a possuir hábitos de cortesia com os outros.

Segundo Piaget (1978, p. 122) “os jogos de regras constituem a atividade lúdica do ser socializado”. Neste parágrafo o autor quer demonstrar que a criança assimila no jogo a importância e a necessidade de cumprir as leis sociais e morais quando cumprem regras.

É importante o educador planejar estratégias adequadas e organizadas para estimular os educandos por meio de atividades lúdicas, despertando a consciência de respeitar as diferenças raciais e sociais.

A Lei n. 10.639 /2003 é uma conquista importante do movimento negro do nosso país, Lei que garante o ensino da cultura e os legados do povo Africano no nosso país e atualmente, apresenta diretrizes mais aprofundadas sobre esta temática.

Por isso, é necessário que o educador tenha o objetivo de privilegiar a Cultura Africana e a história de vida de pessoas negras, colocando em destaque sua importância histórica para o Brasil e para o mundo. Os educandos, ao longo de seu processo formativo, devem ser incentivados a cultivar uma postura de respeito e valorização das diferenças, englobando a rica diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Explorar a riqueza da diversidade ecológica, delinear as majestosas pirâmides do Egito, navegar pelas areias expansivas do deserto do Saara e imergir nos costumes vibrantes de diversos povos africanos, pode constituir uma abordagem pedagógica envolvente e enriquecedora para os educandos na fase da educação infantil. Utilizando um mapa ilustrativo e lúdico como ferramenta pedagógica, os educadores podem criar uma jornada visual e interativa, onde as crianças podem aprender brincando, descobrindo as maravilhas e a

diversidade desse continente magnífico. Esta estratégia não apenas inicia os alunos na temática africana, mas também fomenta uma atmosfera de aprendizado que é ao mesmo tempo educativa e divertida, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa das riquezas culturais e naturais da África (Munanga; Gomes, 2006).

Muitas brincadeiras populares do nosso Folclore são de origem africana, como pega-pega, esconde-esconde e pular corda. Brincar com as crianças é a melhor maneira para ensinar sobre a origem dessas brincadeiras, propondo identificar novas opções também.

É possível abordar a temática com a contação de histórias sobre a Consciência Negra utilizando histórias de diversos gêneros textuais como fábulas, contos ou até mesmo um livro infantil, escrito por autores negros. É possível encontrar diversas opções de histórias que trazem abordagens excelentes para trabalhar a Consciência Negra na educação infantil, norteadas por outras atividades.

Com a musicalização, cada criança aprenderá através das músicas o respeito à diversidade, valorizar aspectos diferentes dos que possui ou está acostumada no seu cotidiano. Podemos construir paródias coletivas utilizando as letras originais a partir das características físicas de crianças da turma, utilizando uma melodia simples.

É necessário educar as crianças para a quebra de preconceitos, desenvolvendo a inclusão social das etnias para uma relação saudável no espaço escolar onde estão inseridas. A educação das relações étnico-raciais oportuniza aprendizagens entre brancos e negros, permite a troca de conhecimentos, agregando conhecimentos culturais para a construção de uma sociedade mais igualitária.

O lúdico é necessário na infância, deve ser vivenciado e não ser apenas como uma forma de distração, no entanto tem o objetivo de aprimorar seus potenciais, pois o conhecimento é construído a partir das nossas interações e das trocas de conhecimentos e de forma lúdica devemos problematizar o preconceito com as crianças.

As atividades lúdicas oportunizam um desenvolvimento integral e estimulam várias áreas no âmbito social, cognitivo, motor, sendo que brincar é viver e por este motivo estas atividades contribuem para o desenvolvimento afetivo.

A construção da identidade e autonomia das crianças é significativamente influenciada pela incorporação do lúdico no processo educacional. O lúdico, derivado do termo latino “Ludus”, que se refere a jogos e brincadeiras, facilita um desenvolvimento saudável e agradável, promovendo a aprendizagem através da brincadeira e incentivando o respeito às regras e aos outros.

Historicamente, a importância do lúdico na educação foi destacada por Froebel (1974), que, em 1873, inaugurou o primeiro jardim de infância, enfatizando a relevância do brinquedo e da atividade lúdica no desenvolvimento infantil. O autor defende que, através das brincadeiras e dos jogos, as crianças desenvolvem uma consciência de si mesmas e do mundo ao seu redor, com uma progressão mais significativa quanto mais se envolvem em atividades lúdicas.

Na contemporaneidade, o lúdico é reconhecido como um recurso pedagógico valioso, que possibilita ensinar de maneira simples e divertida, criando momentos significativos de aprendizagem. Kishimoto (1994) destaca o brinquedo como um objeto central na brincadeira, que estrutura condutas com regras definidas, promovendo o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, como afetivo, cognitivo, social, linguístico e psicomotor. Além disso, Kuhlmann Jr. (1999) ressalta que o ato de brincar e jogar são atividades cruciais em todas as fases do desenvolvimento infantil, despertando curiosidade e aprimorando a aprendizagem e autoestima das crianças.

É fundamental, portanto, integrar jogos e brincadeiras na educação infantil, proporcionando uma prática prazerosa que respeita os direitos das crianças à liberdade e participação ativa em seu cotidiano. Ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades cruciais, aprendem a viver em grupo e constroem conhecimentos valiosos, contribuindo para uma infância saudável e um desenvolvimento adulto equilibrado.

No contexto educacional, particularmente em uma sala de aula, é evidente que o lúdico é uma necessidade vital para as crianças, independentemente da idade. Este aspecto não deve ser percebido apenas como uma fonte de diversão, mas como um meio fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança, facilitando o processo de aprendizagem. O jogo, uma atividade voluntária, vai além das necessidades imediatas da vida, conferindo um sentido profundo às ações das crianças. É uma fonte inesgotável de prazer e alegria, elementos inseparáveis na jornada de aprendizagem.

O lúdico, essencial em todas as fases da vida humana, prepara a criança desde cedo para refletir sobre a cultura e a realidade em que está inserida, incentivando-a a questionar e desenvolver um senso crítico aguçado. Isso a transforma em um indivíduo ativo e participativo na sociedade, capaz de não apenas aceitar, mas também de transformar problemas ou situações em benefício de uma sociedade mais digna e humanitária, pautada na ética e responsabilidade. Os jogos na educação infantil são ferramentas poderosas que auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção tátil e viso motora, além de promover

habilidades como contagem oral e classificação. Eles também ajudam a desenvolver a atenção, percepção e memória, proporcionando diferentes abordagens para a resolução de problemas e aquisição de noções fundamentais como medida, tamanho e distância.

A criança, através de sua interação com o ambiente, aprende de maneira significativa, onde os jogos e brincadeiras atuam como instrumentos indispensáveis para seu desenvolvimento integral. É dever do educador oferecer oportunidades e materiais diversificados que favoreçam uma infância prazerosa, respeitando a realidade, cultura e faixa etária de cada criança.

As atividades lúdicas na escola facilitam a formação de vínculos saudáveis entre alunos e professores, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. O brincar é uma parte integrante do desenvolvimento saudável e completo dos indivíduos, funcionando como uma simulação de experiências e conteúdos que aproximam os educandos do universo escolar (Silva; Haetinger, 2007).

O educador, ao proporcionar oportunidades de brincar, também facilita a criação de vínculos significativos entre ele e os alunos, uma relação fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz. A brincadeira, neste contexto, é vista como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde a criança pode explorar e construir conhecimentos sobre si mesma e o mundo que a rodeia, exercitando sua imaginação e relacionando seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo ainda pouco conhecido (Sebastiani, 2007).

A criança, ao brincar, imita as situações que presencia, relacionando-se com a realidade que vive, mesmo que ainda tenha um conhecimento limitado sobre o mundo. A imaginação, uma característica forte dessa idade, permite que a criança relacione dois mundos: o seu como criança e o adulto que observa, especialmente em brincadeiras que imitam ações cotidianas, como brincar de boneca.

O educador, como mediador dessas relações, tem a responsabilidade de formar indivíduos através do lúdico, trabalhando aspectos como valores e respeito, que são fundamentais para a aprendizagem e formação integral da criança. A educação infantil, que hoje vê a criança como um sujeito ativo e em pleno desenvolvimento social e histórico, deve garantir que a criança construa seu conhecimento a partir de interações significativas com as pessoas e o ambiente que a cerca, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB, 2009).

Dessa forma, é importante abordar a questão racial, pois esse fenômeno, que persiste ao longo dos séculos, mostra-se como um desafio da contemporaneidade, mas que tem raízes

históricas profundas. Os fenômenos como o racismo, o preconceito e a discriminação racial são presentes na sociedade brasileira, e causam danos significativos à população negra, não só nas relações sociais como nos meios de comunicação. Conforme Cavalleiro, (2012, p.19),

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Segundo a autora isso sugere que uma imagem depreciativa e inferiorizante dos negros, assim como uma imagem idealizada dos indivíduos brancos, pode ser internalizada durante o processo de socialização. Assim, qualquer pessoa que passe por esse processo cultural pode acabar absorvendo estereótipos preconceituosos sobre esse grupo, sem perceber, ou até mesmo reconhecendo, mas acreditando que essas ideias são as mais adequadas.

Corroborando com Cavalleiro, Gomes (2015), em uma entrevista à revista Carta Capital diz que o racismo no nosso país é ambíguo, pois quanto mais o negamos mais ele se propaga. Segundo a autora “essa é uma característica que nos desafia muito a superá-lo e a desvelá-lo. Conhecer e reconhecer essa característica do racismo brasileiro já são avanços, porque antes compreendia-se muito mal o que era racismo no Brasil”.

Ao ser perguntada sobre o que o Estatuto da Igualdade Social representa hoje, Gomes (2015) responde que ele foi uma conquista e foi uma conquista organizada. Uma “demandada pelos movimentos sociais, em particular pelo movimento negro”.

Portanto, justifica-se a necessidade de estudos e intervenções educacionais que busquem mitigar esses efeitos prejudiciais, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

2.6 O Movimento Negro no Brasil

O movimento negro esteve atuante em todo o período republicano, e vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira.

De acordo com Domingues (2007, p. 102), o movimento negro pode ser compreendido como:

a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é

o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Com a fala do autor podemos compreender que a luta negra visa resolver alguns dos problemas que a sociedade, como um todo, criou particularmente para eles. Existem questões, como salienta o autor, decorrentes do preconceito e da discriminação racial que os impedem de participar no mercado de trabalho, no sistema educativo e até mesmo na participação política, social e cultural.

Fica possível compreender que nesse movimento, a “raça” e, portanto, a própria identidade étnico-racial, não foi utilizada apenas como ferramenta de mobilização, pois mais tarde, também se torna um meio de mediar demandas políticas. Conforme dito pelo autor, para esse movimento, a “raça” foi e é o principal fator de organização dos negros em torno de um projeto.

Segundo Guimarães (2001), o movimento negro brasileiro contemporâneo tem formulado uma agenda que conjugou diferentes abordagens, políticas de reconhecimento (reconhecimento das diferenças raciais e culturais), políticas de identidade (racialismo e voto étnico), políticas de cidadania (noções de luta contra a discriminação racial e de direitos civis dos negros) e políticas redistributivas (ações afirmativas ou compensatórias).

Guimarães (2001, p. 135) diz que

Em primeiro lugar, o MNU recusou a data oficial de celebração da incorporação dos negros à nação brasileira, o 13 de maio, data da abolição da escravidão, passando a festejar o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, que chefiou a resistência do quilombo dos Palmares em 1695; em segundo lugar, passou a reivindicar uma mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho negros; em terceiro lugar, exigiu uma campanha especial do governo brasileiro que esclarecesse a população negra (pretos e pardos) de modo a se declarar “preta” nos censos demográficos de 1991 e 2000; em quarto lugar, reclamou e obteve a modificação da Constituição para transformar o racismo em crime inafiançável e imprescritível, tendo, posteriormente, conseguido passar legislação ordinária regulamentando o dispositivo constitucional; em quinto lugar, articulou uma campanha nacional de denúncias contra a discriminação racial no país, pregando e alcançando, em alguns lugares, a criação de delegacias especiais de combate ao racismo; finalmente, concentra-se, hoje em dia, em reclamar do governo federal a adoção de políticas de ação afirmativa para o combate das desigualdades raciais.

Todas essas questões recusadas, reivindicadas, articuladas, reclamadas, denunciadas pelo Movimento Negro Unificado são de extrema importância para o avanço das políticas públicas que com certeza também alcança as escolas e os direitos das crianças negras.

Ainda sobre o movimento, temos a fala de Gomes (2012, p. 741), na qual ela diz que

A compreensão da radicalidade política e pedagógica das ações desenvolvidas pelo movimento negro ao longo da história e a sua capacidade de produzir mudanças na

sociedade e nas políticas, de maneira geral, e no campo educacional, em particular, atestam a sua presença como ator político na cena social, histórica e política. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos.

Podemos compreender, portanto, que esse movimento social, por intermédio de suas ações políticas, especialmente no campo da educação, instaura um processo de reeducação de si mesmo, da educação, da sociedade e do Estado, no que se refere às relações étnico-raciais no Brasil, para atingir a emancipação social.

Podemos destacar aqui também que o movimento negro foi um movimento que saiu às ruas durante a Pandemia e de acordo Carvalho (2012), no dia 13 de maio de 2012 quinze mil pessoas ocuparam a avenida Paulista com o slogan “Nem bala, nem fome, nem covid. O povo negro quer viver”.

O movimento antirracista é, no Brasil e no mundo, parte do pronunciamento em torno da luta pela justiça e pela liberdade e evento de resistência à opressão e à injustiça, ocorre desde os tempos da escravidão. Ao longo dos anos, o movimento em prol do não racismo ganhou, entre outros, grandes conquistas como a abolição da escravatura e a políticas públicas de ações afirmativas, inclusive nas leis para a educação no Brasil.

2.7 A literatura infanto-juvenil utilizada nas intervenções

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois estimula sua imaginação e possibilita a identificação pessoal ao se verem refletidas nas histórias. Além disso, ela contribui para a formação da identidade, que é moldada pelo ambiente ao nosso redor. Contudo, é importante que a literatura seja cuidadosamente selecionada e trabalhada, com a intenção de promover igualdade e, especialmente, ampliar a representatividade negra.

O livro *O cabelo de Lelê* retrata as dúvidas de uma menina sobre seu cabelo e sua tristeza por não saber como cuidar dele. Desanimada e sem saber como agir, Lelê encontra representações de seus cabelos nos livros de história e se sente contente com o que vê. A obra é de autoria de Valéria Belém, uma jornalista que tem em seu currículo um prêmio dos mais importantes: Jornalista Amiga da Criança, pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), com ilustrações de Adriana Mendonça.

No início da história, a personagem Lelê se sente esteticamente inferior por causa do tipo de cabelo que possui. Esse sentimento de inferioridade pode ser entendido por meio das

ideias de Foucault (2002), que analisa o poder exercido sobre o corpo dos indivíduos. E de acordo com Cavalleiro (2012, p. 66), a pesquisadora Vera Triumpho (1991) diz que “ a nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem e baixa autoestima”.

Muitas crianças enfrentam discriminação no ambiente escolar, onde a imagem dos negros, muitas vezes, está associada à escravidão. Quando o foco recai sobre a estética, as pessoas negras são frequentemente vistas como fora dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. Nesse contexto, o cabelo crespo é considerado "cabelo ruim" e é estigmatizado com diversos apelidos. Diante disso, o livro "Cabelo de Lelê" é utilizado como uma ferramenta para refletir sobre os estereótipos ligados ao cabelo afro e a discriminação enfrentada por meninas negras.

Cavalleiro (2012, p.86) diz que para a criança negra esse silêncio sobre o preconceito pode levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, à superioridade branca.

O livro *Meninos de todas as cores* tem por objetivo promover a reflexão sobre a igualdade racial. Por meio da história, as crianças aprendem sobre diversidade, que é algo a que precisa ser celebrado e respeitado. A obra é de Luísa Ducla Soares, uma das mais relevantes escritoras portuguesas de literatura infantil e juvenil, em prosa e poesia. E ilustrado por Cristina Malaquias.

O livro *O pequeno príncipe preto* trata da força da cultura negra e da valorização da ancestralidade africana, desafiando uma sociedade estruturalmente racista que tenta silenciar as crianças negras e impedir que elas celebrem suas próprias raízes. Escrito pelo iniciante Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira.

Também foi utilizado um livro que faz parte da coleção *Afrobeto*, o qual procura reconhecer e valorizar a influência e a importância da cultura afro para a cultura brasileira e combater o racismo. No *Afrobeto* fica evidente que a consciência negra é um conteúdo que pode ser utilizado todo dia e é útil para todos. A coleção contém: 6 livros, 9 dedoches, 9 fantoches, 1 jogo de trilha com card, 1 jogo borboleta em MDF, 1 boneco afrobeto, 1 saquinho com alfabeto em cards, escrito por Sérgio Vieira Brandão e Cláudia Matos dos Santos.

3 METODOLOGIA

No âmbito acadêmico, a pesquisa qualitativa emerge como uma ferramenta poderosa, permitindo uma análise profunda e detalhada das experiências e percepções humanas. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é entendida por uma metodologia que o trajeto do pensamento é a prática exercida na abordagem da realidade.

Esta abordagem, fundamentada na interpretação de fenômenos e na compreensão das múltiplas realidades sociais, possibilita uma exploração aprofundada das nuances e complexidades que caracterizam o comportamento humano e as interações sociais. Através da pesquisa qualitativa, busca-se entender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, proporcionando uma visão holística e contextualizada dos fenômenos estudados.

Paralelamente, a pesquisa bibliográfica se apresenta como um pilar fundamental na construção da fundamentação teórica do estudo. Esta etapa envolve uma análise crítica e sistemática da literatura existente, permitindo identificar, sintetizar e integrar conhecimentos e teorias relevantes à área de estudo. Através da revisão bibliográfica, foi possível estabelecer uma conexão sólida entre as descobertas empíricas da pesquisa qualitativa e os marcos teóricos estabelecidos, criando um diálogo enriquecedor entre teoria e prática.

Na fase final, a pesquisa-intervenção foi implementada, seguindo os princípios delineados por Damiani (2013), que enfatiza a importância de uma abordagem participativa e colaborativa. Esta metodologia, que se caracteriza pela interação direta com o campo de estudo, visa não apenas a coleta de dados, mas também a promoção de mudanças positivas no ambiente estudado.

Neste contexto, a intervenção foi estruturada em torno da aplicação de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, que têm o potencial de valorizar, estimular e formar cidadãos conscientes e engajados com a coletividade. Através desta intervenção, busca-se fomentar uma cultura de respeito mútuo e solidariedade, promovendo a autoestima e o bem-estar de todos os participantes.

