



HISTÓRIA E LETRAMENTO RACIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabíola Fortes Roldan Carmo
SME- Teresópolis
fabiolafortesroldan@gmail.com
Jane Santos da Silva
UNIRIO
jane.silva@unirio.br

Longe de querer romantizar a educação, posso dizer que, em meio às alegrias e às dificuldades, não há um só dia que eu deixe de acreditar que outra escola é possível. Uma escola mais humana, plural e libertadora. (Luana Tolentino)

INTRODUÇÃO

O texto que aqui apresentamos tem a proposta de refletir sobre a prática escolar na Educação Infantil tomando como centralidade o antirracismo, o tempo histórico e a cultura escolar. O conceito de cultura escolar, que utilizamos, é o de Dominique Julia (1992) que se explica como conjunto de normas criadas para que se definem quais conhecimentos a ensinar e inculcar condutas e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de tais normas e práticas. Logo, as nossas reflexões que se relacionam com a teoria e prática das leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil. O direcionamento dado às tais normas pode variar segundo as épocas, finalidades religiosas, políticas ou de socialização, todavia os conteúdos étnico-raciais estão neste mote, em uma perspectiva que varia entre a invisibilização e o seu uso como ferramenta para a educação antirracista. Ainda segundo Dominique Julia:

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar as práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos



captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (Julia, 2001, p.19)

As ações para a inserção das relações étnico raciais na cultura escolar e na infância contribui para a compreensão da formação histórica brasileira e ao mesmo tempo que aponta um possível caminho para a educação antirracista. Sendo a Educação Infantil descrita no artigo vinte e nove da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a primeira etapa da educação básica, com finalidade no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade. A criança é descrita nas diretrizes apontadas acima, como sujeito histórico e de direitos e que através relações sociais e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva possibilitando a construção de sentidos sobre a sociedade e assim produzindo cultura (Brasil, 2009), para tanto é necessário que esta criança possa se reconhecer como sujeito de forma plural em que se compreenda a diversidade étnico-racial em toda a sua trajetória.

Todavia a obrigatoriedade dos conteúdos étnico raciais configuradas pela Lei 10.639/03 e que se repete na 11.645/08, não contempla essa etapa do sistema educacional, como expressa o artigo 26-A, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, conflitando com o texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que trata de Temas Contemporâneos Transversais, que reduzem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Indígena na educação, aglutinando conteúdos chamados de Multiculturalismo, provocando a falta de propostas pedagógicas e muitas vezes fortalecendo o discurso que não é necessária tal discussão nesta faixa etária.

Apesar de o caráter dos temas ser obrigatório, “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017 p. 19).

A falta de representatividade e os prejuízos do racismo e da colonialidade na educação dos povos negros e indígenas, se traduz em prejuízo no desenvolvimento psicológico e educacional desses sujeitos desde a tenra infância. É visível por exemplo os símbolos da cultura negra estão no cotidiano escolar como brincadeiras de roda, cirandas,



musicalidade, capoeira, e são socialmente aceitos, desde que sejam inseridos sem contexto histórico e identitário. Sendo o currículo, ponto central das referidas leis, um artefato sócio-histórico é bom resgatar a sua história, compreender a complexidade e a construção desse no âmbito educacional e as disputas. O campo das disputas do currículo se dá também nas subjetividades e nas entrelinhas, e sendo assim, não há legislação, texto ou teoria que dê conta de olhares repulsivos ou de estranhamento. A prática pedagógica é fazer a mudança do currículo que significa desestruturar tudo o que está posto, pois é fundamentado em um racismo estrutural (Roldan, 2023).

Temos como pressuposto que a educação para a igualdade racial se inicia muito antes do educador entrar em sala de aula, afinal ela parte da mudança de comportamento e optar por assumir práticas pedagógicas comprometidas com a mudança de paradigmas. Sendo o primeiro momento a escolha de literaturas, tanto para embasar a prática docente, quanto para o letramento dos estudantes. Logo, o caminho para as mudanças passa também pelo estético e imagético, proporcionando impactos, que deverão ser positivos, na subjetividade.

