

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.010

HISTÓRIAS INFANTIS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jefferson Olivatto da Silva¹
Valéria Queiroz Furtado²
Jaqueline Garcia Cavalheiros³
Márcia Denise de Lima Dias⁴

RESUMO

O uso de histórias infantis é um recurso didático-pedagógico que proporciona um ambiente imagético no qual as crianças podem experimentar realidades equitativas e valores afrocêntricos. Este trabalho procura debater um plano de ação no qual a história infantil africana e afro-brasileira pode ser considerada um veículo ímpar no desenvolvimento integral de crianças no ensino infantil, beneficiando o ambiente escolar e as interações psicossociais como ação afirmativa e antirracista. A partir da discussão teórico-metodológica das Constelações de Aprendizagem, podemos constatar caminhos pedagógicos que compreendem a trajetória escolar como mantenedora de aprendizagens que podem ser atrativas e/ou refratárias ao pertencimento de crianças negras. Há duas problemáticas relativas à difusão dos livros infantis: primeiro, a hora do conto não é por si um evento cotidiano na educação infantil como deveria, segundo, e complementando o primeiro, o uso de histórias infantis para a educação das relações étnico-raciais não parece, ainda, ser tão comum. Concluimos que, a literatura afro-brasileira e africana no Brasil, principalmente na última década, apresenta alguns aspectos mais atrativos para a educação das relações étnico-raciais em vista da trajetória de adultos negros escritores(as) e ilustradores(as), tais como: identidade negra e autoestima, raça e etnia, cultura

1 Doutor em Ciências Sociais da UNESP-Marília, Docente da UEL-PR, jeffolivattosilva@uel.br;

2 Doutora em Educação pela UFSCAr - SP, Docente da UEL-PR, coautor1@email.com;

3 Doutoranda em Educação pela UNICENTRO-PR, Docente da UNICENTRO-PR, mardias@gmail.com;

4 Mestre em Educação pela UNICENTRO-PR, professora municipal, Faxinal-PR, coautor3@email.com;

africana e afro-brasileira e história e cultura afro-brasileira e africana. Tais recursos imagéticos seriam assim instrumentos simbólicos para que crianças pudessem constatar sua racialidade a partir da valorização de seu passado de construção social, políticas, religiosa e econômica na África, de luta e resistência contra a colonização na África e no Brasil e da riqueza de seus valores civilizatórios.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Étnico-Racial, Educação Antirracista, Constelações de Aprendizagem, Contação de Histórias.

INTRODUÇÃO

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

A presente exposição é uma parte de discussão de um programa de formação continuada de professoras da educação infantil, 4 a 5 anos, que tem como intuito o empoderamento feminino paranaense, tendo em vista o financiamento extensionista do governo do Paraná por meio da Fundação Araucária e da SETI. Nesses termos, apresentamos algumas discussões preliminares que embasaram a formulação da problemática relativa ao programa proposto.

A relevância de um programa de formação que interseccione o empoderamento das professoras com o letramento racial no Paraná decorre de um histórico de formações de professoras que por gerações tiveram como parâmetro o silenciamento da diversidade étnica em vista do mito da democracia racial brasileira, que fora alimentado pelo ideário do Movimento Paranista diante de uma suposta inexistência de escravidão, negros, portugueses ou indígenas no estado (Martins, 1989). Todavia as unidades escolares atendem famílias, inclusive, de comunidades tradicionais negras (quilombolas e de religião de matriz africana), que perante o racismo institucional, são silenciadas desde o lar até a escola (Cavalleiro, 2000).