A intervenção se dará por meio de aplicação de atividades lúdicas como contação de histórias, jogos e brincadeiras, valorizando, estimulando e formando cidadãos preocupados com a coletividade e resgatando a autoestima de todos. Os encontros da intervenção foram fotografados, filmados, gravados em áudio e registradas as observações em um diário de campo. A intervenção foi desenvolvida com os alunos da Pré-escola do período vespertino, turma 2, da Escola Municipal de Educação Infantil Leonel de Moura Brizola, localizada no município de

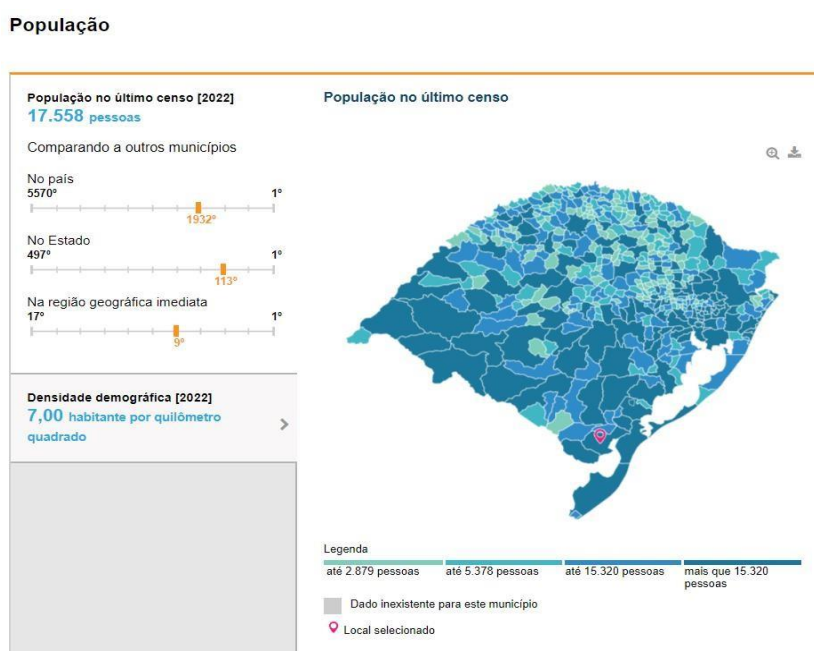
Arroio Grande. Ao finalizar, os dados coletados, os resultados e as conclusões das intervenções realizadas observamos os impactos da ludicidade na efetivação das relações étnico-raciais.

Também foi aplicado um questionário em que os pais responderam três perguntas binárias. Utilizar questionários como instrumento de coleta de dados é uma prática discutida por diversos autores nas áreas de metodologia de pesquisa e educação. Gil (2008), discute a construção e aplicação de instrumentos de pesquisa, incluindo questionários, abordando sua importância na coleta de dados quantitativos e qualitativos.

3.1 O contexto da pesquisa intervenção

A pesquisa foi desenvolvida na EMEI Governador Leonel de Moura Brizola que fica localizada na cidade de Arroio Grande, no extremo sul do Rio Grande do Sul (RS), tendo como municípios limítrofes: Capão do Leão, Herval, Jaguarão, Pedro Osório e Rio Grande. A cidade possui uma área de 2.518 km² e situa-se a 303 km de distância da Capital Porto Alegre. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgados, em 2016, o número de habitantes era de aproximadamente 17.935.

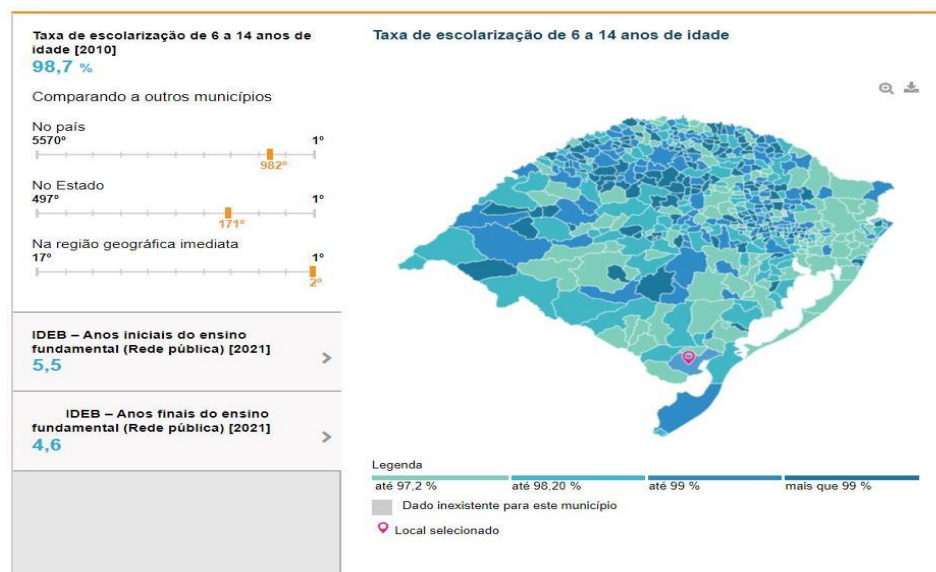
Figura 1 - Dados populacionais de Arroio Grande (RS)



Fonte: IBGE (2023) figura

2 - Dados Educação Arroio Grande

Educação



Fonte: IBGE (2023)

A Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola foi construída como contrapartida do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância).

A escola oferta vagas nas modalidades creche (0 a 3 anos e 11 meses) em turno integral (8h às 17h) e pré-escola (4 anos até 5 anos 11 meses) em horário integral (8h às 12h e das 13h às 17h).

A escola tem como filosofia, conforme seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014):

A Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola é um local que proporciona às crianças situações prazerosas de descobertas e aprendizagens, como atenção ao desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social para contribuir na formação de cidadãos conscientes de direitos e deveres. A instituição educacional propõe-se: "Garantir condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos quanto a ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas; Promover a igualdade educacional entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivência da infância; Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A finalidade da escola é oferecer a Educação Infantil atendendo a Constituição Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Política Educacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil e as normas estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino e demais legislações aplicáveis nesta etapa de ensino.

De acordo com os dados do censo escolar realizado no primeiro semestre do ano de 2023 pelo Sistema Freqüência Escolar do MEC, a escola atende 252 crianças. Para suprir a demanda de procura por vagas na Educação Infantil, foi estabelecida uma parceria entre as redes municipal e estadual de educação do município.

Com relação à infraestrutura, o espaço é composto por duas salas para uso dos Berçários (com fraldário e recursos disponíveis para banho, higienização e quarto com berços), duas salas para os Maternais A (com banheiros adaptados e quarto com berços), três salas de maternal B, duas salas de Pré A e duas salas de Pré B.

Além das salas de aula, a estrutura predial possui uma sala de direção, coordenação pedagógica e secretaria, sala de vídeo, pátio externo coberto para realização de atividades extraclasse, pátio externo ao ar livre para recreação e realização de atividades fora da sala de referência, praça de recreação (com recursos para crianças a partir de 3 anos de idade), banheiros femininos e masculino adaptados para as crianças, refeitório coberto no pátio externo, cozinha, lactário (local onde é preparada a alimentação dos bebês), almoxarifado, lavanderia e banheiros feminino e masculino (para uso dos funcionários e professores). A seguir, apresenta-se algumas fotografias da escola como forma de ilustração do prédio da escola onde foi realizado o trabalho de intervenção para esta pesquisa.

Figura 3 – Imagem da EMEI Governador Leonel de Moura Brizola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

3.2 Os sujeitos da pesquisa intervenção

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos do Pré B, turma 2, no ano de 2023. A turma é composta por dezesseis alunos, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, todos na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. A maioria reside no bairro onde a escola está situada, embora alguns venham de outras áreas da cidade. A escolha desta turma para a pesquisa deve-se ao fato de ser a classe na qual a pesquisadora está atualmente em regência.

Os responsáveis pelos alunos são predominantemente pais e mães, mas também incluem avós e tios. Estes são responsáveis, autorizados a buscar as crianças na escola, garantindo assim a segurança dos alunos.

Podemos observar pelas pesquisas realizadas pela assistente social que atende a escola, que as famílias dos alunos têm uma renda média mensal variando entre 1 e 3 salários mínimos. Algumas famílias têm uma renda mais elevada, proporcionando uma variedade de experiências e recursos para as crianças, porém esta pergunta não está mencionada quando é realizada a matrícula das crianças e, também, a Secretária Municipal de Educação de Arroio Grande não faz essa pesquisa para saber a renda per capita das famílias das crianças.

Algumas das famílias são beneficiárias de programas governamentais, como o Bolsa Família, que auxilia no sustento e na educação das crianças. Segundo o Sistema Frequência Escolar do MEC, são 9 crianças, totalizando 52 % de crianças que recebem Bolsa Família na turma do campo de pesquisa.

Os responsáveis trabalham no comércio local, serviços campeiros e outros têm profissões liberais. Essa diversidade profissional pode ser um indicativo da heterogeneidade socioeconômica da comunidade escolar.

A escola adota critérios de admissão que levam em consideração a proximidade da residência e a disponibilidade de vagas, priorizando crianças do bairro para facilitar o acesso à educação. As crianças excedentes ficam em uma lista de espera e a Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande é informada para colocá-las em outras escolas municipais de educação infantil.

As crianças são atendidas por diversos programas de saúde e assistência social pelo município de Arroio Grande. Não existem registros de violência física ou trabalho infantil juvenil nesta comunidade escolar.

A instituição escolar utiliza um discurso oficial que não admite o preconceito e discriminação racial, como professora observo algumas atitudes preconceituosas entre as

crianças, como a utilização de referências negativas a cor da pele, ao cabelo e ao cheiro e as utilizam em situações de disputas e brigas. Dessa maneira as crianças negras ficam mais retraídas, isoladas e apresentam timidez para realizar as atividades, cabendo a minha intervenção de forma lúdica, oferecendo oportunidades para conhecerem a cultura africana e o papel dos afrodescendentes na formação da nossa cultura.

A escola mantém-se informada sobre os alunos através de reuniões periódicas com os responsáveis, registros acadêmicos detalhados e observações diárias dos professores e equipe pedagógica.

Para formalizar a participação dos sujeitos da pesquisa, os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Co-participante foi assinado pela direção da escola.

3.3 Sobre o trabalho pedagógico da professora

Minha jornada no campo da educação começou cedo, aos 14 anos, quando ingressei no Curso Normal (Magistério) no Instituto de Educação Aimone Soares Carriconde em 2004. Naquela época, eu era uma jovem imatura, mas já nutria uma profunda paixão pela educação e almejava me tornar uma professora dedicada às crianças.

Durante o curso de três anos e meio, tive a oportunidade de vivenciar realidades educacionais através das monitorias obrigatórias no turno inverso. Essas experiências práticas me permitiram aprender diversas metodologias de ensino e me conectar com diferentes realidades. Em 2007, tive a oportunidade de estagiar em uma escola pública estadual em Arroio Grande, a Escola Estadual de Ensino Médio “20 de setembro”, onde pude contribuir e aprender muito com uma turma de 2º ano do ensino fundamental, apesar da minha pouca experiência na época.

No ano seguinte, assumi a responsabilidade de ser a professora titular de uma turma de 4ª série em uma escola particular no mesmo município. Esse período foi marcado por um profundo compromisso com a educação e um desejo constante de inovar em minhas aulas.

Em 2010, iniciei minha graduação em Pedagogia pela UNIGRAN, um curso semipresencial que aprofundou ainda mais minha paixão pela profissão. A Pedagogia me mostrou o poder transformador da educação, permitindo-me impactar positivamente a vida de diversos indivíduos.

No ano seguinte, comecei a lecionar em uma escola pública de educação infantil em Arroio Grande, onde descobri minha verdadeira vocação: a educação infantil, especialmente a pré-escola. A cada dia, me encanto com a curiosidade e o carinho das crianças, me sentindo-me realizada na profissão que escolhi.

Minha trajetória acadêmica tem sido enriquecida por múltiplos cursos de pós-graduação. Iniciei essa fase em 2013 com uma especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, oferecida pela Faculdade CESUSC. No ano de 2015, alcancei um marco significativo ao ser nomeada por meio de concurso público na cidade de Jaguarão. Nessa posição, vivenciei desafios e experiências didáticas valiosas ao ministrar aulas para uma turma heterogênea de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir de 2020, busquei expandir ainda mais meus conhecimentos através de pós-graduações em Ludopedagogia e Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI, que agregaram valor à minha carreira profissional. Atualmente, estou cursando uma pós-graduação em Psicopedagogia pela mesma instituição, buscando compreender mais profundamente os processos de aprendizagem humana.

Além disso, iniciei o Mestrado Profissional em Educação pela Unipampa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), com o objetivo de desenvolver técnicas, tecnologias e metodologias inovadoras para contribuir com a formação de crianças que respeitam todas as diferenças sociais e culturais.

A minha jornada total de trabalho docente é 40 horas semanais atualmente, distribuídas em duas escolas municipais do município de Arroio Grande, no período matutino trabalho na Escola Municipal de Educação Infantil Elisa Maria Paias Messon como uma turma do Maternal A, com crianças de 3 anos e no período vespertino trabalho na escola campo da pesquisa, Escola Municipal de Educação Infantil Leonel de Moura Brizola numa turma de pré-escola B.

Na turma Pré B 2 há 16 crianças com idade de 5 anos, crianças alegres e dispostas a aprender, a maioria da turma é bem assídua a escola, interagem bem com a professora, são crianças comunicativas e questionadoras. As crianças dessa turma gostam de contação de histórias, peça teatral e brincadeiras lúdicas.

A criança é um indivíduo em formação, incentivada pela curiosidade e pela vontade de aprender, sendo assim o trabalho na Educação Infantil deve promover a ela um ambiente no qual possibilite o brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se, permitindo a interação e a identificação de si mesma e do meio em que está inserida.

Proporcionar uma rotina escolar é organizar o tempo e o espaço, dessa forma a rotina desenvolve a coletividade, noções de tempo e constrói autonomia. Na minha sala de referência existem diversos ambientes, próprios para atividades coletivas e individuais. Existem espaços com mesas e cadeiras, espaços com tapetes, espaços de leitura, espaços com brinquedos e jogos. Estes espaços na sala estão sempre arejados, iluminados e são amplos possibilitando o movimento das crianças.

Os cartazes permanentes são calendário, previsão do tempo, chamadinha, alfabeto, numerais, além da construção de novos cartazes e murais a partir das datas comemorativas ou temas geradores.

Na sala de referência tem a exposição dos trabalhos criados pelas crianças, temos brinquedos de doações da própria comunidade escolar para as crianças brincarem e realizarem as atividades.

Temos jogos pedagógicos confeccionados para trabalhar por meio da ludicidade, tem jogos didáticos de fábricas, há materiais pedagógicos para a construção de atividades como folhas A4, canetinhas, cartolina, lápis de cor, giz de cera, tinta guache.

As mesinhas e as cadeirinhas são individuais e adaptadas ao tamanho dos pequenos, podendo ser removidos ou retirados conforme nossas necessidades. As crianças sentam diariamente de maneiras diferentes para realizar as atividades, algumas vezes em círculo, dupla, individual ou grandes grupos. Meu objetivo é a construção de uma sala agradável, convidativa, educativa e confortável, que instiga a criança e a incentiva a interagir com diferentes situações. A avaliação é efetuada diariamente nas aulas por meio de observações da participação, interação e desenvolvimento da criança nas atividades propostas, registradas em portfólios individuais. No final do trimestre são entregues pareceres descritivos dos alunos onde descrevo os avanços das crianças no processo de aprendizagem.

Os princípios orientadores que utilizo para o meu planejamento docente são baseados em linhas teóricas de Eliane dos Santos Cavalleiro, Jean Piaget, Lev Semiovich Vygotsky, Maria Montessori, Manuel Jacinto Sarmiento, Nilma Lino Gomes, Omar Kohan, Patrícia Santana, Paulo Freire e Kabengele Munanga e também a BNCC.

Como educadora procuro desenvolver um ambiente agradável, lúdico que desperte na criança uma aprendizagem, com o ambiente adequado que busca no saber recursos para superar determinadas dificuldades apresentadas pelas crianças. Além dos recursos didáticos da sala de referência serem adequados, é importante o mobiliário do tamanho dos pequenos.

De acordo com Montessori (1949, p. 113): [...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve nutrir para a própria construção.

Considerando a importância do meio em que elas estão inseridas no processo de aprendizagem, é necessário que o ambiente convide as crianças estimulando-as na construção da sua aprendizagem. Assim como Piaget (1978), acredito que o principal objetivo da educação é desenvolver sujeitos capazes de criar e fazer coisas novas ao invés de repetir coisas que outras gerações já fizeram.

Percebo a necessidade de criar vínculos entre educandos e educadora para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar. Vygotsky, afirma que sempre nos trabalhos em grupo, existe uma troca de ideias e aprendizagens, por isso eu como educadora busco conhecer os meus alunos e o meio social que eles vivem e as relações que eles estabelecem nesse meio e, dessa forma, eu observo e analiso o que os alunos já sabem.

Na rotina da Educação Infantil são contempladas algumas das propostas da Educação Física, com atividades de jogos, recreação, brincadeiras, circuitos motores, corporeidade e movimento, danças e por este motivo é trabalhada no cotidiano escolar. As atividades são realizadas com cones, bolas, cordas, etc. Na escola atualmente tem um profissional habilitado para realizar a educação física duas vezes por semana com as crianças.

Assim como Santana (2019) acredito que desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 31).

Trabalho com projetos durante o ano letivo, projetos elaborados por mim ou solicitados pela coordenação pedagógica da escola, estes são desenvolvidos para trabalhar datas comemorativas ou temáticas geradoras e auxiliar na construção de habilidades afetivas e emocionais, como: trabalho coletivo, respeito às opiniões dos outros, colaboração e convivência. Os objetivos de aprendizagem trabalhados nas intervenções contemplam o que está escrito na BNCC.

São projetos planejados para auxiliar o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas, criativas e interdisciplinares. Esses projetos geralmente exploram temas relevantes para as crianças, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interação social, são eles:

Projetos sobre o corpo, higiene e saúde, alimentação saudável, estações do ano, natureza, diversidade animal passado e presente, lixo e reciclagem, a importância da água, as datas comemorativas para valorizar a figura materna e paterna entre outras datas comemorativas anuais e projetos para valorizar a cultura brasileira.

Projeto sobre o corpo para o autoconhecimento e projeto alusivo à higiene e saúde para as crianças identificarem os cuidados com o seu corpo e saúde, identificando conceitos de higiene pessoal e sua necessidade na nossa vida cotidiana.

Projeto sobre alimentação saudável para as crianças desenvolverem o hábito de alimentar-se bem com oficinas culinárias para o preparo de receitas culinárias saudáveis, percepção visual de imagens e vídeos para descrever as características dos alimentos.