Assim como Adichie (2019, p.26) nos adverte ao perigo de uma história única, há também o perigo de uma imagem única, que acaba por reduzir e estereotipar a imagem do outro. Uma história e imagem únicas criam parâmetros para comparação, onde se estabelece o maior, o menor, o belo, o feio, o aceito, o não aceito, o dominador e o dominado. No ambiente escolar as crianças experimentam essas estruturas, e as reproduzem.

São séculos de conceitos de beleza, e estética eurocêntricos, onde por exemplo, os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, que precisa estar preso, na escola pois estes são refratários aos mais variados “apelidos” negativos em seus fenótipos. Quanto mais representação da figura de corpos diversos, com humanização e contexto positivo, mais as crianças terão oportunidade de experimentar novos conceitos de beleza e estética, saberão lidar com a pluralidade e terão oportunidade de demonstrar a valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive, como está no código EI03EO05 dos objetivos de aprendizagem da BNCC: “Demonstrar valorização das



características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.”

Estas questões que interferem na visão de mundo nos próximos momentos educacionais estão incorporadas nas literaturas e na apresentação da história como ciência na Educação Infantil. A perspectiva evolutiva de que a ideia de tempo está longe das crianças antes da entrada na adolescência limita a possibilidade da ampliação curricular, por isso nosso projeto que aqui delineamos pretende dialogar como a noção de tempo histórico também deve ser descolonizada e pode superar a ideia da impossibilidade do aluno entender tempo e diversidade. É deste ponto que parte a experiência que vamos relatar.

A ideia de construir esse projeto foi pautada a partir da leitura do texto “Repensando a noção de tempo histórico no ensino” de Elza Nadai e Circe Bittencourt (2021) onde as autoras discutem e apresentam uma pesquisa sobre a noção de tempo histórico no ensino fundamental e médio. Na conclusão do texto está a indicação que nos conduziu:

Um aspecto fundamental que se obtém da leitura do levantamento realizado é que o tempo histórico ensinado nas escolas não se limita ao cronológico, à localização nos séculos e à periodização. O professor, mesmo sem uma reflexão sistemática e mais cuidadosa, desenvolve na escola uma determinada noção de tempo qualitativo. (Nadai & Bittencourt, 2021, p. 111)

1. TEORIA E PRÁTICA: PROJETO ANTIRRACISTA

A escola ainda é o lócus privilegiado para o ensino de História como para fazer que os saberes antirracistas desabrochem pela valorização da cultura escolar, produzida principalmente pelos professores, mas também pelo currículo e a participação do conhecimento vivido por toda a comunidade e movimentos sociais. Nosso projeto foi construído tendo como base a reflexão de estudantes da Educação Infantil, alocados no Pré-escolar II, em sua maioria com cinco anos de idade, de uma escola situada na zona rural do município de Teresópolis no estado do Rio de Janeiro.



A organização do projeto étnico foi dividida em duas partes, colocado no planejamento com muitos meses de antecedência: uma em abril, a questão indígena e outra em novembro, a questão afrodescendente. Percebemos que há um abismo que separa os dois momentos que demonstra uma hierarquização do conhecimento no ambiente escolar.

O projeto indígena teve adesão de toda a escola, com a duração de trinta dias e uma culminância que resultou em uma grande feira pedagógica. É como se tal temática fosse um “folclore positivo”, distante da realidade, uma fábula e que por isso não oferecia perigo. Já a segunda parte que destacava a contribuição afrodescendente não funcionou como o outro, concorreu com a Copa do Mundo e o Natal e somente dois professores deram continuidade ao projeto. Como não havia livros com a temática racial negra na unidade escolar, o acervo particular da professora foi disponibilizado desde o mês de outubro para que os outros professores pudessem também acessar. Além destes problemas citados percebemos que a temática não era socialmente aceita, pois ao contrário do projeto indígena, não tivemos a mesma participação das famílias e comunidade escolar.

Sendo assim, o projeto avançou apenas na turma que acompanhamos pois não houve recusa por parte das crianças, mas foi preciso cuidadosamente explicar para as famílias a importância do tema, da demonização dos conteúdos. Foi feito um letramento racializado, com função social e convocando os pais à reflexão, tal ação que exige do professor um posicionamento teórico e prático.