Desta forma, a viabilidade de um projeto de empoderamento de professoras depara-se com a qualidade e possibilidade de uma boa formação inicial, que se pauta em condições socioeconômicas e familiares desfavorecidas, dificultando o acesso ao ensino superior público, até a permanência e aproveitamento adequado deste período formativo. Além disso, a gestão administrativa de municípios com baixo IDH-M tende a contratar uma parcela significativa de professoras em regime de trabalho por Processo Seletivo Simplificado (PSS), dificultando por tal rotatividade uma formação continuada de qualidade. Com efeito este conjunto de condicionantes - formação inicial, formação continuada e regime de trabalho por PSS - distancia, assim, uma prática docente que seja reconhecida pela sua importância na formação educacional paranaense. Outrossim, a rotatividade docente é um dos fatores desestruturantes para uma educação que seja, de fato, pertinente para a transformação social a partir da escola. Além disso, a contação de história é outra problemática do processo

formativo inicial, visto que o discurso sobre sua importância é presente, mas a experiência e a troca de informações sobre o ato de contar história é ausente, inclusive ao longo da prática profissional enquanto formação continuada.

Nesse sentido, se torna algo fundamental estabelecer diálogos interdisciplinares, entre Antropologia, Psicologia, Literatura e História, para interpretar de que maneira a implementação da educação para as relações étnico-raciais pode ser realizada na primeira infância por meio da ludicidade. A esse respeito, a introdução de narrativas africanas e afro-brasileiras oportuniza às comunidades escolares apreenderem em seus currículos novos saberes e experiências em conformidade com as DCNERER: valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos, reconhecer na sabedoria ancestral, comunitária e atual, a discussão e a introdução de novos conteúdos disciplinares, além da capacidade criadora e criativa das populações negras em contínuo desenvolvimento (Faiad Da Silva; De Souza; Maringolo; Da Silva, 2018). Os autores apontam que a contação de história em torno da experiência feminina negra engendra a potência do ensino da negritude e oferece aos sujeitos se apropriarem de signos linguísticos, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas do discurso. Da mesma forma, cria-se um ambiente em que os sujeitos possam falar de suas experiências positivas ou não, reconstruir sentidos pessoais e compartilhados da negritude e interagir na comunidade. Assim é que histórias, contos e provérbios atuam como orquestradores de práticas lúdicas afirmativas (Carnaúba, 2019). Esse processo de aprendizagem pressupõe uma abertura a concepções epistemológicas sobre a produção e manutenção do conhecimento africano.

O projeto de formação continuada é organizado em módulos temáticos, que direcionam as atividades pedagógicas, relacionando diretamente a sustentabilidade com histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas (mitos, contos e histórias) e a confecção de jogos e brincadeiras com materiais recicláveis. Nesse sentido, a escolha de histórias conta com a participação da equipe, bem como oportuniza aos estudantes bolsistas e estudantes de graduação e pós-graduação nas reuniões semanais, o acompanhamento de todo o processo teórico-metodológico em conformidade com as ODS da Agenda 2030 da ONU. Assim, as histórias infantis ambientadas em África e no Brasil tem como foco a implicação da natureza no desenvolvimento pleno humano. Para tanto, a aprendizagem da matricentralidade (Almeida, 2024; Dias, 2019; Diop, 2014; Silva, 2022; 2024a) como pensamento ancestral apontando para o cuidado como habilidade humana necessária para o envolvimento da natureza para o desenvolvimento

infantil. Assim, o plantio e a colheita ilustram como a tecnologia pode e precisa convergir para a proteção e cuidado do meio ambiente, como a proteção da água potável, o cuidado do solo e a preservação da natureza com sustentabilidade. Com efeito, o uso de materiais recicláveis, que oportuniza à cultura escolar a discussão sobre o consumo consciente e a reutilização de materiais sólidos comumente encontrados no cotidiano familiar e escolar.