Projeto sobre as estações do ano para as crianças compreenderem as principais características das estações do ano e suas influências na natureza e dos seres humanos, plantio de sementes para observar e descrever as mudanças da natureza, e experiências sensoriais com objetos associados a cada estação (folhas secas, água, frutas, etc.).

Projetos voltados para trabalhar os tempos verbais passado e presente relembrar e experimentar brincadeiras tradicionais, comparar brinquedos antigos e modernos.

Projetos sobre a reciclagem do lixo com a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, histórias infantis com fantoches, percepção visual e seleção das cores das lixeiras são trabalhados durante o ano letivo.

Projeto sobre os animais ensinando sobre a diversidade dos animais e seus habitats e a importância dos cuidados com o meio ambiente, são elaborados trabalhos artísticos com elementos da natureza.

Projetos sobre a importância da água com o objetivo de sensibilizar as crianças para o uso consciente da água, através de atividades com poesia, música, jogos que mostram formas de economizar água e outros experimentos simples como o ciclo da água e o manuseio com a própria água.

Projetos sobre a cultura brasileira para valorizar e explorar a diversidade cultural através de danças típicas, pratos culinários, festas tradicionais e atividades artísticas inspiradas em diferentes estados brasileiros entre essas culturas é trabalhado a cultura africana.

Esses projetos ajudam a desenvolver aprendizagens significativas, a construção do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, permitindo a participação das famílias, fortalecendo os vínculos entre a escola e a comunidade.

Atualmente as novas pesquisas sobre as crianças indicam que elas são ativas, sujeitos que possuem direitos, dotadas de capacidades de ações sociais e de produções culturais independentes. Manuel Jacinto Sarmiento (2018), ainda em suas pesquisas sobre a sociologia da infância, me encoraja a desafiar as crianças a participar de atividades que necessitam de participação e engajamento social.

Segundo Sarmiento (2003, p. 66)

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.

Acredito que devemos valorizar e socializar a cultura africana e essa valorização deve estar presente nas instituições escolares e os educadores devem estar preparados para identificar e trabalhar com esta temática relacionada principalmente com a discriminação. Devemos produzir materiais que celebrem a diversidade e enfatizem a igualdade, assim como Eliane Cavalleiro, quando tutora do Programa de Educação da Universidade de Brasília (PET -UnB) (2007 – 2009) sugere em suas palestras e debates.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Infantil é composta por dois eixos estruturantes da prática pedagógica, interações e brincadeiras, e prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças: conviver, brincar, participar ativamente, explorar, expressar, conhecer-se. O documento também propõe que as aprendizagens das crianças sejam estabelecidas em acordo com os seguintes campos de experiência: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A definição e a denominação dos campos de experiência são baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

No quadro a seguir apresento como geralmente é realizado o meu trabalho docente com a turma vespertina da Pré-escola B, havendo necessidades alteradas.

Quadro 1 – Grade de atividades semanais da Pré-escola B

Horário	Segunda- feira	Terça-feira	Quarta- feira	Quinta-feira	Sexta- feira
13h	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
	Acolhida	Acolhida	Acolhida Brincadeiras livres com os	Acolhida Dia do brinquedo (de casa)	Acolhida Atividades com desenhos livres

	Brincadeiras com jogos, interativos	Brincadeiras com massinha de modelar.	brinquedos da escola.		
	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
	Educação física	Atividades impressas	Cama elástica	Educação física	Atividades lúdicas / Letramento
	Hora do Conto	Atividades impressas	Atividade Lúdica/ Contagem	Musicalização	Jogos e brincadeiras
	Jantar / Higiene bucal	Jantar / Higiene bucal	Jantar/ Higiene bucal	Jantar / Higiene bucal	Jantar / Higiene bucal
	Atividades alusivas ao letramento	Pracinha	Jogos didáticos	Cama elástica	Musicalização
	Atividades alusivas aos números naturais e noções de quantidades	Jogos	Musicalização	Pracinha	Jogos didáticos
17 h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Autoria própria

Este ano completei 17 anos de exercício da profissão docente onde procuro ensinar com amor e responsabilidade, transformando as vidas das crianças e procurando desenvolver o pensamento crítico e moral. Através do conhecimento que o sujeito impulsiona a sua vida, direciona sua trajetória, constrói valores éticos e exercita plenamente sua cidadania, entendendo seus direitos e deveres.

De acordo com Paulo Freire (2009), precisamos entender as crianças que chegam às escolas em diversos contextos, o da família negra, o da favela, do campo como filhos de mulheres trabalhadoras.

Como educadora, reconheço a importância de abordar as relações étnico-raciais na Educação Infantil, uma fase crucial na construção da identidade das crianças e na percepção das diferenças e semelhanças com os outros. Portanto estou comprometida em promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todas as crianças possam crescer e aprender de maneira harmoniosa e enriquecedora.

3.4 Descrição da intervenção

Com o objetivo geral de analisar os resultados de uma proposta para a educação das relações étnico-raciais em uma turma de pré-escola, investigando como dinâmicas, jogos e atividades lúdicas contribuem para a educação das relações étnico-raciais em uma turma de pré-escola, a intervenção foi estruturada em várias fases. Inicialmente, foi realizada uma revisão

bibliográfica aprofundada para fundamentar teoricamente a proposta. Posteriormente, foram desenvolvidas e aplicadas dinâmicas lúdicas, a realização de um questionário para os pais ou responsáveis (apresentado no plano de intervenção) e oficinas artísticas, que servirão como o núcleo da intervenção.

O trabalho pedagógico deve ser lúdico para estimular o respeito às diferenças e combater o racismo e procurar beneficiar toda a comunidade escolar, principalmente as nossas crianças que devem conviver em um ambiente escolar que incentiva o respeito e a diversidade e propicia a formação de jovens mais preocupados com a coletividade e respeitadores dos direitos dos outros.

É importante ressaltar que podemos criar várias atividades lúdicas e significativas para valorizar a cultura africana. Muitas brincadeiras populares do nosso Folclore são de origem africana, como pega-pega, esconde-esconde e pular corda. Brincar com as crianças é a melhor maneira para ensinar sobre a origem dessas brincadeiras, propondo identificar novas opções de brincadeiras também.

Foram destacados alguns aspectos da influência africana na nossa cultura popular brasileira, tais como: danças, músicas, culinária e o idioma. Estes aspectos estão distribuídos por todas as regiões do nosso país, sendo impossível negar a África de nossa formação como país.

A culinária brasileira é um exemplo da influência dos povos que vieram da África, temos no Estado da Bahia o uso do azeite de dendê de origem africana. Este azeite é utilizado em vários pratos de influência africana como vatapá, caruru e acarajé.

Também temos a feijoada, que reza a lenda que tenha surgido nas senzalas, pelos escravos que tiveram a ideia de cozinhar feijão preto com as carnes desprezadas pelos patrões. Estes pratos da culinária africana são feitos em outros estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Sul e devem ser degustados pelas crianças em oficinas de culinária.

A música e o movimento fazem parte da rotina da Educação Infantil e trabalhar a musicalização com canções com os ritmos do samba³, afoxé, axé, maracatu, congada, lundu e a capoeira⁴ são ritmos que historicamente apresentam o legado da cultura africana e trabalham

³ O samba de roda é um tipo de samba brasileiro que surgiu de um estilo musical africano, o semba, trazido para o Brasil com a chegada dos escravizados angolanos. Está intimamente relacionado à roda de capoeira que envolve música e luta, e aos orixás, entidades espirituais africanas.

⁴ A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que envolve elementos de dança, arte marcial, música, jogo e religiosidade. O surgimento da expressão foi protagonizado pelos negros escravizados como forma de resistência à opressão dos senhores e de preservação de suas identidades culturais.

a diversidade. Recentemente surgiu o Kuduro⁵ que é um estilo musical importado da África e está fazendo bastante sucesso no Brasil e é um ritmo que permite a socialização das crianças.

Foram utilizadas estratégias também como a contação de histórias. Através dessa abordagem, busca-se compreender profundamente as nuances e complexidades das relações étnico-raciais no contexto escolar, e como uma intervenção lúdica e artística pode contribuir para uma educação mais inclusiva e respeitosa. A utilização da literatura infantil em favor da diversidade é uma maneira lúdica e repleta de simbolismos para abordar a questão da diversidade cultural, visto que nessas histórias existem grandes exemplos de representatividade cultural.

Portanto, conforme apresentado a seguir, foi montado um quadro, com as aulas para perfazer os objetivos do presente trabalho. Posteriormente, na seção análise de dados, cada atividade foi detalhadamente abordada e explicada.

Quadro 2 - Plano de Atividades

Tema	Objetivos	Metodologia	Recursos
Conhecendo Novas Culturas	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;	Apresentação de um barquinho de dobradura; Conversa informal identificação das diferenças crianças da turma; Hora do Conto: Meninos de todas cores (Luísa Ducla Soares); Roda de conversa: Valorizando a diversidade; Música: Normal é ser diferente (Jairzinho / youtube); Mapa ilustrativo: Conhecendo a África; Jogos lúdicos (cultura africana). Brincadeira: Lá vai o barco de mão em mão	Internet; Youtube; Livro; Fantoches; Casinha de fantoches; Mapa; Tesoura; Canetinhas; Rádio;
Celebrando as Diferenças	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	Rodinha de conversa: A boneca Filó apresentando as músicas africanas; Danças africanas; Hora do Conto: História Pequeno Príncipe Preto (Rodrigo França) Expressão oral: Recontando a historinha; Confecção de cartaz coletivo: Celebrando as diferenças; Desenhos livres; Brincadeiras populares de origem africana (Pega – pega, esconde-esconde e pular corda); Confecção de flores (Assim como as flores, pessoas têm cores diferentes)	Boneca; Livro; Cartazes; Rádio; Questionários; Palitos de madeira; Folhas de ofício A4; Caixa de papelão; Formas de docinhos; Corda;
Aprendendo a Igualdade	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Salão de beleza: Pentear e maquiar a boneca negra; Hora do Conto: O menino marrom (Ziraldo); Varal da novidade: Lápis cor de pele; Música: Normal é ser diferente (Jair Oliveira);	Folhas de ofícios A4; Boneca de plástico; Rádio; Elástico; Gravuras;

⁵ O kuduro é um estilo de dança que surgiu em Luanda nos anos de 1990, e que chegou a Portugal logo em seguida, por meio das relações entre imigrantes com o país de origem: a Angola.

		Palquinho da novidade: Socialização dos questionários que as crianças levaram para a casa para as famílias responderem. Flipbook da consciência negra; Caixa Surpresa com a gravura: Prato típico africano (feijoada); Lanche compartilhado: Degustação de uma feijoada; Confecção de um enfeite de lápis; Hora do conto do vovô: A origem da feijoada (autoria própria);	Caixote de madeira; Corda (varal);
Percebendo a influência da Cultura Africana no cotidiano	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Hora da Novidade: Boneca Abayomi Exploração diversas com a boneca, tamanhos, partes do corpo e roupas; Fichinhas com palavras de origem africana; Brincadeiras orientadas de origem africana;	Livro; Boneco de pano (Afrobeto) Boneca Abayomi Fichinhas com palavras de origem africana
Reflexões e Compartilhamento sobre a diversidade	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	Hora do conto “O Cabelo de Lelê” (Valéria Belém) Oficina de trančinhas; Releitura da obra de” Menina com tranças e laços “de (Cândido Portinari) Sessão de dramatização da turma representando a história o Cabelo de Lelê; Munhequeira: Unidos contra o racismo;	Pote; Elástico e fitinhas de cabelo; Cartolinas; Rolo de papel; Folhas impressas;

Fonte: Autoria própria

4 PLANOS DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados gerados a partir da intervenção será realizada por meio de uma metodologia qualitativa, que busca compreender as nuances e complexidades das experiências e percepções dos participantes. Inicialmente, a coleta de dados será efetuada através de observações participativas, entrevistas semiestruturadas conforme descrevo no plano de intervenção e análise documental. As observações participativas permitirão um registro detalhado (fotos, filmagem, gravação de áudio, diário de campo) das interações entre as crianças durante as atividades lúdicas e oficinas artísticas, enquanto as entrevistas semi-estruturadas com os educandos e a equipe pedagógica fornecerão insights valiosos sobre a eficácia da intervenção. Paralelamente, uma análise crítica de documentos relevantes, como planos de aula e relatórios de atividades, será conduzida.

Posteriormente, os dados coletados serão organizados e categorizados de acordo com temas emergentes que se alinham aos objetivos da pesquisa. Este processo envolverá a transcrição textual de todas as entrevistas e notas de campo, facilitando assim a análise subsequente. A codificação dos dados transcritos será realizada com base em padrões e temas

identificados, utilizando técnicas de análise de conteúdo. Opto nesta pesquisa pela técnica de análise de dados da Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin.

Nesse segmento, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p. 41).

Portanto a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, que está sempre em aperfeiçoamento, que o objetivo é analisar variados aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais.

Na fase de análise e interpretação, será adotada uma abordagem indutiva, onde as principais tendências e padrões serão identificados. A análise temática permitirá explorar os temas centrais que emergem dos dados coletados, promovendo uma interpretação crítica e reflexiva sobre as implicações dos resultados para a educação das relações étnico-raciais.

Finalmente, as conclusões serão formuladas com base na análise e interpretação dos dados, indicando o impacto da intervenção na promoção da educação para as relações étnico raciais. Além disso, serão delineadas recomendações para futuras intervenções e pesquisas na área, contribuindo assim para o avanço do campo de estudo.

4.1 Plano de intervenção 1

Neste plano de ação pedagógica, por meio de uma abordagem lúdica e educativa, delineamos uma série de atividades planejadas, destinadas a fomentar o respeito mútuo, a empatia e a igualdade entre as crianças. Essas atividades, variando de contações de histórias que despertam a imaginação à exploração criativa de músicas, danças e artefatos culturais, são projetadas não apenas para educar, mas também para encantar, inspirando os pequenos a apreciar a beleza intrínseca das diferenças que nos cercam, incorporando recursos diversificados, como literatura, arte, música e diálogos interativos. Este plano visou construir uma base sólida para o diálogo intercultural, capacitando as crianças a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

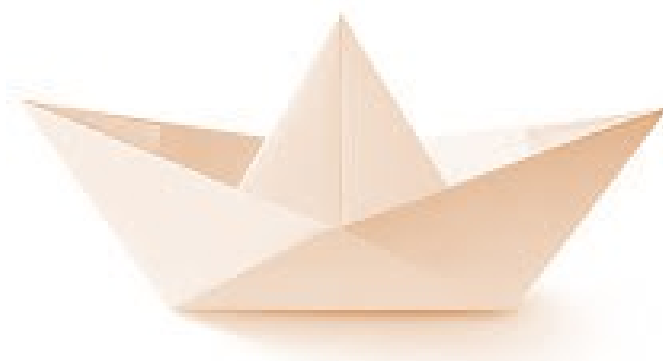
O Plano de Intervenção 1, intitulado “Conhecendo Novas Culturas”, foi projetado para imergir as crianças no universo da diversidade cultural, com um olhar atento às etnias que compõem nosso mundo. O objetivo principal foi utilizar a narrativa como uma ferramenta poderosa de ensino, cumprindo o propósito educacional de (EI03EF04), que consistiu em

recontar histórias ouvidas e, de forma colaborativa, planejar roteiros para vídeos e encenações, elucidando contextos, personagens e a estrutura narrativa.

Nesta primeira intervenção tivemos uma demonstração de como nossas práticas pedagógicas lúdicas são eficazes na promoção da educação para as relações étnico-raciais (ERER), abordando de forma lúdica e significativa a diversidade cultural e étnica. Segundo Gomes (2005), a educação antirracista deve ser implementada desde os primeiros anos de formação escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O encontro inicial se deu com uma abordagem suave e convidativa, através de uma conversa informal em um círculo de discussão, onde serviu como ponto de partida um barquinho de papel, simbolizando a jornada de um menino branco igual ao açúcar, que viajava no mar descobrindo diferentes culturas, pessoas de diferentes cores em cada lugar que chegava.

Figura 4 – Dobradura de barco de papel



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora falou previamente às crianças que iria contar a história do menino branco que viajava no mar e cada lugar que ele chegava via meninos de diferentes cores. As crianças demonstraram entusiasmo em descobrir que o menino vivia numa terra em que todos os meninos eram brancos iguais a ele.

B., 5 anos, deve ser muito sem graça morar numa terra que tudo é branco igual ao açúcar, ele era um menino muito triste e solitário, por isso saiu a viajar pelo mundo nesse barquinho de papel.

L., 6 anos, não existe ninguém branco, temos cores diferentes, eu sou marrom e é divertido isso.

A. C., 6 anos, ele era um menino branco igual ao açúcar e doce igual algodão doce.

D., 5 anos, eu tenho uma amiga rosa o rosto dela é rosa da cor do meu estorjo.

Este artefato visual, acompanhado pela apresentação de fantoches representando crianças de diversas cores de pele, visou ilustrar a beleza da diversidade humana. Através desta atividade, as crianças foram encorajadas a observar e reconhecer suas próprias diferenças e semelhanças, criando um ambiente propício para o diálogo e a apreciação mútua.

Segundo Munanga (2022, p.118),

A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão provoca uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação. É essa reflexão que está no âmago dos intermináveis debates sobre ação afirmativa e a obrigatoriedade do multiculturalismo na educação que mobilizou de maneira maniqueísta os intelectuais, ativistas e membros da sociedade civil brasileiro em geral. Uns esqueceram que além de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica temos também diferenças. Outros enxergaram só as diferenças e deixaram de considerar nossas semelhanças. Alguns criaram falsa oposição entre raça e sociedade opondo cotas raciais e cotas sociais como se as discriminações de raça, de gêneros ou de sexos não fossem questões da sociedade e, portanto, questões sociais.

Analisando as falas de “B”, “L”, “A.C.” e “D” podemos verificar que eles percebem o quanto é importante a diversidade, que valorizar as diferenças e as semelhanças é importante e necessário.

Figura 5 - Fantoches da história: Menino de todas as cores



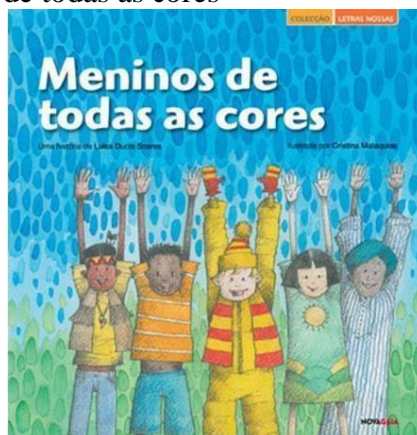
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em seguida, a professora começou a contar casinha de fantoches a história “Menino de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, utilizando fantoches para dar vida aos personagens e à narrativa. Esta escolha metodológica não só capturou a atenção das crianças, mas também facilitou a compreensão e o engajamento com o material. A história, que celebra a diversidade étnica e cultural, é um veículo para discutir temas como respeito, empatia e inclusão.