Podemos dizer que a culminância da segunda etapa do projeto apresentou no conjunto da comunidade escolar o seguinte panorama: a temática racial afrodescendente não foi difundida, e apresentada com o mesmo zelo e comprometimento que a temática racial indígena. O exemplo mais significativo foi a confecção do tradicional mural interno da escola, que abriga o conteúdo dos projetos, em novembro não foi construído com a temática negra, apesar de ter produção dos alunos da turma à disposição. O mural foi tomado de um lado pelo Natal e do outro pelo verde e amarelo do Brasil da Copa do Mundo fora de época.

Diante deste cenário convidamos a escola para conhecer o projeto da turma acompanhada, com uma culminância que se deu no dia 24 de novembro de 2022. A festa foi intitulada “AFRICANIDADES DO PRÉ II” e teve uma programação que iniciava



com uma contação de história para todas as turmas, roda de Jongo, e terminou com uma roda de capoeira. A atividade não aconteceu no pátio da escola como de costume em culminâncias, mas na sala do Pré II e não contou com toda a equipe da instituição, mas com convidados externos.

É necessário que as escolas se comprometam com a implementação da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, porém percebemos que na prática há uma necessidade premente de abordar a história e as culturas africanas, afro-brasileiras de forma orgânica e sistemática. As ações em datas específicas, como o 19 de abril ou o 20 de novembro, são importantes, mas insuficientes. Essa temática precisa ser incluída em todas as esferas da vida escolar e para isso é preciso admitir que o antirracismo é uma questão importante a ser tratada no currículo, como ponto vital do conhecimento histórico. E nossa experiência neste projeto aponta a necessidade do diálogo constante entre memória, cultura e a vida escolar, se mostrou imperiosa não só para os alunos, mas também para os profissionais da educação.

Como as bases teóricas do projeto era o conhecimento histórico, uma das questões que foram marcante foi a percepção de tempo histórico. Para as crianças da educação infantil o tempo é percebido a partir da observação do tempo vivido que tem como base suas experiências pessoais e a circularidade nele contida. Dentro do projeto evitamos a ideia de um conhecimento histórico cronológico que destaque datas e fatos sem uma dinâmica espacial e relacional que não apresentasse categorias de tempo como passado, memória e ritmo. As crianças da Educação Infantil, na nossa concepção, percebem o tempo vivido e o tempo percebido como promotores do entendimento da dinâmica da História como parte de suas vidas.

Mesmo dentro das limitações sobre temporalidade que as crianças possuem, elas entendem que há outras variáveis de tempo que em conjunto com o físico (horas) e o que se mede pelo calendário (ano, meses, dias) constroem a vida das pessoas que os cercam e de outras que estão distantes de seus olhares. Esta percepção se materializa nas memórias dos seus mais velhos e das informações que são apreendidas pela ampliação das relações com as mídias sociais. Partindo do Conceito de Tempo Cíclico de Pierre Lévy (1993), onde a transmissão oral e circular dos acontecimentos favorece a



compreensão do tempo e por conta da oralidade e circularidade nos aproximou das culturas afro-brasileiras e indígena, que resultaram nas ações pedagógicas.

Tais ações norteadoras do nosso projeto estão intimamente ligadas à história do Brasil, entendendo que para facilitar a compreensão desses saberes na educação infantil é necessário se contrapor às formas tradicionais do ensino de História, observado por Paulo Miceli (2021)

Uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos. Sobre isso, pode-se perguntar quais experiências cotidianas do aluno podem servir ao professor de História, para que ele cumpra seu papel formador? Mais ainda, como considerar a aplicação dessa vivência para fortalecer as bases da cidadania, desde os anos iniciais de estudo? Em primeiro lugar, convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes. Adquiridas e ampliadas nos espaços sociais que o aluno frequenta – o que inclui, com destaque, a família –, é a partir delas que o professor pode realizar seu trabalho, valendo-se de sua própria formação e experiência. (Miceli, 2021, p.24)