Torna-se evidente que a História chamada universal, quando resumida à História da Europa, é insuficiente para explicar toda a complexidade social, histórica e cultural da África e do Brasil. É imperativo desenvolver na disciplina histórica abordagens que rompam com o etnocentrismo sobre a África. Ao nos debruçarmos sobre os Estudos Africanos, deparamo-nos com diversas problemáticas que requerem atenção e análise crítica. Os Estudos Africanos englobam múltiplas perspectivas que contribuem para a resolução dessas problemáticas identificadas. Ademais, graças ao financiamento empresarial, das coroas, das organizações religiosas e de jornais europeus e estadunidenses, os registros dessas expedições delinearam o interesse estrangeiro de acordo com as riquezas descritas em seus relatos e diários. Ávidos por histórias de aventura e conquistas, os europeus e estadunidenses receberam de braços abertos as histórias de aventura de Edgar Rice Burroughs (1875-1950) como o heroísmo dominante ocidental retratado em Tarzan dos Macacos (1912) e do horror da selvageria no filme escrito por Edgar Wallace (1875-1932), King Kong, estrelado em 1933, produzido e realizado por Meriam Cooper, Ernest Shoedsack e David Selznick (RKO Productions). Se nos indagarmos qual a contribuição dessas obras para as populações ocidentais com vistas nas literaturas posteriores, a resposta seria intensificar o anseio por aventura e heroísmo em uma região inóspita, em que se bestializou ao lado dos grandes animais as populações que precisavam ser civilizadas.

Tendo como premissa essas questões, podemos iniciar com as problemáticas que permeiam a historiografia africana: a) as narrativas sobre a África utilizaram-se da latinização das línguas locais; b) as fontes e os enfoques de pesquisa dependeram dos interesses coloniais para gerar descrições e interpretações etnocêntricas; e c) as consequentes representações históricas e culturas africanas. Por isso, conforme em 2024, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pela Editora da Física, demonstramos com a finalidade didático-pedagógica aprofundamentos essas problemáticas e quais os caminhos decoloniais são viáveis para uma formação inicial e continuada antirracista e afir-

mativa. Esse processo de aprendizagem pressupõe uma abertura a concepções epistemológicas sobre a produção e manutenção do conhecimento africano. Por isso, é um caminho em direção a princípios e experiências africanas desenvolvidas por intelectuais, a partir da experiência africana e dos descendentes na diáspora. Nessa linha, apresentaremos os encaminhamentos historiográficos propostos por Joseph-Ki-Zerbo (2010), Elikia M'Bokolo (2009; 2011) e Molefi Keti Asante (2015).

METODOLOGIA

Neste projeto pretendemos contribuir para a formação continuada das professoras de primeira infância, contextualizando o uso de jogos neste âmbito educacional, que venham possibilitar à criança participar de experiências construtivas e despertem nas mesmas, a consciência feminina e racial necessária para que estas passem a desenvolver uma cultura que saiba dialogar com a diversidade cultural, como aponta o ODS 4.7, diariamente em sua comunidade. Assim, o projeto poderá articular o ensino, a pesquisa e extensão desde sua preparação, execução e avaliação final. Assim, para esse trabalho, partimos da discussão sobre a importância da literatura infantil que desenvolve práticas pedagógicas antirracistas e afirmativas. Com efeito, elucidamos a forma de conduzir uma formação continuada que seja dialogada e contínua com pesquisadores, mestrandos, doutorandos e graduandos de Psicologia, Educação e Artes Visuais. Por essa prática dialogada elucidamos as problemáticas que envolvem a preparação e a execução dessa prática formativa. Para tanto, utilizamos a concepção de Constelações de Aprendizagens que desenvolvemos pelo diálogo interdisciplinar e intercultural com as comunidades tradicionais negras e indígenas (Silva, 2016; 2024b). Dessa maneira, por uma perspectiva teórico-metodológica decolonial, ilustramos a construção coletiva de uma fábula, *A árvore encantada*, tendo em vista signos que favorecem as aprendizagens da negritude no cotidiano escolar outras matizes intersubjetivas criadoras e criativas para a afirmação da cultura e identidade negra em suas diferentes dimensões e em diálogo com a comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao termos em mente uma formação continuada a respeito de histórias infantis afro-brasileira e africanas, nos debruçamos sobre a articulação entre o letramento racial crítico e a educação lúdica para que sejam implementadas é preciso que o educador, em primeiro lugar, amplie sua aprendizagem, por meio de situações teóricas e práticas, exigindo o desenvolvimento de uma atuação reflexiva pelo recorte étnico-racial, promovendo a conexão entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas entre pares.