C., 5 anos, eu adorei a amiga que ele conheceu que era amarela como o sol, ela deveria ser igual ao girassol e a areia com ouro na praia.

As crianças gostaram do momento em que o menino voltou à sua terra de meninos brancos, cheio de novidades e aprendizados para contar. Enquanto os meninos da sua terra só pintavam nos desenhos de meninos brancos, ele pintava menino de diversas cores na escola, pois tinha aprendido que existem meninos de diversas cores.

Figura 6 - Capa do livro: Meninos de todas as cores



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após a hora do conto da história as crianças participaram da brincadeira: “Lá vai o barco” onde o barquinho de papel circula entre as crianças ao som de uma canção, e quando ele para em uma criança ela deve dizer uma cor e a terra referente à cor que ele chegou, por exemplo chegou numa terra de meninos vermelhos igual ao tomate, incentivando-as a reconhecer e celebrar a diversidade de cores e culturas. Esta atividade simbólica reforça a mensagem de unidade e respeito mútuo. No entanto, as crianças surpreenderam as expectativas da professora, pois foram criativas e associaram as cores a diversos objetos e alimentos.

A música “Normal é ser diferente”, interpretada por Jairzinho de Oliveira, do YouTube, é utilizada para reforçar estas mensagens, promovendo a aceitação das diferenças de uma

maneira lúdica e memorável. A letra da música serve como um lembrete de que a amizade e o respeito transcendem as diferenças físicas e culturais.

As crianças fizeram duplas para cantar a música acima e gesticulavam no refrão “você não é igual a mim, eu não sou igual a você”. Mas, nada disso importa, pois, a gente se gosta e é assim que deve ser.

Figura 7 - Letra da música

Tão legal, oh minha gente
 Perceber que é mais feliz quem compreende
 Que amizade não vê cor, nem continente
 E o normal está nas coisas diferentes

Amigo tem de toda cor, de toda raça
 Toda crença, toda graça
 Amigo é de qualquer lugar

Tem gente alta, baixa, gorda, magra
 Mas o que me agrada é que um amigo
 A gente colhe sem pensar

Pode ser igualzinho a gente
 Ou muito diferente
 Todos têm o que aprender
 E o que ensinar

Seja careca ou cabeludo
 Ou mesmo de outro mundo
 Todo mundo tem direito de viver
 E sonhar

Você não é igual a mim
 Eu não sou igual a você
 Mas nada disso importa
 Pois a gente se gosta
 E é sempre assim que deve ser

Você não é igual a mim (Eu sei)
 Eu não sou igual a você (Eu sei também)
 Mas nada disso importa
 Pois a gente se gosta
 E é sempre assim que deve ser

Eu tenho amigos de todos os jeitos
 E de todos os lugares
 Mesmo eles sendo diferentes
 Eu gosto muito deles
 Essa é a verdadeira amizade

Tão legal, oh minha gente
 Perceber que é mais feliz quem compreende
 Que amizade não vê cor, nem continente
 Que o normal está nas coisas diferentes

Fonte: Oliveira (2020)

A utilização de narrativas e músicas, como “Menino de todas as cores” e “Normal é ser diferente”, se alinha a essa perspectiva, ao fomentar o diálogo sobre respeito, empatia e inclusão entre as crianças, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar as diferenças.

Para ampliar o conhecimento geográfico e cultural, um mapa ilustrativo da África foi apresentado, acompanhado de discussões sobre sua diversidade ecológica e cultural, incluindo as pirâmides do Egito e o deserto do Saara. Essa atividade foi projetada para desmistificar estereótipos e promover uma compreensão mais rica e contextualizada da África e de seu povo. É importante as crianças conhecerem a África do Sul pelo mapa, pois se torna atrativo observar através de desenhos de seus animais, algumas árvores como Baobá que é a árvore

símbolo das culturas africanas. Na figura observamos a professora apresentando imagens como a figura da árvore que é originária da África.

P., 6 anos, essa árvore é gigante, será que dá pra colocar um balanço nela?
L. M., 5 anos, será que as crianças que moram lá brincam de esconde-esconde debaixo dessas árvores?
G., 6 anos, essas árvores são amigas das pessoas, dão sombra e essas só dão sombra e florezinhas a professora disse.

A professora mostrou através de figuras para as crianças alguns animais também que são comuns no continente Africano tais como, elefante, leão, búfalo-africano.

T., 5 anos, na África existem vários animais que moram no zoológico, eu já fui uma vez no zoológico.
A. C., 6 anos, eu tenho medo de elefante, eles andam espalhados nas ruas das cidades da África.

A professora falou que eles são comuns no continente africano, mas ficam em parques e zoológicos longe das pessoas.

W. 5, anos eu vi um zoológico no filme na televisão e os animais são grandes.

As crianças também participaram de atividades práticas, como a confecção de coroas com a inscrição “Vidas negras importam,” que serve como um ponto de entrada para discussões sobre igualdade e justiça social, embora de forma adaptada à compreensão infantil.

Foi adaptada da seguinte forma pedagógica, a professora falou para as crianças que este é um movimento negro para chamar a atenção das pessoas que maltratam, machucam e matam a outra pessoa porque a cor da pele dela é negra. E as pessoas negras merecem nosso amor e respeito e devemos destacar as contribuições dos ancestrais deles na nossa cultura, porque o legado africano para o nosso país é enorme.

A professora explicou para as crianças que ao recortar e colocar nas cabecinhas a coroa “vidas negras importam”, elas estavam espalhando a mensagem do bem e do amor e ajudando todo mundo que visse elas assim, a refletir a importância dos cuidados com o nosso próximo.

Também falou para as crianças que príncipes e princesas usam coroas, brincam todos juntos sem brigar, empurrar, ou inventar mentiras das pessoas.

Nesta atividade, conversamos que o racismo era uma ideia errada de diferenças de cor de pele que as pessoas têm, que manifestam com superioridade ou inferioridade em relação a outras pessoas e que isto não é correto: somos todos humanos e iguais independentemente da cor de pele como observamos na história do início da nossa intervenção.

Ao estudar as questões da cultura negra e educação em nossa sociedade, Gomes (2003, p.77), traz contribuições importantes para o debate sobre identidade negra e educação. Segundo a autora

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

Assim, os professores, que tem por finalidade fazer a mediação para promoção dessa desconstrução social, podem contribuir para esse outro olhar promovendo discussões e observações mais amplas e adequadas sobre a participação do negro na história.

Figura 8 - Coroa para recorte



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A iniciativa mencionada parece estar bem alinhada com as ideias de Campos (2022) que destaca a importância de se iniciar a educação sobre o respeito às diferenças e o combate ao racismo desde cedo. Ao implementar atividades práticas como a criação de coroas com mensagens afirmativas como “Vidas negras importam”, promove-se não apenas a conscientização sobre questões de justiça social, mas também se encoraja uma participação ativa das crianças na construção de uma sociedade mais igualitária.

Dessa forma, esses espaços de discussão e as atividades propostas atuam como ferramentas poderosas para a formação de jovens cidadãos conscientes e preparados para interagir numa sociedade diversificada e plural. Assim, tais iniciativas são essenciais para cultivar uma cultura de respeito mútuo e inclusão desde a infância.

Para consolidar o aprendizado e a celebração da cultura africana, foram organizados jogos de memória e brincadeiras que destacam elementos da culinária, música e danças africanas. Estas atividades não apenas divertem, mas também educam, proporcionando uma compreensão mais profunda das contribuições culturais africanas.

Figura 9- Jogo da memória



Fonte: Arquivo pessoal da autora

L, 5 anos eu adoro brincar de jogo da memória, e gosto de tocar tambor eu tenho um do meu pai, lá na minha casa. O tambor é de carnaval maior do que eu.

D, 6 anos eu tenho um amigo que joga capoeira lá no CRAS, eu fui lá esses dias ver.

M. L, 5 anos eu gosto de feijoada, tem linguiça e é bom para ficar forte.

M, 5 anos eu sei tocar violão, eu tenho um em casa.

A culminância do encontro se deu da seguinte forma com a brincadeira do “jogo da memória” incentivando-as a reconhecer e celebrar a diversidade da cultura africana através da

culinária, brincadeiras e instrumentos musicais utilizados na dança. Os jogos da memória foram produzidos com figuras de algumas comidas africanas: feijoada⁶, mocotó⁷, canjica (mungunzá)⁸, acarajé⁹, azeite de dendê¹⁰ e manjar de coco. Esta atividade simbólica reforça a mensagem de unidade e respeito mútuo, além de permitir às crianças novos conhecimentos relacionados às ERER.

Para a realização destas atividades, foram utilizados recursos como internet, YouTube para acessar a música, o livro “O Menino de todas as Cores”, fantoches, uma casa de fantoches, canetinhas, tesouras, mapas, folhas A4 e papel jornal. Estes materiais, combinados com a abordagem cuidadosa e criativa das atividades, criaram um ambiente de aprendizado rico e envolvente, onde as crianças puderam explorar e celebrar a diversidade cultural de maneira significativa e impactante.

Portanto, a primeira intervenção “Conhecendo Novas Culturas” reflete um compromisso pedagógico alinhado com as diretrizes contemporâneas de educação inclusiva e antirracista, conforme discutido por autores como Gomes (2005) e Cavalleiro (2012). Através de uma abordagem lúdica e participativa, contribui não apenas para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, mas também para a construção de uma base sólida que as capacita a valorizar a diversidade e a agir com empatia e respeito diante das diferenças culturais e étnicas como foi abordado em diversas intervenções como na leitura da história do “Cabelo da lelê” e no jogo da memória.

Desse modo, as falas das crianças podem ser relacionadas à exploração do ambiente natural e reforçar a imaginação infantil, que são aspectos importantes no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Segundo Gomes (2005), a capacidade de imaginar e criar mundos paralelos é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e para a aprendizagem.

⁶Reza a lenda que no século XVIII. Período em que os negros eram escravizados no Brasil, os senhores do engenho os restos de carne de porco junto a feijão preto aos escravos, com isso eles misturavam os ingredientes criando um guisado de feijão preto com carne de porco.

⁷ O mocotó ou mão-de-vaca, é um prato tradicional baseado em patas cozidas sem casco ou extremidades de bovinos. Fonte: Wikipédia. Os escravos das estâncias gaúchas começaram a comer mocotó porque viram que ele dava força para eles trabalharem.

⁸ A palavra Munguzá é de origem africana, especificamente do quimbundo um'kunza, que significa milho cozido, é uma iguaria doce feita de grãos de milho-branco ou amarelo levemente triturados, cozidos em um caldo contendo leite de coco ou de vaca, açúcar, canela em pó ou casca e cravo-da-índia.

⁹ O acarajé é uma especialidade gastronômica das culinárias africana e afro-brasileira. Trata-se de um bolinho feito de massa de feijão-fradinho, cebola e sal, e frito em azeite de dendê. Fonte: Wikipédia

¹⁰ O azeite de dendê também conhecido como óleo de palma é um tipo de óleo vegetal produzido a partir do fruto do dendezeiro, uma palmeira originária da África que se adaptou muito bem no litoral da Bahia.

Nessa lógica, essa habilidade também está atrelada à exploração da cultura, pois através do brincar as crianças se conectam com elementos de diferentes países, línguas e contextos que, muitas vezes, embora não conheçam ou tenham contato diretamente, podem gerar uma identificação. O fato de P. mencionar uma árvore grande e questionar sobre o balanço sugere uma busca por novas experiências e práticas culturais, uma expressão da curiosidade que deve ser incentivada para promover a valorização da diversidade.

Na Fala de L. (5 anos): "Eu adoro brincar de jogo da memória, e gosto de tocar tambor, eu tenho um do meu pai, lá na minha casa. O tambor é de carnaval maior do que eu." L. traz duas referências culturais importantes: o jogo da memória, que pode ser relacionado com o processo de memorização e a tradição cultural do carnaval e do tambor, que remete à cultura afro-brasileira.

O brincar é um componente essencial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, permitindo que elas assimilam aspectos de suas próprias culturas e aquelas com as quais entram em contato.

O tambor, especialmente no contexto do carnaval, é um símbolo de resistência e identidade cultural afro-brasileira, buscando valorizar essa herança desde a infância. Ao associar o jogo da memória com a tradição do tambor, a fala de L. também envolve o processo de memorização e reconhecimento de símbolos culturais.

Fala de D. (6 anos): "Eu tenho um amigo que joga capoeira lá no CRAS, eu fui lá esses dias ver." A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que mistura dança, luta e música, sendo um elemento forte na formação de identidade cultural para muitas crianças. Ambos os autores reforçam que a vivência de práticas culturais como a capoeira pode ser extremamente significativa para a construção da identidade e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o respeito e a empatia.

Assim, ao mencionar que tem um amigo que pratica capoeira, D. não só está afirmando um contato com essa tradição, mas também destacando a importância da socialização e do pertencimento a grupos com interesses culturais comuns, contribuindo para a formação de um senso de identidade e respeito pelas diferenças culturais.

Na Fala de M. L. (5 anos): "Eu gosto de feijoada, tem linguiça e é bom para ficar forte." A feijoada é um prato tradicional da culinária afro-brasileira, com raízes na cultura africana trazida pelos escravizados ao Brasil. A fala de M. L. demonstra como o gosto alimentar está intimamente relacionado à cultura e ao fortalecimento da identidade, como sugere Gomes (2005).

A associação de comida com a ideia de fortalecimento físico é um reflexo de como as práticas culturais se enraízam na infância, criando conexões entre o corpo e a memória cultural. Isso é particularmente relevante para a construção de uma identidade sólida, que, ao valorizar tradições culturais, também amplia o respeito por elas. Kohan (2005, p. 252):

A infância é a possibilidade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não nomeado, não existente, a asseveração de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças.

A citação de Kohan (2005) reflete uma visão filosófica sobre a infância, destacando-a como um momento de possibilidades múltiplas e de um "devir" sem amarras, onde não há um destino fixo ou predeterminado. A infância é entendida como uma fase em que a criança não está restrita a um caminho único, mas sim livre para explorar e se desenvolver de maneira singular. Nesse sentido, a infância é vista como uma experiência aberta, dinâmica e marcada pela liberdade de se tornar algo novo, sem a imposição de limites ou expectativas definitivas.

O exemplo das falas das crianças, isto é, de uma criança de 5 anos falando sobre o zoológico e uma criança de 6 anos sobre os elefantes, reforça essa liberdade de expressão e imaginação. Em concomitância a isso, o relato de A.C. (6 anos) sobre os elefantes andando espalhados pelas ruas da África, embora não seja uma representação literal do presente fato, é uma manifestação de sua compreensão do mundo, marcada por suas próprias experiências ou percepções. O que é importante aqui é a maneira como as crianças, por meio da fala e da imaginação, apresentam visões criativas e únicas, sem se prender a uma lógica adulta ou a uma narrativa previsível.

Corazza (2000, p. 163) destaca que o chamado "mundo infantil" ainda é atrelado aos grupos marginalizados, como as mulheres, os plebeus, os rústicos, os irracionais, os pecadores, os despudorados, os débeis, as pessoas negras e as crianças negras. Esse mundo é caracterizado por uma visão de singularidades que, em diversos aspectos, se assemelham à forma como se concebe os animais.

Essas falas não devem ser vistas apenas como simples erros ou distorções da realidade na qual estão inseridas, mas sim como expressões da imaginação, de uma ideia a ser afluída e desenvolvida, pois está em constante transformação. A visão da infância que Kohan e Corazza (2000) propõem nos desafia a entender as crianças como seres com uma capacidade criativa e produtiva de se relacionar com o mundo e com suas próprias experiências, indo além de uma simples reprodução de verdades já pré-estabelecidas.

Ao analisar esta primeira intervenção foi possível verificar que o plano de ação pedagógica foi eficaz ao criar um espaço de aprendizagem lúdico e reflexivo que promova a valorização das diferenças culturais e étnicas, além de fortalecer a compreensão sobre respeito, empatia e igualdade entre as crianças que conforme Munanga (2005, p.16)

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

As atividades propostas, que incluíram contação de histórias, dramatizações, músicas e brincadeiras, estabeleceram uma base sólida para que as crianças compreendessem as questões de diversidade e identidade cultural de maneira acessível e significativa. Podemos perceber isso quando o aluno “D” diz que tem um amigo que joga capoeira *lá no CRAS*, e que ele foi lá esses dias ver. Compreender as questões de diversidade e identidade é importante para que eles compreendam que nem todos têm as mesmas condições sociais, porém todos devem saber conviver em harmonia e com respeito a condição do outro.

Nas falas das crianças foram reveladas como elas internalizaram e se conectaram com os conceitos discutidos. Podemos verificar isso na fala de “M. L”, que disse que gosta de feijoada, tem linguíça e é bom para ficar forte, e na fala de “M”, quando relata que sabe tocar violão, eu tenho um em sua casa. Ambas associaram o que vivem no dia a dia com o que a professora estava ensinando sobre as questões relacionadas à diversidade.

Através da atividade do "barquinho de papel", elas começaram a visualizar e refletir sobre a diversidade de culturas, associando-a a elementos familiares do cotidiano, como objetos, alimentos e figuras. Este processo ajudou a tornar o aprendizado sobre as diferenças mais tangíveis e fáceis de ser compreendido, incentivando-as a não apenas aprender, mas também a questionar e a expressar.

Portanto, na utilização de recursos como fantoches, músicas e o jogo da memória, entre outros, foram essenciais para manter o envolvimento das crianças e ampliar seus conhecimentos sobre diferentes culturas, incluindo a cultura africana, como por exemplo quando o aluno “L” fala que adora brincar de jogo da memória, gosta de tocar tambor e tem um do seu pai em casa, e relata que o tambor é de carnaval. O tambor de crioula, por exemplo, é um instrumento do ritual africano que foi trazido por escravos de diversas regiões como: Costa da Mina, Angola,

Guiné. Portanto representa uma diversidade cultural. Hoje os tambores são utilizados em todos os tipos de música, como instrumentos rítmicos, contribuindo para a marcação do tempo da música e muito utilizados nas escolas de samba e blocos carnavalescos no carnaval.

A atividade de confecção das coroas com a inscrição "Vidas negras importam" foi especialmente relevante, pois além de ensinar sobre a importância da igualdade racial, também permitiu que as crianças se sentissem parte ativa na construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Também é importante destacar aqui sobre o movimento negro “ Vidas negras importam” que foi revigorado em 2020 e Ferreira (2020), relata que “usando máscaras, os manifestantes portavam cartazes com dizeres como "Vidas negras importam" ”.

Ferreira (2020, n.p.)

Os punhos erguidos foram um símbolo da manifestação, em referência aos protestos realizados nos EUA em função do assassinato de George Floyd. Palavras de ordem como “Acabou o amor, isso aqui vai virar Palmares”, denunciaram a violência policial dos órgãos de segurança do Estado, principalmente contra os jovens negros.