A união da pedagogia com a história promove novas maneiras de abordar o tempo histórico e o repertório dos acontecimentos facilitando o aprendizado, visto que nessa etapa da educação o ensino de História se dá através de narrativas que atravessam o seu cotidiano. Não se trata de uma pedagogização da História e sim de uma descolonização curricular, que favorece

o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação desta lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil. (Amâncio, Gomes & Jorge, 2008, p.119)

Nos conteúdos tradicionais do ensino de História e na literatura a representação imagética do negro e do indígena é muitíssimo negativa, a ilustração do negro em livros por exemplo, por muito tempo foi separada de sua humanidade, foram bestializados e estereotipados, com características pejorativas. No campo das subjetividades os indígenas foram primeiro invisibilizados, depois estereotipados como primitivos, preguiçosos e avessos ao desenvolvimento.



Ao falarmos nas escolas sobre pessoas que se parecem mais conosco, as “pessoas comuns”, temos a possibilidade de aproximar o processo de aprendizado da vivência dos alunos, dando a todos a sensação de que o passado também é construído por pessoas com “vidas ordinárias”. Conseguimos lembrá-los de que há uma história da qual nossos pais, avós ou gerações ainda mais longínquas fizeram parte, o que os ajuda a compreender quem eles são hoje. Por isso é necessário acentuar que a história não é resultado apenas da ação individual de figuras celebradas, mas consequência da soma dos atos e experiências de todos os atores históricos, inclusive daqueles que “o livro apagou” como cantou a Mangueira. (Jales, 2021, p. 212)

As etapas do projeto foram encaminhadas a partir da centralidade de uma decolonização curricular onde os conteúdos afro-brasileiros e indígenas estiveram inseridos de forma positiva sem imagens que remetem a dor e sofrimento, logo, tendo como ponto de partida sujeitos que constroem suas histórias e de suas comunidades. Apresentamos também para os estudantes a ideia de tempo histórico longe das distorções que pudessem ser perpetuadas no futuro escolar. Ressaltamos que as ações foram constituídas para produzir um letramento histórico com base étnico-racial onde os objetivos são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se dentro do espaço escolar e sua ligação com a comunidade.

2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:

2.a. Sequência didática: Questão Indígena

- Partimos da construção histórica do lugar, ou melhor, a história coletiva do local, que invisibiliza a sua origem indígena que está nos nomes dos bairros da região: Imbiú, Nhunguaçu. E ficou mais visível através da montagem em conjunto de um mapa do distrito e do bairro onde se localiza a escola com informações dadas pelos estudantes, esta etapa se traduziu em uma maquete;

Figura 1 – mapa local produzido pela turma.



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 2 – quadro colonização.

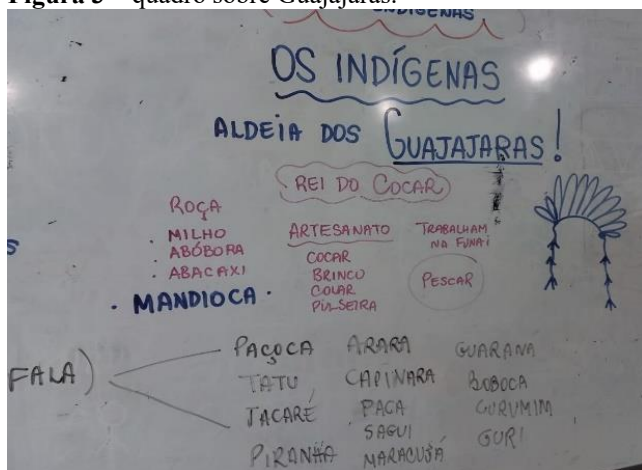


Fonte: arquivo das autoras.

- Através da leitura do livro “O Tupi que você fala” (Fragata,2015) descortinamos uma cultura muito presente em nosso meio, na alimentação, na língua que falamos e em diversos outros aspectos, apresentamos uma realidade tão nossa e ao mesmo tempo tão distante das informações que circulam para nossos alunos;
- Trouxemos para nossos diálogos palavras do cotidiano de origem das diversas línguas indígenas tais como, guaraná, oca, tapioca com o objetivo de montar um glossário a partir dos conhecimentos prévios dos alunos;
- Produzimos cerâmicas e artefatos de origem indígena que utilizamos em nosso cotidiano;
- Assistimos documentários curtos sobre os Guajajaras e dessa forma apresentamos aos estudantes a ministra Sônia Guajajara, ministra dos Povos Indígenas, a história de seu povo, hábitos e cultura Guajajara.
- Confeccionamos material para a culminância do projeto para reunir todos os saberes adquiridos.