Uma das situações que se apresentam significativa para a análise do processo de constituição do sujeito são as brincadeiras e jogos infantis, considerando que estes são um fenômeno da cultura, que se configuram como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos, os quais são construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Além disso, evocamos o trabalho de Lev Semiovitch Vygotsky (1979) para compreender a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil em direção a uma vida social equitativa. Para o autor as atividades que envolvem o brincar tem a capacidade de mudar o sentido atribuído na vida concreta a determinados objetos, valores ou quaisquer outros signos sociais na ação do imaginar, que potencializa novas aprendizagens para sua mudança na vida social. Em outros termos, pela ludicidade temos a abertura fundamental para que signos atribuídos ao ser negro/a possam alterar sentido negativo vinculado ao racismo para um sentido positivo pelo intermédio de brinquedos, jogos e contação de história. Nesse sentido, tanto o pertencimento negro/a quanto o convívio com negro/a podem gerar sentimentos, pensamentos e imagens positivas pelo uso da ludicidade. Além disso, conforme Abramowicz (2012), o processo de invisibilidade e exclusão marcam a condição social de infância, especificamente as infâncias negras. Os estudos de infância passaram a denunciar a invisibilização de distintas formas de viver a infância na história, a exemplo aquelas que pertencem a coletivos sociais, raciais e étnicos, que não são reconhecidas como parte da história social, econômica, política, cultural e pedagógica do país.

Portanto, podemos entender que o desenvolvimento de dimensões psicossociais e educacionais, inspirados pela interseccionalidade de Gonzáles (1988) e nas dimensões psicológicas que articulem as relações étnico-raciais implicadas com os campos de experiências da educação infantil, apontam a interdependência de: a) perspectiva ontológica de pertencimento racial segundo

o desenvolvimento humano; b) epistemologia pedagógica efetivando-se a partir de formas próprias da vivência negra em seu protagonismo ancestral e atual; c) condução metodológica pelo foco no universo infantil pela ludicidade; d) reconhecimento ético do racismo no contexto socioeducacional para que haja a condução de práticas antirracistas; e) política dialógica para o desenvolvimento de um ambiente escolar de acolhimento à diversidade étnico-racial.

Sobre o pertencimento racial é importante considerar que a trajetória escolar ao longo de seu processo com ênfase na educação infantil demonstra o quanto a aprendizagem do racismo se caracteriza como uma aprendizagem social por seu efeito de condução da intencionalidade que paira no imaginário coletivo. Conforme Gomes (2005), o contato com próximo contribui para formação da identidade, mas o pertencimento a um grupo social fortalece esse processo. Entende-se por identidade o sentimento pertencimento, o que torna um grupo distinto dos demais, através de suas de relações sociais e referências, políticas, culturais e históricas. Desse modo, a identidade negra inserida no ambiente da Educação Infantil implica tanto em seu reconhecimento e pertencimento social e pessoal, formado através do diálogo com o outro, bem como, numa construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos que, dentro da Educação Infantil, ainda se faz necessário. Além disso, devemos estar atentos que a identidade negra e o processo de reconhecimento negro e seu pertencimento, segundo Gomes (2005) implica na construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmos e, a partir da relação com o outro, volta-se para si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. No entanto, esse processo não existe para a criança negra se dentro da Educação Infantil a criança negra for um ser isolado, seja na turma, nas representações, nas brincadeiras, no cotidiano.