Esse movimento aconteceu durante a Pandemia do Covid 19, no ano de 2020, em que pessoas saíram às ruas para protestar, porque mais hostil que o vírus, é a maneira como esse racismo produz uma política de morte sustentada pelo estado.

4.2 Plano de intervenção 2

O Plano de Intervenção 2, sob o tema “Celebrando as Diferenças”, foi estruturado com o propósito de cultivar um ambiente educacional que valorizasse e reconhecesse a diversidade cultural, com foco especial na herança e contribuições africanas. Através de uma abordagem que mescla a contação de histórias, a dança, a arte e o diálogo, este plano visou atingir o objetivo de capacitar as crianças a produzirem suas próprias narrativas orais e escritas, conforme delineado no objetivo educacional EI03EF06¹¹, realçando situações de significado social profundo.

A jornada de aprendizado começou com uma rodinha de conversa, um momento de intimidade e troca, onde foi apresentada para as crianças uma boneca de pano chamada Filó, assim se tornou a narradora inicial. Filó, representando uma criança africana, compartilhou com

¹¹O objetivo educacional EI03EO06, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida”

os pequenos ouvintes histórias sobre sua origem, descrevendo as características físicas de seu povo e as músicas tradicionais africanas. Após a professora colocou no YouTube no notebook algumas músicas africanas.

Em seguida, mudou seu tom de voz, dizendo que era a Filó e fez o convite para que as crianças experimentassem dançar ritmos como Axé, samba, kuduro e capoeira proporcionou uma vivência imersiva e alegre da cultura africana. As crianças adoraram a hora que visualizaram no vídeo os estilos musicais de danças como Kuduro, axé e samba.

O que mais chamou a atenção das crianças foi um menino sambando muito rápido no vídeo, ao som de pandeiros em uma roda de samba. Começaram a dançar e dessa forma a música, o movimento e a alegria motivaram as crianças nesta intervenção.

L., 6 anos eu gosto de sambar, mas eu sambo devagar, eu queria aprender a sambar igual aquele guri lá.

A., 5 anos eu gosto de sambar, porque minha prima me ensinou e é rainha do carnaval.

A professora aproveitou para enfatizar que o samba é uma contribuição africana e que nós aprendemos com eles a dançar este ritmo musical.

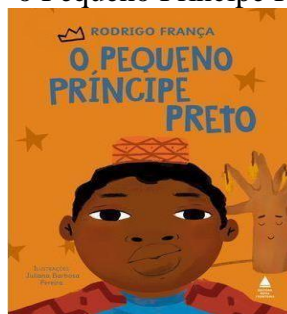
B., 6 anos eu vou pedir pra minha mãe colocar o kuduro no celular em casa, pra eu dançar.

Y., 5 anos o Kuduro é a dança mais legal de todas as outras.

O Plano de Intervenção 2 “Celebrando as Diferenças”, destacou-se por sua abordagem integrada na valorização da diversidade cultural e individual, enfatizando as riquezas da herança africana.

Após essa introdução vibrante, as crianças foram convidadas a se aconchegarem na rodinha em cima do tapete para a “Hora do Conto”, com a história do “Pequeno Príncipe Preto” de Rodrigo França servindo de inspiração

Figura 10 - Capa do Livro:
o Pequeno Príncipe Preto



Fonte: Acervo pessoal da autora

Esta narrativa, que explora temas de autoaceitação, amizade e viagem, estimulou as crianças a refletirem sobre a importância de se orgulhar de suas origens e de praticar a empatia. Questões foram levantadas para incentivar a interação e a retenção dos detalhes da história, preparando o terreno para a atividade seguinte de criação coletiva.

Neste ponto, as crianças, motivadas pela mensagem do Pequeno Príncipe Preto, foram agrupadas para desenvolver e compartilhar suas próprias histórias, enfatizando a beleza das diferenças culturais. Esta atividade não só promoveu a criatividade e a expressão pessoal, mas também reforçou a compreensão e apreciação da diversidade.

A professora utilizou um poema do autor Marcelo Serralva que também é uma música para seguir falando sobre o Pequeno Príncipe Preto e despertar nos alunos a conscientização da consciência negra. Esta música trata-se de uma adaptação que o autor fez a partir do livro de Rodrigo França.

Figura 11 - Poesia

educadoraantenada.blogspot.com

Nome: _____

CONSCIÊNCIA NEGRA
O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO
Marcelo Serralva

O pequeno príncipe chegou
Montado em seu cavalo preto
Preta também era sua cor
Cor de menino perfeito.

Mas é claro que alguém estranhou
Pois nas histórias que ouvimos
Os príncipes têm outra cor
Não a cor deste menino.

Ao que o príncipe respondeu:
Do lugar de onde venho
Os príncipes são todos pretos
Os reis, as rainhas, todo o reino.

E aqui, pelo que vejo
Tem tanta gente pretinha!
Vou procurar uma princesa
E fazer dela minha rainha...

Que um dia nossas histórias
possam ser diferentes
Mostrar que nossa cor também é bela
E que ela traduz a gente.





Fonte: Serralva (2020)

Após, foram distribuídas folhas e canetinhas para as crianças recontarem através de desenhos e exporem oralmente as partes das histórias que elas mais gostaram para fazerem sua socialização com os seus colegas.

Figura 12 - Alguns desenhos das crianças sobre a história do Pequeno Príncipe Preto



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na obra do Pequeno Príncipe Preto observamos o resgate da cultura africana e afro-brasileira, envolvendo a importância do reconhecimento da ancestralidade, da inclusão e da identidade negra.

Observamos após analisar as produções gráficas das crianças através dos seus desenhos e através da fala delas os seguintes impactos após a contação dessa história: Valorização das Línguas e Cultura Africana, Resgate Histórico e Identitário Ampliação do Repertório Linguístico, Empoderamento da Narrativa Negra e a Educação Antirracista.

A inclusão do vocabulário africano em *O Pequeno Príncipe Preto* enriquece a literatura infantil, promovendo a diversidade, a representatividade e a consciência histórica, reforçando a necessidade da valorização das raízes africanas na construção da nossa identidade cultural.

O uso de palavras de origem africana na obra contribuiu para difusão dessas palavras faladas no cotidiano, como a árvore Baobá que a criança de seis anos gostou de sua pronúncia e imaginou como ela era e desenhou o cavalo Pequeno Príncipe na sua sombra.

Através desta contação de história as crianças tiveram a oportunidade de introduzir novos termos africanos a seu vocabulário, pois a obra tem como seu personagem principal um personagem negro, valoriza a tradição oral africana quando utiliza expressões, símbolos e saberes ancestrais.

Sendo assim através dos desenhos das crianças também observamos a construção do imaginário positivo que as crianças tiveram sobre a cultura afrodescendente após conhecerem a obra do *Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, este contato com as expressões africanas contidas na obra proporcionou fortalecer uma educação antirracista com uma narrativa acessível e poética, incentivando o combate do preconceito cultural e linguístico.

B., 6 anos eu desenhei o cavalo preto do Príncipe que deve ser igual ao cavalo tordilho negro do gaúcho.

T., 5 anos eu desenhei ele procurando uma namorada, uma rainha preta.

E., 6 anos fiz o desenho do cavalo na sombra de uma árvore Baobá.

J., 6 anos eu desenhei o Pequeno Príncipe Preto passeando no meio de uma floresta cheia de árvores Baobá.

M. E., 5 anos no meu desenho tem uma raposa malvada que não respeita os outros e um arco-íris bem colorido porque temos que ter amor e respeito pelos outros.

T., 5 anos eu desenhei o Pequeno Príncipe viajando pelo espaço e o rei.

B., 6 Anos eu desenhei eu lá na história embaixo de uma árvore Baobá com muitas frutinhas e florzinhas do lado que eu arranquei para dar de presente para a minha mãe.

C., 5 anos eu desenhei várias portas de casas para o Pequeno Príncipe Preto entrar e jantar, ele não comia nas viagens, não sentia fome, será que tinha lancheria na história, eu queria saber porque na história não contou e também desenhei o sol amarelo para dar luz no meu desenho.

K., 6 anos eu desenhei vários personagens da história porque são bonitos o rei, o príncipe, cavalo e uma pipa.

M. R., 5 anos eu desenhei um guri negro com um nariz de batata parecendo o Doritos do salgadinho e os olhos escuros como a noite que é o Pequeno Príncipe Preto e a sua companheira a árvore Baobá no seu planeta.

R., 6 anos eu desenhei as sementes de baobá que o Príncipe carregava para as suas viagens e plantava junto delas a empatia e o amor.

E., 5 anos eu desenhei aquele rei que achava que era o dono do mundo, ele vivia sozinho porque era egoísta, não sabia amar, não tinha família ele era sozinho e malvado, não existe rei dono do mundo.

Ao término da socialização dos desenhos a professora destacou que assim como o Pequeno Príncipe Preto devemos espalhar sementes de amor ao próximo. Munanga (2005) salienta a importância de metodologias de ensino que desafiem o racismo nas escolas, argumentando que a educação pode e deve ser uma força motriz para a mudança social. Dessa forma, podemos observar pelos desenhos das crianças acima a importância de trabalhar a cultura africana com histórias infantis que contam a diversidade cultural, pois através dos desenhos elas expressaram o que compreenderam na história.

A celebração das diferenças foi levada adiante com uma atividade artística, onde as crianças usaram letras móveis para formar a frase “Celebrando as diferenças” em um cartaz de papel semi kraft pardo. Decorando o cartaz com desenhos inspirados na história contada, as crianças puderam expressar visualmente sua interpretação dos temas discutidos, ao mesmo tempo que praticavam a leitura e a escrita de forma lúdica.

Para as crianças montarem com as letras móveis as palavras e formar a frase foi escrito na lousa da sala de referência as palavras pela professora com letras coloridas e permitir a colagem das letras pelas crianças.

A interação com as famílias foi incentivada através de um questionário enviado para casa, elaborado para promover a reflexão e o diálogo sobre igualdade e respeito às diferenças. As perguntas buscavam engajar pais e responsáveis no processo educativo, ampliando o impacto da intervenção para além do ambiente escolar.

As brincadeiras de origem africana, como pega-pega, esconde-esconde e pular corda, introduziram as crianças a formas tradicionais de lazer, enriquecendo sua compreensão da cultura e fomentando o respeito mútuo através de brincadeiras cotidianas populares.

Também podemos perceber que as crianças já ampliaram o vocabulário com uso de palavras de origem africana como por exemplo a palavra “Baobá” que é o nome de uma árvore, a árvore da vida e carrega muito significado. A identidade social africana de alguns povos é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá, segundo a Universidade da PUC- Campinas (2023), representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco representa as crianças e os jovens em crescimento.

L., 5 anos eu gosto de brincar de pega-pega aqui na escola, é legal saber que essa brincadeira é do tempo da minha vovó.

B, 6 anos eu gosto de pular corda com as minhas coleguinhas e as crianças negras pulavam corda lá nas fazenda com as outras guriuzinhas da fazenda.

V., 5 anos eu gosto de sair a procurar meus colegas na brincadeira de esconde-esconde.

A culminância do encontro foi uma atividade de confecção de flores coloridas, simbolizando a diversidade humana. As crianças criaram flores utilizando papéis coloridos e formas de docinhos, fixando-as em palitos de madeira. Este jardim de flores variadas, plantado em uma caixa de papelão, serviu como metáfora visual poderosa para a mensagem de que, assim como as flores, cada pessoa é única e todas as cores são belas e importantes.

As crianças adoraram confeccionar as flores, porque foram feitas em formas de docinhos algumas perguntaram a professora, se depois de enfeitar a florzinha fariam um docinho para comer e colocar na florzinha.

B, 6 anos eu gosto de negrinho com bastante flocos de chocolate.

A professora corrigiu e falou que o nome do doce a que a criança se referia era brigadeiro, a cor sim era docinho negrinho, porém o correto seria falar brigadeiro.

I, 5 anos eu tenho um jardim lá na minha casa e todas as flores são coloridas, a minha preferida são as rosas, vou fazer uma florzinha toda rosinha.

Após a confecção das flores colocamos em um vaso (pote de sorvete) com terra para fincar os palitos com a seguinte frase. “Assim como as flores, pessoas têm cores diferentes”. Esta atividade proporcionou às crianças a exploração visual e sensorial e aprenderam por meio de experiências sensoriais manipulando os materiais de diferentes texturas e tamanhos para enfeitar as florezinhas.

Além disso, foi estimulado o cheiro das forminhas que tinham um cheiro de chiclete, favorecendo a imaginação e o desenvolvimento da criatividade e da inteligência.

Alguns autores como Vygotsky (1984) não defendem só a importância do brincar para o desenvolvimento, mas também para a construção do pensamento da própria criança, e por isso deve fazer parte integrante da infância.

Ao realizar a análise desta atividade foi possível verificar que ajudou de várias formas, tanto pela acuidade visual, sensorial, visual e olfativa a compreensão e incorporação de valores a respeito das nossas diferenças culturais e raciais, valores como respeitar a diversidade de culturas é fundamental para um dinamismo cultural saudável. Diversidade demanda respeito, pois a diversidade cultural é uma realidade que deve estar presente não apenas no país, mas

principalmente na escola e na sociedade. Portanto, temos de ter uma atitude de respeito e de aceitação em relação às representações culturais.

Em relação a fala do aluno “B” podemos perceber que ainda existem preconceitos dentro da própria linguagem, quando ele chama o doce de “negrinho”, que ainda há o uso de expressões e termos racistas ou que reforçam estereótipos, porém essas palavras já foram substituídas como por exemplo o “negrinho” foi substituído por “brigadeiro” e o “branquinho” foi substituído por “beijinho”.

Este plano de intervenção, ao empregar recursos variados como boneca de pano, livros, cartazes, rádio, materiais artísticos e questionários, proporcionou uma experiência de aprendizado rica e multifacetada, encorajando as crianças a reconhecer, celebrar e valorizar as diferenças culturais e individuais.

Munanga (2005, p.15), fala que

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Segundo Munanga (2005), os professores em quase todos os casos praticam uma política que ele chama de política de avestruz, ou simplesmente passam a sentir pena dos alunos quando o que deveriam fazer seria se posicionarem através de uma atitude responsável mostrando que a diversidade não é um fator de inferioridade ou superioridade entre as pessoas, mas que é sim um fator de complementariedade e que fortalece todos em geral. Dessa forma o professor pode ajudar o aluno que sofreu um tipo de discriminação para que ele consiga, como fala Munanga (2005, p.15), “assumir com orgulho e dignidade os atributos de diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana”.

Portanto, ao discutir e problematizar a forma em que o uso da Literatura Infantil se apresenta, destaca e representa as várias narrativas e culturas humanas e sociais — sobretudo no recorte aqui abordado, a cultura negra —, busco trazer à tona a sensibilidade dos leitores/professores para a necessidade de ampliar a visualização com a qual a criança leitora do mundo é contemplada, fomentando o estímulo a uma visualização e percepção mais ampla e multifacetada do mundo.

4.3 Plano de intervenção 3

No Plano de Intervenção 3, intitulado “Aprendendo a Igualdade, ” o foco foi estabelecido na promoção da comunicação de ideias e sentimentos entre as crianças e grupos diversos, alinhando-se ao objetivo (EI03EO04¹²). As atividades foram cuidadosamente selecionadas e organizadas para criar um ambiente inclusivo e educativo que enfatiza a igualdade e o respeito mútuo.

O Plano de Intervenção 3, “Aprendendo a Igualdade”, visou fomentar um ambiente educativo que enfatizar a igualdade e o respeito mútuo, alinhando-se com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2018), que orienta a promoção do respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. A atividade do “salão de beleza” não apenas promoveu uma interação lúdica entre as crianças, mas também serviu como uma plataforma eficaz para discutir a diversidade de características físicas, uma abordagem recomendada por Gomes (2009), que destaca a importância da representatividade e da valorização da estética negra na construção da autoestima e na desconstrução de estereótipos.

A atividade inicial envolveu uma brincadeira denominada salão de beleza, na qual as crianças foram incentivadas a pentear e maquiar uma boneca negra. Este exercício prático não só serviu como uma forma de engajar as crianças de maneira lúdica, mas também como uma oportunidade para discutir a diversidade de características físicas entre os seres humanos, em particular, os tipos de cabelo.

Após esta atividade, questões foram propostas às crianças sobre as semelhanças e diferenças em nossos cabelos, o tipo de cabelo da boneca, e os penteados que elas criaram com as seguintes perguntas:

1. Todos nós temos nossos cabelos iguais?
2. Quais tipos de penteados vocês fizeram na boneca?
3. Como era o cabelo da boneca que vocês fizeram os penteados?

Esta discussão teve como objetivo incentivar as crianças a refletir e verbalizar suas percepções sobre a diversidade.

¹²O objetivo educacional “EI03EO04” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil visa “Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios”. Este objetivo é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência nas crianças.

M, 5 anos o meu cabelo é cheio de cachinhos, eu gosto dele e ele é igual a boneca do Salão de beleza.

Nessa atividade as crianças usaram a criatividade e a imaginação e inventaram um nome para o Salão e um nome para boneca. O Salão chamava o salão da Peppa Pig e a boneca se chamava Gi.

Em seguida, a “Hora do Conto” apresentou o livro “O Menino Marrom” de Ziraldo. A história, que explora a amizade e as diferenças entre indivíduos, foi escolhida como um meio de provocar reflexões sobre aceitação e valorização da diversidade racial.

A “Hora do Conto” com o livro “O Menino Marrom” de Ziraldo proporcionou uma reflexão profunda sobre aceitação, amizade e as riquezas contidas nas diferenças entre indivíduos, alinhando-se às diretrizes da BNCC sobre o desenvolvimento da empatia e da solidariedade. Este momento pedagógico ecoa os estudos de Diouf (2004), que por meio de “As tranças de Bintou”, traz à tona a importância de histórias que celebram a diversidade cultural e étnica, incentivando a aceitação e a valorização da própria identidade.