Figura 3 – quadro sobre Guajajaras.



Fonte: arquivo das autoras

Figura 4 - Culminância do projeto indígena.



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 5 – O Tupi que você fala.



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 6 - Produção de cerâmica.



Fonte: arquivo das autoras

2.b. Sequência didática: Africanidades do Pré Escolar II

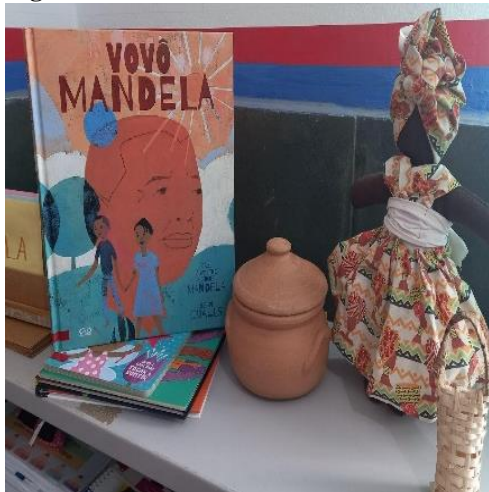
- A sequência de ações foi planejada em quatro grandes pilares, Literatura Negro-Brasileira, Representatividade, Pertencimento e Troca de saberes;
- Em primeiro lugar foi criado na sala de aula um ambiente visualmente diverso e plural, tendo o cuidado em representar todos os sujeitos;
- Em seguida foram ofertados livros previamente selecionados, que continham representatividade negra e conteúdos sobre a História do Brasil que tragam o protagonismo do negro e que reforce positivamente a identidade negra, despindo-a de



estereótipos e por fim resgatar junto à comunidade signos que pertencem à cultura negra e estão intimamente ligados à nossa cultura.

- O momento do “Brincar e tecer histórias”, consistiu em diversas contações de história com personagens negros influentes e de destaque no cenário brasileiro e mundial, com a confecção de bonecas negras para compor o acervo da escola.
- “África, comida, cultura e história”, momento que trouxe para a sala de aula elementos africanos que estão intimamente ligados à nossa cultura.
- “Na nossa pele” retrata a representatividade e resgate da autoestima dos sujeitos negros através da literatura, brincadeiras, e material didático adequado, com a finalidade de aumentar o acervo da escola. As crianças trouxeram de casa objetos que “achavam” fazer parte da cultura negro-brasileira, tais como: panela de barro, máscaras africanas, berimbau. Os objetos desencadearam uma série de atividades e culminou na construção da roda de capoeira e de Jongo na culminância.

Figura 7 – descobrindo Nelson Mandela



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 8 - Culminância do Projeto Africanidades



Fonte: arquivo das autoras

Figura 9 – Representatividade na Literatura.

Figura 10 - confecção de bonecas Abayomi.



Fonte: arquivo das autoras



Fonte: arquivo das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido visava o letramento afetivo e étnico para toda a escola, valorizando os conhecimentos prévios dos atores e da comunidade, com culminância onde as turmas pudessem partilhar os saberes advindos das tais experiências. O letramento racial tem como compromisso político social combater o racismo de modo teórico e prático, com ações antirracistas.

Para entender o panorama final do projeto é preciso saber que primeira reunião de planejamento do ano, a equipe acolheu a proposta sobre letramento racial, ficando acordado que durante o ano letivo escola desenvolveria três grandes projetos, o racial indígena, o racial negro e projeto Alimentar.

As ações se deram por sequências didáticas com a intencionalidade de fazer com que as crianças se tornassem sujeitos do seu próprio aprendizado, centralizando as ações na problematização, reflexão, interação e sistematização de saberes.