Se de um lado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) não explicita a luta antirracista ou afirmativa, por outro deixa uma brecha ao qual podemos explorar para a valorização da diversidade e da valorização de si mesmo e do outro. Dentre os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se. e desenvolvimento propostos pela BNCC, ressaltamos os aspectos conviver e conhecer-se:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017)

A reflexão sobre uma epistemologia pedagógica que leve em consideração a vivência infantil negra é oportunizar que, de um lado, a discussão sobre o combate do racismo deve ser contínuo, de outro, afirmar as dimensões sociais da vivência infantil da negritude (alimentação, vestuário, religiosidade, ritmicidade, sorriso etc.) possa se fazer presente no contexto por meio de práticas pedagógicas, considerando necessariamente o ensino por uma perspectiva imagética e lúdica. Esses elementos auxiliam às crianças brancas, inclusive, que tenham acesso a signos sociais, que podem pairar em torno de uma história infantil com ilustrações, narrativas e ritmicidade positivas. Com efeito, esses elementos inseridos pela narrativa infantil servirão como arsenal imagético e afetivo para construir e compartilhar identidades que dialogam com a alteridade negra.

Dessa forma, a ludicidade precisa ser resgatada na educação infantil como uma estratégia que supere as artimanhas do racismo. O contexto educativo dessa formação (ensino) revela que a articulação de espaços de ação investigativos (pesquisa) para análise do processo de conscientização das professoras sobre seus modos de pensar, sentir e agir sobre o lúdico e o protagonismo feminino no contexto de diversidade étnico-racial em que estão inseridos, são a base pela qual a intervenção (extensão) pode e deve ser efetivada. Para tanto, em torno das histórias é o proposto o desenvolvimento de jogos, brinquedos e brincadeiras com materiais recicláveis, o que possibilita a reflexão sobre a importância de aliar a ludicidade com a consciência racial, no sentido de que haja a concretização dos objetivos antirracistas e afirmativos propostos (GUTIÉRREZ, 2008). As brincadeiras e jogos são, portanto, essenciais para promover os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e são também constitutivos do processo de internalização de conhecimentos (BORBA, 2005).

Podemos evidenciar que o reconhecimento do racismo é um direito social ao qual a criança negra, indígena, amarela e branca precisa ter acesso para a formação de uma consciência racial crítica, bem como aprender a dialogar diante da alteridade presente em seu cotidiano e na historicidade brasileira. Nesse sentido, há literaturas infantis que aproximam o imaginário e a percepção infantil por narrativas imagéticas, como é o caso, por exemplo de *Betina* de Nilma

Lino Gomes, *Amoras* de Emicida e *Pequeno Príncipe Preto* de Rogério França. À medida que o imaginário infantil consegue gerar novos signos que o auxiliam a interpretar o racismo por sua crueldade, novas regras podem ser construídas na interação imagética e assim alterar a concretude das relações (Vygotsky, 1979). Podemos considerar que essas narrativas trazem signos que auxiliam o universo infantil a lidar com tal problemática. Elementos como a narrativa, a ambientação da história e o protagonismo dos personagens negros implicam um arsenal simbólico e afetivo ao qual as crianças podem se apropriar e os tornar instrumentos de reconhecimento do racismo, bem como afirmar a diferença da negritude em processos sociais mais equitativos na forma pedagógica. Assim é que a identidade negra e autoestima, raça e etnia, cultura africana e afro-brasileira e história e cultura afro-brasileira e africana precisam ser representados em signos da literatura infantil em toda e qualquer meio possível: termos, símbolos, cores, fenótipos negros, música, alimentação, religiosidade, territorialidade, afetos etc. Quanto mais esses signos estiverem presentes e de forma contínua em diferentes histórias para diferentes idades, maiores serão as chances de que a trajetória escolar oportunizará uma aprendizagem que atinja seu objetivo afirmativo e antirracista.