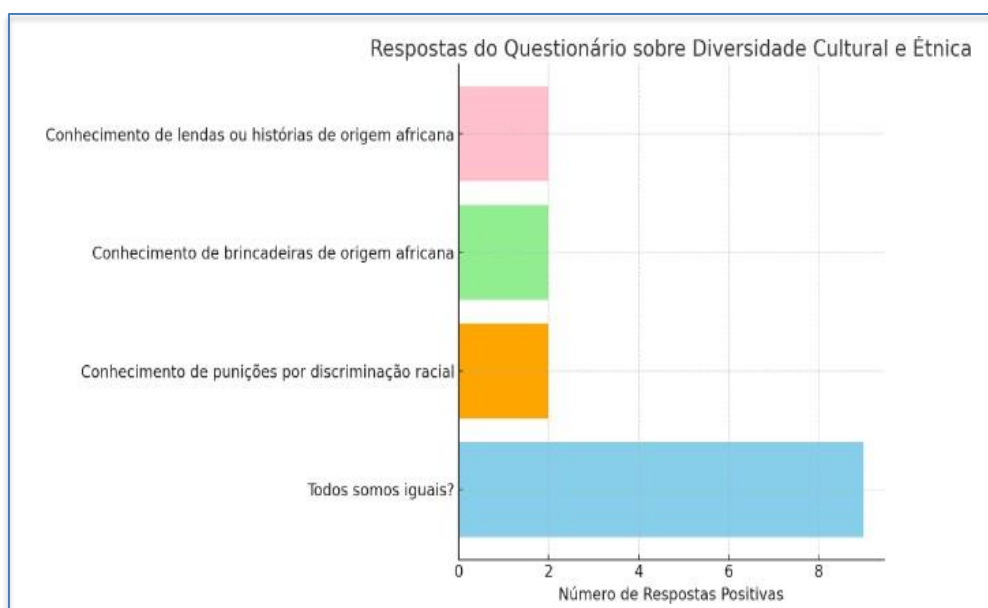
Dentro das várias atividades propostas, o questionário enviado aos pais se revelou uma ferramenta valiosa para mensurar a percepção e o envolvimento familiar na educação para as relações étnico-raciais. Os resultados dos questionários, respondidos por apenas 11 famílias, pois nem todas as crianças trouxeram para o encontro, revelaram insights significativos sobre o estado atual do conhecimento e das atitudes em relação à diversidade cultural e étnica.

Na primeira pergunta, “Todos somos iguais? ”, a maioria dos pais reconheceu a igualdade fundamental entre as pessoas, ressaltando um princípio básico da dignidade humana e da educação para a cidadania. Esta resposta reflete um entendimento alinhado com as propostas de Gomes (2005) e Cavalleiro (2012), que enfatizam a necessidade de uma educação que promova o respeito às diferenças e a valorização da diversidade como pilares para uma sociedade mais justa e inclusiva. Estas perspectivas são cruciais para a construção de um ambiente educacional que acolha todas as culturas e contribua para o desenvolvimento de uma consciência global e inclusiva entre os estudantes.

Contudo, as respostas às perguntas sobre conhecimento específico de punições por discriminação racial, brincadeiras e lendas de origem africana indicaram uma lacuna significativa no conhecimento e na valorização da cultura africana. A maioria dos pais admitiu não conhecer as consequências legais e sociais do racismo, nem possuir familiaridade com brincadeiras ou histórias de origem africana.

Este resultado aponta para a relevância dos trabalhos de Amauro e Rocha (2021) e Campos (2022), que argumentam pela importância da inclusão de conteúdos culturais afro-brasileiros na educação, não apenas para crianças, mas também como uma forma de envolver e educar as famílias sobre a riqueza e a diversidade das culturas africanas e afro-brasileiras.

Figura 13 – Gráfico das respostas positivas dos pais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A elaboração dos questionários para analisar os conhecimentos prévios sobre a cultura africana foi uma estratégia pedagógica e investigativa fundamental por inumeráveis motivos e estes eram os objetivos pretendidos: Caracterizar conceitos e preconceitos preexistentes, construir intervenções educativas, incentivar a reflexão crítica, promover o conhecimento prévio, definir impactos de intervenções, contribuir para uma educação antirracista.

Os questionários possibilitaram identificar o que os familiares já sabiam sobre a cultura africana e sua importância, incluindo suas ideias equivocadas ou estereótipos. Ajudaram a desconstrução de preconceitos e a correção de informações falsas.

Auxiliaram no planejamento das atividades alinhados ao nível de conhecimento dos envolvidos, permitiu ajustar as abordagens pedagógicas para abordar lacunas ou aprofundar temas.

Incentivou os familiares a reflexão sobre seus próprios conhecimentos e perspectivas acerca da cultura africana e ajudou as crianças a aprendizagem da cultura africana.

Respeito e valorização das experiências e saberes trazidos pelos participantes, fortalecendo o diálogo, ajudou a criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e

participativo, com a socialização das respostas das crianças, promoveu a tomada de consciência sobre a importância da diversidade cultural e histórica.

A ideia era oferecer um ponto de partida para comparar conhecimentos antes e depois de intervenções educativas para avaliar o impacto de projetos que visem a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Promover o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira eram as principais metas da pesquisadora com as perguntas objetivas. Na questão “todos somos iguais? ”, onde os participantes deveriam marcar as respostas sim ou não, pois possível identificar que a maioria das famílias compreende que todos nós somos iguais, independente da nossa cor.

As perguntas abertas que permitiram a identificação do conhecimento prévio dos familiares sobre a cultura africana mostraram que a maioria das pessoas desconhecem sobre as lendas e brincadeiras de origem africanas ou preferem escrever a resposta não, ao invés de pesquisar, pois todos os participantes possuem acesso à internet.

A dinâmica realizada em aula para a socialização das respostas no palquinho demonstrou que algumas famílias pesquisaram as respostas nas redes sociais e internet pois, foram citadas repetidas vezes nos questionários as mesmas brincadeiras que são elas: Terra – mar, mamba, banyoka, amarelinha africana, pega – pega e esconde-esconde.

A brincadeira “Terra-mar” trata-se de uma versão moçambicana do "morto-vivo" , mamba que é uma brincadeira parecida com o pega-pega em que os pegos entram na serpente, banyoka a brincadeira originária dos países Zaire e Zâmbia é um jogo em grupo que estimula a coordenação e o trabalho em equipe , para jogar é preciso definir uma pista com linha de largada e de chegada , os jogadores devem ficar em fila indiana , um atrás do outro , sentados no chão , formando uma cobra , nessa brincadeira os participantes devem se mover sentados e em conjunto , arrastando no chão sem se soltarem , vencerá quem chegará primeiro.

A amarelinha africana foi outra brincadeira bastante citadas nas respostas dos questionários que é uma versão da amarelinha tradicional desenhada com giz, ou fita crepe e os desenhos do traçado do jogo no chão.

A lenda mais citada foi a do Negrinho do Pastoreio, que conta a história de um menino negro escravizado que sofria castigos de um fazendeiro e recebeu um milagre.

Outras lendas também foram citadas, que são elas: A lenda do Sapo e da cobra, que narra a história da amizade entre esses dois animais, a lenda dos tambores africanos, que retrata

a história de macacos que queriam trazer a lua para a Terra e a lenda da galinha d' Angola, que explica o surgimento dessa ave.

A maioria dos questionários nas perguntas abertas foram respondidas pelos participantes com a resposta não, talvez porque não tiveram tempo de pesquisar nas redes sociais ou por falta de conhecimento da cultura africana e seu legado.

Estes questionários foram ferramentas essenciais para promover uma educação de qualidade inclusiva e consciente, valorizando a diversidade cultural e combatendo o racismo estrutural.

O questionário ajudou a identificar tanto os conhecimentos reais como os estereótipos ou concepções equivocadas sobre a cultura africana, permitindo um diagnóstico preciso das noções que as famílias já possuíam. Isso possibilitou a desconstrução de preconceitos e a correção de informações falsas, pois ao terem que refletir e pesquisar sobre o tema, fez com que muitos preconceitos e ideias equivocadas fossem repensadas, reavaliadas e talvez consideradas como atitudes de antirracismo possíveis de serem colocadas em prática, não só na escola como em casa. Através dessa abordagem, foi possível perceber áreas em que os participantes careciam de conhecimento e em que ainda existem.

De acordo com Munanga (2005, p. 18)

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista.

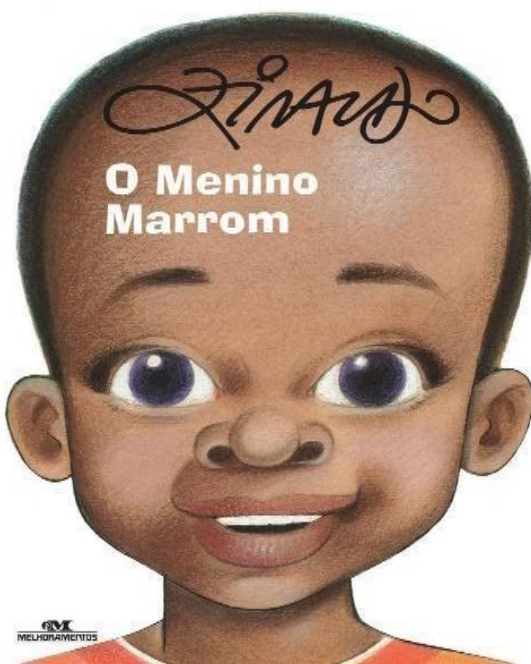
O autor ainda fala que é necessário superarmos o medo de sermos vistos como preconceituosos ou racistas. Depois de alcançada essa mudança essencial, que, na verdade, exige uma transformação profunda em nossa mentalidade, influenciada pela ideia equivocada de uma democracia racial, conceito que afirma que no Brasil não há preconceito étnico-racial e, portanto, não há barreiras sociais resultantes da nossa diversidade, podemos, então, encarar o segundo desafio: como criar estratégias educativas e pedagógicas para combater o racismo.

A partir destes resultados, fica evidente a necessidade de estratégias educacionais que não apenas abordem a diversidade e a igualdade em sala de aula, mas também ampliem esse diálogo para as famílias e a comunidade. A intervenção conseguiu, portanto, destacar a importância de criar pontes entre a educação formal e as experiências culturais familiares,

conforme sugerido por Duarte (2004), reforçando a ideia de que a educação para as relações étnico-raciais é um processo contínuo e compartilhado.

Assim, a inclusão de atividades que promovam o conhecimento sobre a diversidade cultural, como as propostas pelo plano de intervenção, surge como um passo crucial para a formação de uma consciência crítica sobre a igualdade racial e o respeito às diferenças, alinhando-se aos objetivos mais amplos de uma educação emancipatória e transformadora.

Figura 14: Capa do livro “O menino marrom”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para complementar a narrativa do livro e expandir a discussão sobre diversidade de cor de pele, um varal com gravuras representando lápis de diferentes “cores de pele” foi montado na sala. Essa atividade visava desconstruir a noção de que existe uma única “cor de pele” e promover uma conversa sobre a diversidade humana.

Figura 15 - Gravuras “lápiz dor da pele”



Fonte: Materiais PDG (2024)

Com a atividade deste varal compondo essas gravuras, as crianças a partir da visualização observaram que existem vários lápis de cor ou canetinhas para colorir os seus desenhos.

E., 5 anos eu já sabia que existiam diversos lápis cor de pele, mas a minha irmã disse que essa cor aqui igual da figura da menina Fabiana que era cor de pele.

R., 5 anos eu pinto todos os dias com várias cores diferentes de cor de pele.

Para que as práticas pedagógicas antirracistas sejam eficazes, é crucial que o material didático reflita a diversidade racial e cultural, como Derman – Sparks e Edwards (2010) recomendam. O pedagogo Paulo Freire assemelha a representação e o diálogo com a diversidade, pois esses são essenciais para uma diversidade cultural e necessários para uma

educação que tem objetivo de transformar e não apenas informar. Nieto e Bode (2008) reforçam a importância de integrar o multiculturalismo nos currículos, uma abordagem que está em perfeita harmonia com a pedagogia de Paulo Freire, que procura a construção de pontes de entendimento e respeito entre as diferentes culturas humanas.

Ao desenvolver um diálogo aberto sobre o racismo e o preconceito as pessoas que estão enfrentando este problema conseguem expor suas angústias e a escola consegue ofertar apoio emocional para essas vítimas, portanto é através do diálogo que os indivíduos constroem habilidades sociais e aprendem a ouvir os outros e construir suas próprias ideias, também é necessário ter durante o diálogo, momentos de relaxamento e descontração, pois dessa maneira as conversas informais florescem e com a atividade de colocar as gravuras das cores de pele no varal as crianças refletiram que todos nós temos cores diferentes.

Durante a realização da pesquisa extensionista na escola, a música “Normal é ser diferente” de Jair Oliveira ecoou pelo ambiente, trazendo uma atmosfera de alegria e inclusão. As crianças, visivelmente animadas, reuniram-se ao redor do “palquinho da novidade”, um espaço colorido e acolhedor preparado especialmente para elas.

Enquanto a melodia suave preenchia o ar, os pequenos começaram a compartilhar os questionários que haviam sido preenchidos por seus pais ou responsáveis. Esses questionários abordavam questões de igualdade e diversidade, e serviram como base para as crianças expressarem suas próprias ideias e sentimentos. Com cada resposta lida em voz alta, era perceptível o respeito e a empatia que permeiam o grupo.

A professora, observando atentamente, notou os olhos brilhantes e as expressões de interesse. Em determinados momentos, algumas crianças mostravam-se mais introspectivas, refletindo sobre as histórias compartilhadas pelos colegas. Em outros, a empolgação tomava conta, especialmente quando alguém se identificava com uma história ou sentimento expresso por um amigo.

A atividade não apenas promoveu um diálogo enriquecedor sobre temas importantes como igualdade e diversidade, mas também fortaleceu laços de amizade e compreensão mútua entre todos os participantes. Ao final do encontro, a sensação geral era de uma comunidade mais unida e consciente, com cada criança levando para casa não apenas aprendizados significativos, mas também o caloroso sentimento de ter sua voz ouvida e valorizada.

A estimulação de conversas informais sobre o racismo, como Sleeter e McLaren (1995) sugerem, é outra prática que reflete a abordagem e efetivação da educação para as relações étnico-raciais, pois essas conversas são necessárias para desfazer preconceitos e construir uma

sociedade mais correta, ressaltando a necessidade de uma educação que seja consciente, crítica e comprometida com a transformação social.

A efetivação de uma educação antirracista, portanto, necessita de um compromisso com a revisão e transformação das estruturas curriculares existentes, conscientização e ação de todos a comunidade escolar para promover a igualdade racial e cultural de forma efetiva e prazerosa. O varal de gravuras e a música “Normal é ser diferente” foram recursos didáticos que reforçaram a mensagem de que a diversidade humana é uma fonte de aprendizado e crescimento. Essas atividades estão em consonância com a pesquisa de Santos (2013), que argumenta a favor da utilização de práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, promovendo uma educação antirracista que reconhece e celebra as diferenças como parte integrante da identidade nacional.

Para engajar as crianças na cultura africana de maneira educativa e interessante, foi introduzida a atividade do flipbook da consciência negra. Além de fornecer uma experiência tátil e visual sobre a temática, esta atividade visou aprofundar o entendimento das crianças sobre a importância da consciência negra.

Figura 16 - Modelo de Flip book



Fonte: Arquivo pessoal da autora

J. 5 anos eu achei legal esse livrinho ele tem páginas grandes e pequenas, se a gente quer ver os desenhos, olha as letras ali.

As atividades como o “palquinho da novidade” e o flipbook da consciência negra são essenciais por várias razões. Primeiramente, elas permitem que as crianças expressem livremente suas ideias e sentimentos, criando um ambiente educacional onde a comunicação aberta é valorizada, crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, essas atividades ajudam a desenvolver uma consciência crítica nas crianças sobre questões sociais, formando cidadãos mais conscientes e empáticos.

Sendo assim as atividades “palquinho da novidade” e o flipbook da consciência negra permitiram a reflexão sobre a cultura africana e através do lúdico das imagens aprenderam sobre a culinária, as danças, as músicas e as festas típicas dessa cultura.

Considerando e refletindo sobre uma visão ampla dos reflexos positivos e essenciais que a educação proporciona para o desenvolvimento do indivíduo, é importante destacar a afirmação de Dallari (1998, p. 47), que descreve a “educação como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento pelo qual as pessoas se preparam para a vida”. Além disso, Saviani (1987, p. 1) enfatiza que “um processo de desenvolvimento que realmente considere o ser humano como preocupação central terá a educação como setor fundamental”.

Dentro de uma caixa surpresa havia uma pista com uma adivinhação, as crianças deveriam adivinhar qual é o prato típico africano feito com feijão e diversas carnes, após acertarem a professora mostrou a gravura da feijoada e colocou na lousa da sala de aula.

A apresentação da feijoada como um prato típico africano serviu para conectar as crianças com aspectos culturais e históricos da África, através de uma degustação e discussão sobre sua origem e significado. O vovô de uma criança da sala de referência contou para as crianças como era feita as feijoadas antigamente. O vovô utilizou um livro de histórias e contou a origem da história da feijoada para as crianças.

Incorporar a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo, conforme defendido por Campos (2022), é fundamental para uma educação inclusiva e representativa. Essas estratégias pedagógicas demonstram o valor dessas culturas, combatendo a marginalização e o etnocentrismo no ensino, além de ajudar na desconstrução de estereótipos negativos.

O engajamento e a interatividade dessas atividades tornam o aprendizado mais dinâmico e memorável. A abordagem interativa mantém as crianças engajadas e interessadas nos temas abordados, reforçando o papel da educação como ferramenta de transformação social e capacitando as crianças a serem agentes de mudança em suas comunidades.

O Plano de Intervenção 3 alinha-se com a BNCC ao incorporar a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, atendendo a importantes objetivos educacionais. Este plano promove o respeito mútuo e a valorização da diversidade, essenciais para a convivência democrática, e educa as crianças sobre a pluralidade cultural, incentivando uma maior compreensão e respeito pelas diferenças. Além de abordar e valorizar essas culturas, ajuda a combater estereótipos e preconceitos, formando alunos capazes de agir contra qualquer forma de discriminação. O plano também fomenta o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e cooperação, através de atividades interativas e educativas. Essas estratégias pedagógicas capacitam as crianças a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e ativos, que podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Finalmente, a confecção de enfeites para lápis com mensagens de igualdade e respeito simbolizou a internalização dos conceitos discutidos durante o plano de intervenção. Esta atividade criativa reforçou a mensagem de que, apesar das nossas diferenças, todos devemos ser tratados com igualdade e respeito.

Ao criar enfeites para lápis com mensagens de igualdade e respeito, as crianças realizam uma atividade que vai além de uma simples colagem. Elas estão constantemente visualizando e reforçando essas mensagens. Cada vez que usam os lápis decorados, lembram-se dos valores discutidos, o que ajuda a internalizar esses conceitos de forma efetiva. Esta repetição visual não é apenas um lembrete constante dos princípios de igualdade e respeito, mas também serve como um símbolo pessoal que elas levam consigo em suas atividades diárias, seja na escola ou em casa.

Figura 17 - Modelo de enfeites para lápis



Fonte: Arquivo pessoal da autora

L. 5 anos o meu lápis ficou bonito, eu vou escrever um mundo de amor e respeito.

Os recursos utilizados neste plano incluíram folhas de ofício A4, uma variedade de bonecas, maquiagens, elásticos e fitas de cabelo, um caixote de madeira (palquinho da novidade), corda para o varal, prendedores, além de gravuras ilustrativas. Esses materiais foram essenciais para a execução das atividades propostas, permitindo uma abordagem prática e interativa ao tema da igualdade.