O projeto étnico indígena ocorreu durante todo o mês de abril do ano de 2022, sem dificuldades para encontrar literaturas adequadas na própria escola e foi bem acolhido pela direção, professores, famílias e crianças. As ações da semana étnica indígena foram o completo sucesso, conseguimos fazer todas as culminâncias, experimentamos alimentos e houve participação de toda a equipe da escola.

É esperado que o sujeito aprenda a olhar o mundo através de múltiplas lentes, e não somente aquela única (...) em uma proposta plural, as lentes



para uma leitura de mundo também são plurais, permitindo, nessa diversidade, a construção de uma sociedade igualmente plural, com lentes criadas e multiplicadas pelo próprio sujeito em suas interações com outros pares do seu contexto cultural. (Junior, 2009, p. 89).

Como já citado neste trabalho, os projetos aqui citados foram acordados com antecedência e planejados com igualdade de importância, mas isso não ocorreu ao término da etapa indígena e por isso o projeto passou a ser da turma do Pré II e não mais da escola. As duas culturas tanto a indígena, quanto a afro-brasileira são excluídas do universo escolar, porém observamos que, no espaço que construímos o projeto, a cultura indígena é ainda socialmente aceita. O que não impede a comunidade indígena de ser massacrada, invisibilizada, durante todo o ano, mas em abril “na educação é dia do índio”. Contudo, a cultura negra não é aceita, reverberando as condições do período colonial, marcada pelo cristianismo católico, entendia que o indígena era pueril, uma criança e a população negra “sem alma”, primitiva.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (MEC/SEF, 2000, p.32)

É crucial a ressignificação da representatividade do negro na educação, na cultura e na história, trazendo para voga o seu protagonismo na construção da sociedade brasileira. A palavra protagonismo significa desempenhar papel ativo e de destaque, agente, responsável, impulsionador, promotor e líder. No texto da lei 10.639/03 há uma ordenança para que se resgate a contribuição do negro, que traga esse protagonismo, com o negro como agente da sua própria representatividade e não sendo representado por outros. A introdução dos conteúdos antirracistas no ambiente escolar implica em democratizar a educação, e a mesma só será democrática quando todas as identidades estiverem ali representadas.

Do ponto de vista escolar, estudar História da maneira tradicional, com destaque para a biografia de poderosos, de grandes líderes e dos feitos daqueles que marcaram o período em que viveram e até as gerações futuras, pode até interessar a muitos alunos, fazendo com que desenvolvam certa admiração e se sintam inspirados por tais figuras. Contudo, mesmo aqui, o leque de figuras históricas deve ser



diversificado. É importante por exemplo, que os alunos tenham referências positivas de personagens negros estudados para além das narrativas de resistência à escravidão, pois querendo ou não, esse assunto sempre remete a sofrimento, e é preciso que os alunos vejam mais do que apenas dor na História dos negros. (Jales, 2021, p. 209)

Enfim, dentro dos limites dos estudantes, apresentamos a ideia de tempo histórico longe das distorções que pudessem ser perpetuadas no futuro escolar. Ressaltamos que as ações foram constituídas para produzir um letramento histórico com base étnico-racial onde os objetivos são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se dentro do espaço escolar e sua ligação com a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo de uma História Única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**, Rio De Janeiro, DP & A 2000.

CARMO, Fabíola Fortes Roldan. **Literatura Negro-Brasileira em Espaços Escolares como Ferramenta para o Letramento Racial na Primeira Infância**. Dissertação. Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - Seropédica, RJ, 2023. 100p.

FRAGATA, Cláudio. **O Tupi que a Gente Fala**. São Paulo: Globinho, 2015.

JALES, Luana. **Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas**. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios-ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. **Letramentos para um mundo melhor**. Campinas, Alínea, 2009.

LÉVY, Pierre. **AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História?** In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. 14ª. Edição, São Paulo: Contexto, 2011, p.37 - 52.



NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino.** In: PINSKY, Jaime (Org.) O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Contexto, 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Escola – espaço privilegiado para a construção de cultura de consciência negra”.** In: ROMÃO, J. (Org.) História da educação do negro e outras histórias, Brasília: MEC – SECAD, 2005, p.35-48.