Ilustrativamente, apresentamos uma produção coletiva de criação de história infantil que auxiliará essa formação como exemplo de produção dialogada. Nesse caso e em processo dialógico e coletivo foi confeccionado uma fábula infantil, denominado *A árvore encantada* (prelo). Essa história teve como forma organizativa o esboço de seu enredo trabalhado pelos membros do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e, na sequência, o grupo definiu o tom da história para que atinja alguns objetivos (tematização africana, protagonismo negro e fenótipos), conforme trabalhado anteriormente (Almeida, 2023; Silva; Dias; Almeida, 2023). Posteriormente o grupo desenvolveu um jogo com materiais recicláveis como estratégia complementar para criar mais experiências pedagógicas e para o desenvolvimento do imaginário infantil afirmativa e antirracista, além disso, um manual para as professoras dos usos possíveis de contação de história e confecção de jogos e brincadeiras enfatizando os campos de experiências atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seguem abaixo as fotos da história (Foto 1 e 2) e do jogo (Foto 3) abaixo.

Foto 1 – A árvore encantada 1



Fonte: Autores, 2024.

Foto 2 – A Árvore encantada 2



Fonte: Autores, 2024.

Foto 3 – Jogo da Árvore Encantada



Fonte: Autores, 2024.

De acordo com o intuito do programa de formação há que ser frisado o protagonismo feminino, inclusive em fábulas como demonstrado acima. O feminino nos mitos de origem africanos e afro-brasileiros tem como foco a aprendizagem da matricentralidade como pensamento africano e diaspórico em vista do surgimento da humanidade em África, por meio de contos e histórias míticas e religiosas a partir da importância da mulher e mãe para a sociedade (Almeida, 2024; Dias, 2019; Diop, 2014; Silva, 2022; 2024a).

Outrossim, há uma consideração em termos de continuidade da aprendizagem social necessário há uma formação continuada que possa ser realizado em um semestre. Nesses termos, além de mitos de origem consideramos que seja importante apresentar outros elementos a esse processo tais como: personalidades femininas entre os povos africanos e daqueles que foram forçados a virem para o Brasil, por ex: Egito: Nefrite, Cleópatra, Reino de Ndongo e Matamba - Nzinga, Zazau/Zaria - Amina, Congo - (Dona Beatrice) Kimpa Vita; o empoderamento da negritude brasileira por meio de valores civilizatórios em torno da matricentralidade; e, também, desenvolver atividades pedagógicas relativas à importância da ação feminina no contexto social da história recente africana e afro-brasileira.

A partir da educação das relações étnico-raciais no universo da infância na escola, há a expectativa de que todas as crianças tenham seus direitos garantidos e respeitados e a realidade do racismo estrutural que perpassa o fazer pedagógico e a cultura escolar das instituições. Os desafios são extensos não somente no campo político e social, como também no contexto pedagógico e educativo em que desde a mais tenra idade, as crianças são expostas a todo o tipo de situações, sejam elas, agradáveis ou não. Nesse segmento, a interdisciplinaridade tem sido um dos pressupostos de estudos para a tessitura de proposições afrocêntricas e para a educação das relações étnico-raciais, sendo crucial para o desenvolvimento do letramento racial crítico para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças e suas infâncias (Silva, 2024b).

Com efeito, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2009), apontam que o reconhecimento, valorização e o respeito em relação a contribuições históricas-culturais dos povos afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América latina, devem ser apropriados pelas crianças afim de combater o racismo e à discriminação com a interação das crianças com essas histórias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que tange a Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira. (Brasil, p. 48-49, 2004).

Ademais, Ferreira e Gomes (2019) enfatizam que o letramento racial crítico é imprescindível para a compreensão das relações de poder que se fundamentam nas questões raciais, as quais permeiam os contextos sociais, políticos e ideológicos. Assim, ao considerarmos o letramento racial na infância, promovemos uma ação preventiva contra práticas discriminatórias. Cavalleiro (2000) argumenta que tal prevenção requer um trabalho sistemático de reconhecimento

precoce da diversidade étnica e dos impactos negativos que o preconceito e a discriminação acarretam ao contexto brasileiro.