“Uma sociedade que cumpre sua obrigação educacional para seus membros demonstra a consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional (Marshall, 1967) ”.

4.4 Plano de intervenção 4

No Plano de Intervenção 4, com o tema “Percebendo a influência da Cultura Africana no cotidiano, ” o objetivo estabelecido foi manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, conforme o direcionamento do objetivo educacional (EI03EO06¹³). As atividades foram planejadas para oferecer às crianças uma compreensão mais profunda da rica herança cultural africana e seu impacto contínuo na sociedade atual.

A atividade de abertura foi centrada na boneca Abayomi¹⁴, uma boneca tradicional africana feita sem costuras, utilizando apenas retalhos de tecido e pedaços de barbante. A apresentação desta boneca teve como propósito introduzir as crianças à ideia de que objetos comuns podem carregar significados culturais profundos e histórias importantes. Foi explicado que a boneca simboliza beleza, resistência e a importância de laços familiares e comunitários.

O Plano de Intervenção 4, intitulado “Percebendo a influência da Cultura Africana no cotidiano”, empregou uma série de atividades lúdicas e educativas para promover entre as crianças da pré-escola um reconhecimento e valorização da cultura africana e sua presença significativa no cotidiano brasileiro. A utilização da boneca Abayomi como ponto de partida simboliza não apenas um objeto de aprendizado sobre a herança africana, mas também enfatiza

¹³O objetivo educacional EI03EO06, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. ”.

¹⁴As Abayomi são bonecas de pano, criação original de Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão. Foi criada na década de 1980 em oficinas que Lena fazia em comunidades do Rio de Janeiro. Muito se fala que as bonecas Abayomi eram feitas por mães em navios negreiros, como forma de gerar segurança e transmitir afeto para os filhos que as acompanhavam no trajeto.

valores como beleza, resistência e a importância de laços familiares e comunitários, alinhando-se com os estudos de Amauro e Rocha (2021).

Na educação infantil, a valorização da estética e cultura negra é essencial para promover um ambiente inclusivo e representativo. Autores como Amáuro e Rocha (2021) destacam a importância de celebrar a beleza negra natural, combatendo padrões de beleza eurocêntricos e fomentando a autoaceitação entre crianças negras. Além disso, a inclusão de elementos culturais negros no currículo escolar, como música, arte e tradições, é crucial para ensinar todas as crianças sobre a diversidade e riqueza das culturas, conforme discutido por Campos (2022). Essa abordagem não só desmantela estereótipos e preconceitos raciais desde cedo, mas também prepara educadores para lidar com essas questões de forma sensível e informada, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos das diferenças.

A professora perguntou para as crianças se a boneca Abayomi era pequena ou grande e qual era a cor da boneca.

Após essa introdução, houve uma revisão dos conceitos discutidos em histórias anteriores, como “O Menino de Todas as Cores”, “O Menino Marron, ” e “Lápis Cor de Pele”, para reforçar a mensagem contra estereótipos e preconceitos raciais. As crianças foram encorajadas a refletir sobre e questionar as representações estereotipadas nessas narrativas, promovendo um diálogo sobre diversidade e inclusão.

O próximo passo foi a introdução do Boneco Afrobeto, um amigo da Boneca Abayomi. A “Hora do Conto” envolveu a história “Menino Afrobeto” de Sérgio Vieira Brandão e Claudia Matos dos Santos, que explora temas de respeito e valorização da diversidade cultural. A história foi apresentada com o auxílio de fantoches, incluindo familiares do menino, permitindo uma interação dinâmica e envolvente com as crianças.

Figura 18 - Capa do livro “Afrobeto aprende as letras”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois da contação, as crianças participaram de uma atividade de organização de fichas com palavras de origem africana, observando a letra inicial de cada palavra. Esta tarefa não apenas serviu como uma ferramenta educacional sobre o vocabulário africano, mas também como um exercício de alfabetização e reconhecimento de letras.

A abordagem metodológica da intervenção, que inclui a utilização de fantoches e atividades práticas para explorar a cultura africana, apoia-se nos estudos de Cavalleiro (2012), que enfatiza a relevância do reconhecimento das múltiplas identidades e da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

A escolha por ferramentas visuais e interativas contribui para a desmistificação de estereótipos e promove uma compreensão mais ampla e positiva de diferentes culturas, especialmente a africana, em linha com as discussões propostas por Trindade (2005) sobre a inserção de valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.

*J., 6 anos: “Eu gostei dos bonecos que mostram como as pessoas se vestem na África. Eles têm roupas coloridas e bonitas! A professora disse que cada cor pode contar uma história”.
L, 5 anos o Afrobeto é um boneco grande e a Abayomi é uma boneca pequena, mas eu gostei mais da boneca.*

A interação continuou com as crianças brincando com o Boneco Afrobeto e outros personagens da história, ordenando palavras de origem africana em ordem alfabética. Esta atividade proporcionou um momento lúdico de aprendizado, reforçando a influência africana na língua portuguesa e na cultura brasileira.

G., 6 anos: “A história que o fantoche contou era de um menino que morava bem longe e tinha um elefante como amigo. Eu queria ter um amigo elefante também. Eles respeitam muito os animais, né? ”

Para aprofundar o entendimento e a apreciação da cultura africana, as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a história do Afrobeto na casinha de teatro de fantoches. Esta dramatização focou nas descobertas do menino sobre seus antepassados e nas novas palavras de origem africana que ele aprendeu, e as crianças tiveram a oportunidade de aprender uma música africana com o menino Afrobeto intitulada “Olelê Molibá Makasi” promovendo a reflexão sobre a importância da consciência negra no cotidiano.

Esta música na repetição do refrão “Olelê, Olelê Moliba Makasi” está sugerindo a resistência e a luta, que é muito comum nas canções infantis africanas, que são narradas para contar histórias de valentia e força do povo africano.

M., 5 anos: “Nós fizemos um círculo e cantamos uma música da África. Eu nunca tinha ouvido antes, mas agora eu sei cantar um pouco. A música é diferente e divertida!”

As atividades culminaram com brincadeiras de origem africana, como “Morto-vivo” e “Esconde-esconde”, selecionadas para proporcionar às crianças uma experiência direta com jogos tradicionais que refletem a riqueza da cultura africana.

Os recursos utilizados neste plano incluíram o livro “Menino Afrobeto”, fichas com palavras de origem africana, e um boneco de pano representando o Afrobeto. Esses materiais apoiaram a realização das atividades propostas, facilitando uma abordagem interativa e educativa sobre a influência da cultura africana na sociedade e na vida cotidiana.

A revisão de conceitos através das histórias previamente discutidas, como “O Menino de Todas as Cores” e “O Menino Marrom”, complementadas pela introdução do Boneco Afrobeto, serviu para reiterar a mensagem contra estereótipos e preconceitos raciais. Essa estratégia pedagógica, conforme Santos (2013), reforça a importância de uma educação que conscientize as crianças sobre diversidade e inclusão desde cedo, promovendo uma reflexão crítica sobre as representações culturais e raciais.

Finalmente, a dramatização da história do Afrobeto e as brincadeiras de origem africana, como “Morto-vivo” e “Esconde-esconde”, proporcionaram às crianças um envolvimento prático com a cultura africana, destacando sua relevância e beleza. Essas atividades, apoiadas pelos materiais didáticos utilizados, como o livro “Menino Afrobeto”, reforçam a mensagem de Gomes (2009) sobre a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova o respeito mútuo.

Assim, o plano conseguiu não apenas enriquecer o conhecimento das crianças sobre a cultura africana, mas também promover a inclusão e o respeito pelas diferenças culturais, alinhando-se com os objetivos da educação para as relações étnico-raciais e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

4.5 Plano de intervenção 5

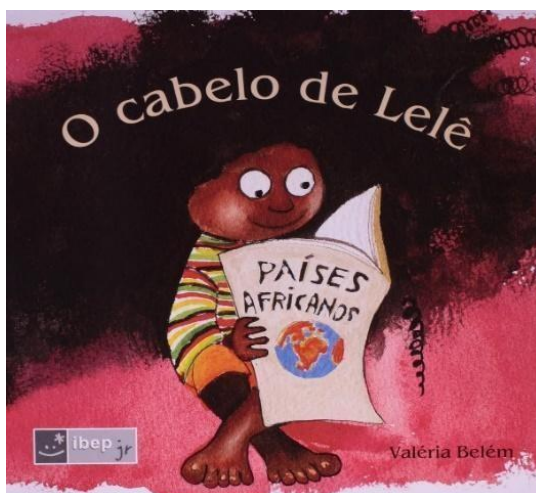
No Plano de Intervenção 5, sob o tema “Reflexões e Compartilhamento sobre a diversidade”, o foco foi direcionado a incentivar as crianças a demonstrarem empatia,

reconhecendo as diversas sensações, necessidades e perspectivas que as pessoas possuem, alinhado ao objetivo educacional (EI03EO01¹⁵). Este encontro final foi estruturado como um espaço para reflexão e expressão dos aprendizados adquiridos ao longo dos encontros anteriores, enfatizando a importância da diversidade cultural e da inclusão.

O encontro iniciou-se com um momento dedicado à partilha, onde as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas ideias, sentimentos e insights sobre as experiências e histórias exploradas nos encontros anteriores. Esse ambiente seguro e acolhedor foi essencial para que se sentissem confortáveis ao compartilhar suas reflexões.

Para motivar a participação na hora do conto, um pote com personagens da história “O Cabelo de Lelé”, de Valéria Belém, foi apresentado às crianças.

Figura 19 - Capa do livro “O cabelo de Lelé”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao analisar qual efeito surtiu ao trabalhar essa história com as crianças, foi possível verificar que ela proporcionou um meio para discutir a aceitação pessoal e o valor da própria história e origens, refletido através do cabelo da personagem principal.

Segundo Cavalleiro (2012, p.99)

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições e formas de valores marcadamente preconceituosos a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, o papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona

¹⁵O objetivo educacional “EI03EO01” refere-se a um código utilizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil que diz respeito à Educação Infantil. Este código específico tem o objetivo de promover o reconhecimento e nomeação de suas próprias emoções, bem como as dos outros, e a expressão de maneira adequada e respeitosa. Em suma, o foco está em ajudar as crianças a entender e gerenciar emoções, um aspecto fundamental para o desenvolvimento socioemocional

ao fracasso e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhação.

Devido a esse fato citado pela autora é que a escolha de obras da literatura infantil, como: “O Cabelo de Lelê”, são importantes de serem trabalhadas nas escolas. Como eixo central essa obra desencadeou reflexões profundas acerca da aceitação de si e do respeito pela diversidade cultural e racial, com ênfase especial nas características físicas comumente alvo de preconceitos, a exemplo do cabelo.

Cavalleiro (2012, p.99) ainda diz que o preconceito “leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível de tornarem-se brancos e eliminar, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade”. A autora ainda fala que “na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia de criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. Daí os inúmeros casos de negação de seu grupo de pertencimento”.

Esta história espelha as ideias de autores como Diouf (2004) e Santos (2013), que argumentam a favor da inserção, desde a educação infantil, de conteúdos que celebrem a identidade cultural africana e afrodescendente.

Portanto, para que as crianças negras sejam capazes de perceberem que não há nada de errado com seu cabelo e nem com seu tom de pele, conforme fala Cavalleiro (2012), é necessário, que nós professores sejamos conscientes do nosso papel de educadores, evitando esse tipo de exclusão e procurar não repetir os preconceitos, criando estratégias que consigam elevar a autoestima das crianças negras que pertencem a esses grupos discriminados, e criar condições para que se torne possível uma convivência positiva entre as crianças. Principalmente, fazer com que a escola se torne um ambiente propício para uma interação igualitária.

Uma oficina de trancinhas foi realizada por uma professora convidada da comunidade escolar afrodescendente. Esta atividade prática não só permitiu às crianças experimentar um estilo de cabelo que é significativo dentro da cultura africana, mas também serviu como uma ponte para conversas sobre identidade cultural e a importância da representatividade.

Por meio de uma oficina de trancinhas liderada por uma educadora afrodescendente convidada da comunidade escolar, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência culturalmente significativa. Essa atividade não apenas possibilitou um contato direto com um elemento da cultura africana, mas também atuou como um veículo eficaz para o

ensino sobre identidade e representatividade, temas que são exaustivamente explorados nas investigações de Amauro e Rocha (2021) acerca da estética negra natural e sua valorização.

Esta atividade artística coletiva permitiu que as crianças colaborassem e aprendessem juntas, explorando e expressando a diversidade física e cultural de forma criativa e inclusiva. Ao trabalhar em grupo, os alunos puderam compartilhar ideias, aprender uns com os outros e valorizar diferentes perspectivas, o que enriqueceu a experiência de todos. Esse tipo de estratégia pedagógica, como apontado por Campos (2022), é essencial para fomentar o reconhecimento e a celebração da diversidade entre as crianças, utilizando a arte como um poderoso meio de expressão e reflexão coletiva.

A apresentação da obra “Menina com tranças e laços” de Cândido Portinari introduziu as crianças ao mundo da arte, incentivando-as a fazer uma releitura da obra usando sucatas. Esta atividade criativa proporcionou uma forma tangível para as crianças explorarem e apreciarem a beleza da diversidade física e cultural.

Figura 20 - Releitura da obra “Menina com tranças e laços”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A atividade culminou com a apresentação da história “O Cabelo de Lelé”, que havia sido contada no início do encontro. Esta história, que enfatiza a valorização dos traços culturais negros, ofereceu um encerramento significativo, reforçando a mensagem contra o racismo e a importância da igualdade. Além disso, as munhequeiras distribuídas com a frase “Unidos contra o racismo” serviram como um lembrete tangível da mensagem de inclusão e respeito mútuo que permeou todo o plano de intervenção.

Figura 21 - Todos unidos contra o racismo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os recursos utilizados para facilitar essas atividades incluíram uma lata, cartolina, folhas impressas e rolo de papel, além dos elementos visuais e práticos, como o pote com personagens e as sucatas para a releitura da obra de arte. Estes materiais apoiaram a realização das atividades propostas, permitindo que as crianças se engajassem de maneira interativa e reflexiva com o tema da diversidade.

A, 5 anos: “Na última vez que a gente falou sobre ser diferente, eu comecei a ver como é legal ter amigos que não são iguais a mim. Meu amigo novo, o João, tem cabelo de outro jeito e brinca de coisas diferentes, e eu aprendi um jogo novo com ele!”

L, 6 anos: “Minha mãe me contou que quando ela era pequena, ela não tinha amigos de outros países. Agora, na nossa sala, temos amigos de três países diferentes! Eu acho isso muito legal porque cada um traz um lanche diferente e conta histórias de lugares que eu nunca vi”.

S, 5 anos: “Eu desenhei um cartaz sobre como todos devemos ser tratados do mesmo jeito. Mesmo que alguém seja mais alto, mais baixo, tenha cabelos cacheados ou lisos. Todos nós gostamos de ser felizes e brincar”.

M, 6 anos: “Eu aprendi que algumas pessoas não veem as cores como eu vejo. Isso me fez pensar como cada pessoa vê o mundo de um jeito, e isso é muito interessante. Precisamos ajudar quem precisa de ajuda para ver ou andar”.

Outras falaram sobre a importância de cada um ser reconhecido e valorizado por suas características únicas, destacando a riqueza trazida pela diversidade na própria sala de aula. Várias crianças discutiram suas experiências pessoais com exclusão, enfatizando como aprenderam a importância de tratar todos com igualdade e respeito. Além disso, compartilharam sentimentos de empatia por aqueles que enfrentam discriminação, reforçando o compromisso com ações que promovam inclusão e respeito mútuo. Este diálogo aberto contribuiu para um entendimento mais profundo sobre a importância de construir uma comunidade inclusiva e empática.

Esses pilares são essenciais para o florescimento da empatia e do respeito recíproco, encontrando ressonância no objetivo educacional (EI03EO01)¹⁶ delineado pela BNCC. Ao estabelecer um ambiente acolhedor para o diálogo, foi possível incentivar as crianças a partilharem abertamente suas ideias e emoções, uma prática reforçada por pensadores como Gomes (2005) e Cavalleiro (2012). Estes últimos salientam a relevância da comunicação e da expressão individual na formação voltada para as relações étnico-raciais.

Analisando as repostas das crianças foi possível perceber nas falas de “A”, “L”, “S” e “M”, que as crianças percebem a importância da convivência com pessoas de outros países, outras culturas, outras etnias. Na fala da aluna “L”, vemos que ela percebe essa importância quando relata que sua mãe contou que quando ela era pequena, ela não tinha amigos de outros países. A aluna faz uma comparação dizendo que agora, na sua sala, tem amigos de três países diferentes e que ela acha isso muito legal, porque cada um traz um lanche diferente e conta histórias de lugares que ela nunca viu. Assim a aluna percebeu que há uma grande diversidade no mundo, e que conhecer essa diversidade é importante para nosso crescimento intelectual e social, tornando-nos pessoas com mais consciência inclusiva.

Segundo Nilma Gomes (2017, p. 59): “A discussão sobre Cultura, Relações Étnico Raciais e a promoção da igualdade racial no sistema educacional são temas de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva”

Ao finalizar os planos de intervenções, a direção da escola parabenizou a iniciativa da professora ao elaborar e realizar este estudo na comunidade escolar.

Este estudo alcançou seu ápice ao reiterar as mensagens antirracistas e a chamada para a igualdade, fortalecidas pela narrativa de “O Cabelo de Lelê” e pelos braceletes adornados com o lema “Unidos contra o racismo”. Tais símbolos serviram como lembretes concretos do percurso educativo percorrido pelas crianças, reafirmando os ideais de inclusão e respeito mútuo que nortearam cada etapa do trabalho. Dessa forma, o Plano de Intervenção 5 emergiu como uma ferramenta indispensável na moldagem de um alicerce robusto para a educação em relações étnico-raciais, fomentando uma cultura de empatia, respeito e apreço pela diversidade desde os anos iniciais da formação infantil.

¹⁶O objetivo educacional “EI03EO01” refere-se a um código utilizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil que diz respeito à Educação Infantil. Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. Este código específico tem o objetivo de promover o reconhecimento e nomeação de suas próprias emoções, bem como as dos outros, e a expressão de maneira adequada e respeitosa. Em suma, o foco está em ajudar as crianças a entender e gerenciar emoções, um aspecto fundamental para o desenvolvimento socioemocional

No desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para a educação antirracista, faz-se necessário o emprego de uma abordagem holística e integrativa que considere os múltiplos aspectos das relações raciais e da diversidade cultural. Inspirando-nos em Gomes (2005), que discute termos e conceitos essenciais ao debate das relações raciais no Brasil, tecemos uma trama educacional que visa não apenas informar, mas também transformar.

A prática reflexiva e crítica sugerida por Guimarães (2003) nos convida a trabalhar a raça em Sociologia não como um dado biológico, mas como uma construção social que perpassa e molda experiências individuais e coletivas. Essa perspectiva é enriquecida pelas orientações de Santana (2019) para a educação infantil, que enfatizam a necessidade de ações que promovam uma conscientização étnico-racial desde os primeiros anos de vida.

Neste contexto, o silêncio não é uma opção. Cavalleiro (2012) alerta para o perigo do silêncio tanto no lar quanto no espaço escolar, onde a ausência de diálogo sobre as diferenças raciais pode perpetuar preconceitos e desigualdades. Em contrapartida, na atividade *A Cor da Cultura*, Santana (2012) ressalta a importância da mobilização social e da inclusão de valores civilizatórios afro-brasileiros na educação, como também apontado por Trindade (2005).

As reflexões antirracistas propostas por Dias (2022) exemplificam como a literatura infantil pode ser utilizada como um recurso valioso para instigar o pensamento crítico e a valorização da cultura negra nas crianças. A narrativa “Betina” de Gomes (2009) e “As tranças de Bintou” de Diouf (2004), por exemplo, proporcionam plataformas narrativas ricas para explorar temas de identidade e pertencimento.

Avançando nessa jornada educacional, Santos (2013) apresenta uma abordagem que enraíza o ensino na cultura afro-brasileira, ampliando a representatividade e a relevância cultural no ambiente escolar. Amáuro e Rocha (2021) trazem uma visão que celebra a estética natural africana, promovendo a beleza negra autêntica e livre de químicos. Eles destacam a importância de reconhecer e valorizar as características naturais como um aspecto essencial da identidade e da autoestima. Campos (2022) oferece orientações práticas para educadores, reforçando o papel ativo que a educação desempenha na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas orientações são projetadas para ajudar os educadores a integrar esses valores de diversidade e respeito mútuo de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo.

A documentação detalhada dessas experiências educativas, através de fotos, conforme descrito no dossiê da REVEDUC (2015), é vital para a avaliação e perpetuação das boas práticas

educativas. Esses registros permitem uma visão holística do impacto das intervenções e facilitam o compartilhamento de metodologias bem-sucedidas.

Com base nos pilares da Base Nacional Comum Curricular (2018), cada atividade é cuidadosamente selecionada para abordar temas de diversidade, diferença, estereótipos, igualdade e cultura, sem cair na redundância, e sempre com o objetivo de celebrar a ancestralidade e a pluralidade de experiências que compõem nosso tecido social. Reconhecemos que termos como “cabelo bom” ou “cabelo ruim” são convenções sociais carregadas de preconceito e que a verdadeira beleza reside na diversidade e na capacidade de cada um de nós reconhecer e valorizar a singularidade do outro.

Devemos cumprir nosso dever social de cidadãos e para que isso aconteça é fundamental que exista a consciência dos elementos que compõem a nossa sociedade, englobando os problemas sociais. Sendo assim, uma educação antirracista é aquela que atenta as necessidades dos indivíduos, é essencial para que o ato de educar concretize-se e consiga atingir os seus objetivos.

Diante do desenvolvimento individual que a educação proporciona, os indivíduos podem adquirir conhecimentos e habilidades cognitivas que possibilitam atitudes conscientes de seu papel social, direitos e deveres de cidadãos preocupados em exercer sua cidadania de forma honesta. Este exercício da cidadania engloba a participação social de todos indivíduos envolvidos no contexto que estão inseridos, portanto quando ela é exercida de forma consciente ela pode transformar as desigualdades sociais e contribuir para a educação para as relações étnico-raciais.

Diante do exposto, a educação é um aspecto primordial para o exercício da cidadania e pode ser responsável por reduzir um pouco da ignorância social, mas é necessário que no cotidiano escolar sejam trabalhados a diversidade cultural nas atividades para que possamos construir uma sociedade brasileira mais justa e igualitária. No entanto, é importante ressaltar que a educação está inserida nas concepções e nos moldes do modelo social existente (Saviani, 1987)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa refleti sobre a necessidade da educação para as relações étnico raciais com atividades lúdicas dinâmicas e variadas, para a efetivação com sucesso da temática, considerando que a ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento

integral da criança, porque para as crianças o brincar faz parte do viver e por este motivo desenvolvi esta pesquisa.

É necessário destacar que o brincar nas escolas precisa estar sempre presente no cotidiano escolar e, no momento que as questões étnicas são trabalhadas dentro da sala de aula, os conhecimentos das crianças são ampliados. Elas aprenderão, nesta fase tão importante de sua vida que a prática do racismo e da discriminação é errado, magoa as pessoas e fere seus direitos.

O educador além de procurar ter consciência da necessidade de trabalhar as questões étnico-raciais dentro da instituição escolar, também devem procurar informações, pesquisar, fazer cursos para melhorar a sua formação para desenvolver e aplicar seus conhecimentos na sua prática pedagógica.

Eu como educadora sempre procuro estar num constante quadro de questionamentos e reflexões sobre a minha prática pedagógica e o meu compromisso com a educação das crianças e a transmissão de valores através das nossas rodinhas de conversas, jogos, momentos de contação de história.

O meu objetivo era mostrar para a comunidade escolar que era possível trabalhar de forma simples e lúdica as EREER, utilizei histórias com personagens negros, mostrei figuras com imagens da cultura africana e do povo afrodescendente, músicas, estilos musicais e danças para mostrar para as crianças como é importante valorizar a cultura africana e a diversidade cultural presente no nosso país.

Procurei envolver as famílias das crianças quando enviei o questionário como tarefa para casa, para as crianças socializarem com seus coleguinhas as respostas e assim observei os conhecimentos prévios das famílias sobre a temática das EREER.

A ausência de se trabalhar esta temática nas nossas instituições escolares contribui para dar força ao racismo e a discriminação. Com certeza a instituição não pode fazer isto sozinha e por isso é necessário envolver as famílias dos educandos, instruir seus profissionais que recebam a orientação de como elaborar atividades para trabalhar de maneira lúdica as questões étnicas – raciais e valorizar a cultura africana.

Algumas dessas orientações estão incluídas em documentos orientadores para os professores e em alguns cursos de formação sobre a temática das EREER, porém é necessário ressaltar que devem ser trabalhadas de forma lúdica e atrativa para as crianças aprenderem e despertarem o gosto pela valorização da diversidade cultural africana e respeitar os afrodescendentes.

É sempre bom que o educador faça uma autoavaliação, fazendo perguntas como: A que fins estão sendo propostas as atividades para ensinar as relações étnico – raciais? A quem estão servindo estas atividades? Como elas estão sendo apresentadas para as crianças? De que forma estamos contando as histórias para as crianças? O que queremos é uma animação, um relaxamento ou uma relação de proximidade cultural e humana? Que sujeitos queremos formar na nossa sociedade? Como estamos agindo diante das crianças? Elas são ouvidas? Ressaltando que é necessário o educador identificar uma inocência e pureza dentro de si para que dessa forma incentive a criança a participar espontaneamente das atividades.

Conforme falado por Gomes (2005) é possível encontrarmos educadores que, todavia, acreditam que discutir na escola sobre as relações raciais não é tarefa da educação. Para eles essas discussões devem permanecer a cargo dos militantes políticos, dos antropólogos e dos sociólogos. Concordo com a autora quando ela fala que esse argumento demonstra uma total falta de compreensão sobre a formação histórica e cultural da nossa sociedade.

Gomes (2005), ainda diz que tal afirmação traz de uma forma implícita a ideia de que não é da alçada da escola que essas temáticas, que são parte do complexo processo de formação humana, sejam discutidas, no qual acreditam que a função da escola se reduz a mera transmissão dos conteúdos que foram acumulados ao longo da história e fosse capaz de trabalhá-los de uma forma desvinculada da realidade social do nosso país.

Através dessas brincadeiras lúdicas, simples e educativas que incluem as questões étnico raciais, as crianças estão aprendendo valores que levarão para sua adolescência, fase adulta e velhice. Durante a realização destas intervenções eu procurei através das minhas experiências como educadora propor atividades lúdicas, significativas e prazerosas. É meu dever como educadora e uma competência de o professor na educação infantil proporcionar às crianças momentos inesquecíveis em um ambiente rico em atividades lúdicas.

O lúdico na educação infantil proporciona um desenvolvimento saudável e harmonioso, sendo estas tendências naturais das crianças expressarem seus desejos, gostos e pensamentos através das atividades que envolvem jogos e brincadeiras.

Brincando, as crianças aumentam a autonomia, estimulam suas sensibilidades visuais e auditivas, valorizam a diversidade popular e a cultura africana, desenvolvem habilidades motoras, diminuem a agressividade, estimulam a imaginação e a criatividade, aprimoram sua inteligência emocional, aumentam a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, a saúde mental e a adaptação social.

A pesquisa permitiu compreender que ensinar as EREER através do lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã ética e antirracista, e posteriormente ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência.

Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos independentes, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades, sem preconceitos com ninguém por ter a cor de pele diferente e que é necessário todos compreenderem diferentes culturas.

Sendo assim, é buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico as EREER que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

É importante o educador saber entrar no mundo da imaginação da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegres, espontâneas, criativas, autônomas e afetivas as crianças estarão.

As atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes e ensinar as relações das questões étnico-raciais com elas é fundamental para um trabalho pedagógico comprometido com a sociedade, visando combater o racismo. Portanto, cabe à escola e a nós, educadores, desenvolvermos o nosso trabalho das EREER com ludicidade, através das brincadeiras e dos jogos. Assim não estão aprendendo somente conteúdos escolares, estão aprendendo valores para vida.

Segundo Munanga (2005) não há leis no mundo que consigam erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas. Essas atitudes são provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.

Porém, o autor diz que acredita que a educação pode ofertar a jovens e adultos uma possibilidade de discutir e questionar mitos de superioridade e inferioridade que foram internalizados nas pessoas através de uma cultura racista em que fomos socializados. Concordo com Munanga quando ele fala que, embora seja muito complexo a luta contra o racismo, pois são necessárias muitas frentes de batalhas, assim como ele, não tenho dúvida que mudarmos nosso pensamento como professores também é uma tarefa inicial muito importante.

Corroboro com Munanga (2005) quando ele diz que ao nos transformarmos nos tornamos verdadeiros educadores, podendo contribuir no processo de construção da democracia brasileira e na formação consciente e responsável de nossos educandos. E essa missão não será possível de ser cumprida enquanto persistir a destruição das individualidades históricas e

culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. Acredito, portanto, que nós professores somos uma peça importante nessa construção, e finalizo esta pesquisa com a sensação de desejo cumprido de ver que é possível trabalhar essas questões, e ao mesmo tempo foi significativo construir novos conhecimentos que envolvem as questões étnico-raciais com as crianças.

REFERÊNCIAS

AMAURO, N. Q.; ROCHA, N. G. (Org.). **Crespura: beleza negra sem química**. Curitiba: UFPR, 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola: vida da criança, brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF, 1996.

BRASIL. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução N. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2003.

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução n. 5**, de 15 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.723** de 13 de nov. de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/37818005>>. Acesso em: 09 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Política Nacional de Equidade na educação**. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>> Acesso em: 11 de jan. de 2025.

CAMPOS, L. M. **Na casa da vó Bá**. São Luís: UICLAP, 2022.

CARVALHO, Igor. **Nem bala, nem fome e nem covid: movimento negro ocupa as ruas de SP no 13 de maio.** São Paulo(SP), maio de 2021. Brasil de fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/20/o-movimento-negro-do-seculo-xxi-avanca-na-agenda-internacional-e-pauta-a-politica-brasileira> Acesso em: 12 de jan. 2025.

CAVALLEIRO, E (org) **Racismo e antirracismo na educação**. Selo Negro, São Paulo, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

COUTINHO, K. D. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2007.

DAMIANI, Magda. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 45, n. 23, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Educação para cidadania e os direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DERMAN-SPARKS, L; EDWARDS, J O. **Anti-Bias Education for Young Children and ourselves**. Washington, DC: National Association for the Education of young Children, 2010.

DIAS, Lucimar. **Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância**. Revista da ABPN, v. 14, n. 39, p. 125-139, mar./maio 2022.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Brasília, DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

DIOUF, Sylvane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DRAGO, R. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 29, p. 199-209, jul./dez., 2010.
< http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf >

FERREIRA, Marcelo. **Novo ato antirracista e antifascista reúne milhares de manifestantes em Porto Alegre: violência policial contra o povo negro e pautas fascistas do bolsonarismo foram a tônica do ato neste domingo (14)**. Brasil de Fato | Porto Alegre | 15 de junho de 2020.

FORTUNA, T. R. A reinvenção da infância: **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: ano II, n. 6, dez 2004/mar 2005.

FRABONNI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.

FUTURA. **Projeto a Cor da Cultura**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em:

<<https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção et. al. **MODELOS DE PROFESSOR E ALUNO SUSTENTADOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCNS À BNCC**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.37|e25551|2021. Disponível em:

< <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfShpFyDpxkCHyJ8hwwVBbQ/>> Acesso em: 12 de jan. de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N.L. **Educação da cidadã , etnia e raça : o trato pedagógico da diversidade** . In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira** (os últimos quinze anos). Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/d6pLPZfmMdXqvJY6CrM8Cgz/?format=pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, N.º 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal, n. 10.639/03, 2005, p. 83-96.

GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 de jan. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Quanto mais se nega a existência de racismo, mais ele se propaga.** Entrevista concedida a Carta Capital: Tudo que importa para quem se importa. Agência Brasil. São Paulo: Editora Basset Ltda. 20 de jul. de 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quanto-mais-se-nega-a-existencia-de-racismo-mais-ele-se-propaga-diz-ministra-2416/> Acesso em: 10 de jan. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e pesquisa**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-200.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F.I. P. LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento em sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil:** 1726-1950. História social da infância no Brasil. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em:

<https://biblio.fflch.usp.br/Marcilio_ML_56_2785923_ARodaDosExpostosEACriancaAbandonadaNaHistoriaDoBrasil1726-1950.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social.** Rio de Janeiro: Zagar Editores, 1967.

MARTINS, L. C.; GONÇALVES, S. da R. V. **Políticas Públicas para Educação Infantil:** uma análise dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos

fundamentais das crianças. 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16682108-Politicass-pubblicas-para-educacao-infantil-uma-analise-dos-criterios-para-um-atendimento-em-creches-que-respeite-os-direitos-fundamentais-das-criancas.html>>. Acesso em: 04 mar. de 2023.

MATTOS, S. E. F. de. **Creche não é filantropia. É um direito!** 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/graduacao/P00248.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

MUNANGA, K. **Educação e antropologia**. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. 1. Discriminação Racial. 2. Ideologia dos livros didáticos I. Munanga Kabengele. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em: 17 de jan. de 2025.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade**: questões em debate. Estudos Avançados 36 (105), 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf> Acesso em: 17 de jan. de 2025.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação e Linguagem**. [S.L.], V 14, n. 23-24, p. 146-159, jan./dez. 2011.

NETO, C. **Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física**. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa, Edições FMH. 2001. p. 193-220.

NIETO, S; BODE, P. **Affirming diversity**: The sociopolitical contexto of multicultural education. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, editora Zahar, 1978.

PIOVEZANI, M. P. **Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil**. Dourados: UNIGRAN, 2011.

PUC, Pontifícia Universidade Católica. **PUC-Campinas e movimento negro realizam plantio de baobá, a árvore da vida**, nov. de 2023. Disponível em:

<https://www.puc-campinas.edu.br/puc-campinas-e-movimento-negro-realizam-plantio-de-baoba-a-arvore-da->

[vida/#:~:text=O%20baob%C3%A1%20%C3%A9%20considerado%2C%20por,e%20os%20jovens%20em%20crescimento.](#) Acesso em: 03 de jan de 2025.

REVEDUC - Revista Eletrônica de Educação. Dossiê: **Educação e Relações Raciais**: uma construção cotidiana. 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/19>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SANTANA, E. R. S. *et al.* **Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior**: um estudo de caso na UFRPE. 2019.

SANTOS, L. B. **Para além da estética**: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Cesio Suckow da Fonseca, Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Rio de Janeiro, 2013.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância**: correntes, problemáticas e controvérsias. Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cad. Educ. FaE/UFPEL, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1467-Texto%20do%20artigo-97156-1-10-20240217.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1987.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2007.

TRIUNPHO, Valéria R. **A criança negra e a cultura afro-brasileira**. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) *A África na Escola*. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senado Abdias do Nascimento, 1991.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Proposta Pedagógica, p. 30, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In: Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UNESCO. Educação para a compreensão, cooperação e paz. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

APÊNDICE

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS

1. Todos somos iguais?

() Sim () Não

2. Qual a punição que temos ao maltratar uma pessoa por ter a cor de pele diferente?

3. Tu conheces alguma brincadeira de origem africana? Quais?

4. Tu conheces alguma lenda ou historinha de origem africana? Quais?

ANEXOS



As pesquisadoras Líliana Gonçalves Peil e Dr^a Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Impactos da educação para as relações étnico – raciais numa turma de pré – escola da rede municipal de Arroio Grande : Uma proposta muitos desafios”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Vanessa Gonçalves Beiró , ocupante do cargo de diretora na Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola , autorizo a realização nesta instituição da pesquisa, **“Impactos da educação para as relações étnico – raciais numa turma de pré – escola da rede municipal de Arroio Grande – RS: Uma proposta muitos desafios”** sob a responsabilidade da pesquisadora Líliana Gonçalves Peil , tendo como objetivo primário descrever e analisar os impactos de uma proposta para a educação das relações étnico-raciais em uma turma de pré – escola.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Arroio Grande , ____ de setembro de 2023.

Vanessa Gonçalves Beiró

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Nº 15.783.428/2021-PS
 Decreto de criação: 238/2010

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo(a) participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Arroio Grande , 11 de setembro de 2023.

Liliana Gonçalves Peil

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Impactos da educação para as relações étnico – raciais numa turma de pré – escola da rede municipal de Arroio Grande - RS : Uma proposta muitos desafios “** e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Liliana Gonçalves Peil pelo telefone (53) 984526244 (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail lilipeil614@gmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP 97500-970.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Neste ato , e para todos os fins de direito , autorizo a mestrandia Liliana Gonçalves Peil, a utilizar a minha imagem por meio de fotografias e vídeos , voz por meio de gravação de áudio para publicar em seu trabalho acadêmico e profissional.

As imagens e voz poderão ser exibidas : parcial ou total , em apresentação audiovisual , publicações e divulgações ou até mesmo exposições.

Sendo assim , por esta a expressão da minha vontade e tendo consciência dela , nada terei a reclamar a título de direitos de imagem e voz ou qualquer outro

Arroio Grande , 05 de dezembro de 2023.

Assinatura 