Neste contexto, a contribuição para o desenvolvimento profissional de professores da educação infantil pode promover um aprofundamento do conhecimento e gerar novas indagações significativas para o avanço da pesquisa, especialmente no que tange à fundamentação teórica acerca do papel da educação nas relações étnico-raciais e seu impacto no desenvolvimento humano, tanto infantil quanto profissional. Além disso, as iniciativas de formação — que englobam ensino, pesquisa e extensão — podem enriquecer a formação docente, favorecendo a construção de um ambiente educacional afirmativo e antirracista, ao incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ademais, a utilização consciente de atividades lúdicas propicia uma educação voltada para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, assim como para a educação ambiental e a coleta seletiva. Essa abordagem também visa conscientizar os educadores sobre a viabilidade econômica do emprego de materiais recicláveis como alternativas na confecção de jogos e brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbramos a Educação Infantil como um espaço de identificação e pertencimento, no qual o conhecimento de si mesmo e do outro que cercam as crianças negras e não negras possam ser experimentadas e vivenciadas de maneira que cada uma possa perceber sua origem e ancestralidade.

Pensar na existência de crianças negras e não negras como sujeitos participantes da sociedade e que produzem cultura ao passo que são interpelados por ela pela ótica étnico-racial mostra as dificuldades às quais uma criança negra está exposta e o quanto a Educação Infantil interfere tanto de forma positiva quanto negativamente nessa construção. Para que essa ação seja antirracista é preciso que referenciais positivos sejam apresentados a ela para que por meio do pertencimento racial e social ela possa ter uma visão positiva de si.

Dado ao exposto, fica evidente a necessidade de oportunizar vivências na Educação Infantil que envolvam o conhecimento cultural de si e do outro, para uma formação identitária positiva, por meio do conhecimento do outro, a escuta, o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, serão resultados das práticas que oportuniza e dá espaço para os saberes culturais conforme previsto da lei 10.639/03.

Embora seja o atual documento normativo para Educação Infantil, inexistente na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil alguma passagem específica sobre o ensino de História e Cultura Africana, portanto o documento ainda carece de mais formulações. No entanto, entende-se ainda que, a BNCC torna-se elo quanto a garantia e obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mostrando que, modificações na Educação Infantil devem ser feitas, a fim de se posicionar contra práticas racistas e que, muitas vezes segmentam, dividem e excluem crianças negras de não negras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalleiro. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil como auxílio na luta antirracista**. 2024. 127f. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2024.

ASANTE, Molefi Ketii. **The history of Africa**: the quest for eternal harmony. 2. ed. New York/London: Routledge, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum**

Curricular: educação é a base. Brasília, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 12 jun 2024.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 12 jun. 202

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Márcia Denise de Lima. **Benzedeiras:** a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DIOP, Cheick Anta. **A unidade cultural da África:** esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

FAIAD DA SILVA, C. R.; DE SOUZA, A. A.; MARINGOLO, C. C. B.; DA SILVA, Vagner G. A análise do multiculturalismo no currículo de ciências: uma proposta de inserção de cosmogonia iorubá nos conteúdos de Biologia e Astronomia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 381-408. 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus.; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento racial crítico:falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos

abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Vol. I. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. XXXI-LVII. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. t. I (até o século XVIII).

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações do século XIX aos nossos dias**. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2011. t. II.

SILVA, Jefferson Olivatto. Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. **Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Jefferson Olivatto. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Editora da Física, 2024a.

SILVA, Jefferson Olivatto. **Pertencimento negro no ensino superior** - uma investigação das aprendizagens sociais na trajetória escolar. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2024b.

SILVA, J.O.; DIAS, M. D.L.; ALMEIDA, J.G.C.. Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: letramento racial na infância. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 22, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6798>>. Acesso em: 28 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. **Soviet Psychology**, 17, 3-35.