



**POSITIVAR A IMAGEM DO NEGRO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
uma experiência no Nordeste Goiano**

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana\*

**RESUMO**

O objetivo do presente artigo é evidenciar a necessidade de estratégias para a posituação da imagem do negro desde a Educação Infantil. Para tanto, faz-se contextualização e problematização teórico-prática de um projeto em educação das relações étnico-raciais realizada pelo autor no nordeste goiano durante o período de Estágio Supervisionado no ano de 2014. Na análise desta experiência destacam-se potenciais e dificuldades, levando a repensar a educação escolar para que o trabalho com esta questão tenha centralidade no ato educativo e alinhe-se a uma pedagogia complexa e antirracista nesta região e na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Imagem. Educação das relações étnico-raciais. Nordeste Goiano. Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Antirracismo.

**1 INTRODUÇÃO**

Numa sociedade marcada por relações de exploração em dimensões diversas, a imagem do negro é historicamente negativada, educando as relações étnico-raciais de modo negativo. As relações sociais que envolvem o contato dos sujeitos com a imagem do negro, em si mesmo ou no outro, são marcadas por um imaginário social racista, que pode levar a preconceitos, atitudes e comportamentos discriminatórios. Numa perspectiva antirracista, é necessário criar estratégias para reeducar as relações étnico-raciais. A educação escolar é

---

\* Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos. Desenvolve a pesquisa **A educação das relações étnico-raciais: das possibilidades à necessidade da reinvenção escolar** para Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes. E-mail: jonathasvilas@hotmail.com.

legalmente incumbida deste papel, e as práticas efetivadas devem ser analisadas a fim de contribuir para o desenvolvimento teórico-prático da temática.

Nesta direção, o objetivo do presente artigo é evidenciar a necessidade de estratégias para a positivação da imagem do negro desde a Educação Infantil. Para esta tarefa, recorre-se primeiramente à contextualização e depois à análise teórico-prática de uma prática em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no nordeste goiano. Depois, destaca-se a necessidade de repensar a educação escolar para que o trabalho com esta questão tenha centralidade no ato educativo.

## **2 CONTORNOS E CONTEXTOS PARA UMA ANÁLISE**

A população e a cultura do Brasil são historicamente marcadas pelas diversidades. Uma das matrizes de principal influência neste processo é a africana, o povo negro vindo de África. Entretanto, este povo é explorado e silenciado desde a colonização, mesmo sendo maioria da nação, resultando em processos de exclusão ainda persistentes.

Fazendo um recorte interiorano do espaço geográfico brasileiro para melhor situar a discussão, destaca-se que o nordeste do estado de Goiás, onde este artigo é forjado, tem grandes contribuições dos negros trazidos da África para o escravismo, que resistiram ao sistema e criaram neste espaço o Quilombo Kalunga. Chianca (2010, p. 52) descreve como este processo ocorreu: “Do trabalho nas minas se origina, em parte, a formação do povo Kalunga. [...] os escravos se dirigiam para os vãos das serras [...]. De encontro a esses agrupamentos, migravam escravos alforriados”.

No nordeste goiano, principalmente nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Teresina e Cavalcante, as relações entre a comunidade quilombola situada na zona rural e a comunidade da zona urbana são constantes embora nem sempre harmoniosas. Os serviços públicos de saúde e educação são precários no Quilombo. As escolas funcionam em sua maior parte com classes multisseriadas e no máximo até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para continuar a escolarização é preciso se deslocar até à cidade, o que exige o desligamento do território tradicional para morar na cidade. Em Monte Alegre de Goiás os moradores da zona urbana observam diversos estudantes de ensino médio que se mudaram do Kalunga para estudar na cidade.

Na comunidade quilombola também não há serviços bancários, de saúde e de comércio. Dada a dificuldade de trânsito ocasionada pelas péssimas condições das estradas, há um movimento desigual entre o Quilombo e as cidades circunvizinhas: saem mais os

quilombolas para a cidade que os da cidade para o Quilombo. Este movimento unilateral pode eliciar paulatinamente um processo de desaculturação dos remanescentes quilombolas e de pouca aprendizagem dos urbanos quanto à cultura Kalunga. De qualquer forma, não se pode negar a influência do Quilombo nas manifestações de elementos culturais tradicionais da região. No município de Monte Alegre de Goiás, por exemplo, há as Congadas, as folias e outras festividades religiosas que indicam certa interação cultural ocorrida durante a história.

Silva Junior (2008, p. 3) estudou a riqueza das tradições festivas do Quilombo Kalunga e de forma geral fez as seguintes considerações:

A Comunidade conta com quase cinco mil remanescentes e situa-se na região nordeste de Goiás. Proveniente de quilombos formados no ciclo do ouro (século XVIII), hoje reconhecidos legalmente, localizam-se geograficamente entre os Municípios de Terezina de Goiás, Cavalcante e Monte Alegre. Uma superfície de 237.000 ha. compõe o “Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga”, que abriga cinco núcleos principais: Vão de Almas; Vão do Muleque; Kalunga; Contenda e Ribeirão dos Bois.

Provavelmente esta presença numérica e histórica do Quilombo Kalunga auxiliou a promover a atual composição étnico-racial da região. No município de Monte Alegre de Goiás, local de interesse para este estudo, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2010) indicam que em 2010 havia 7.730 habitantes, dentre os quais 6.352 podem ser aglomerados no grupo de negros, que é formado por aqueles que declaram cor ou raça parda e preta. A população residente em 2010, agrupada por cor ou raça declarada conforme as categorias do IBGE, era constituída por 62,74% de pardos e 19,43% de pretos, totalizando aproximadamente 82,12% de pessoas negras.

De frente a estes dados representativos da região não se pode negar que a maioria da população é negra, já que a tendência da composição étnico-racial de outros municípios é a mesma. Ao mesmo tempo não se pode negar, e muito menos acatar, processos de marginalização, exclusão e violência a que muitas vezes os sujeitos negros são submetidos no nordeste goiano e em toda a sociedade brasileira. Ainda circulam processos, muitas vezes subterrâneos, de subalternização do negro a nível global, nacional e local.

Recentemente o jornal **Correio Braziliense**<sup>1</sup> publicou matérias noticiando casos de exploração sexual de meninas com idade entre 10 e 14 anos, negras, pertencentes ao Quilombo Kalunga no município de Cavalcante (GO) – Nordeste do estado de Goiás. Numa das reportagens sobre o assunto afirma-se sobre as garotas exploradas:

---

<sup>1</sup> Dentre as diversas publicações do jornal sobre o assunto, as informações a seguir derivam principalmente do texto disponível no seguinte endereço:  
<[http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna\\_cidadesdf,479060/xxxxx.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna_cidadesdf,479060/xxxxx.shtml)>.

Sem o ensino médio e sem qualquer possibilidade de emprego além do trabalho braçal em terras improdutivas nos povoados onde nasceram, elas são entregues pelos pais a moradores de Cavalcante. Na cidade de 10 mil habitantes, no nordeste de Goiás, a 310 Km de Brasília, a maioria trabalha como empregada doméstica em casa de família de classe média. Em troca, ganha apenas comida, um lugar para dormir e horário livre para frequentar as aulas na rede pública. Para piorar, fica exposta a todo tipo de violência. A mais grave, o estupro, geralmente cometido pelos patrões, homens brancos e com poder econômico e político.

Esta cena remete ao passado de escravização da população negra que, embora muitos o neguem, ainda é explorada como se pode notar em alguns dos casos em que as garotas trabalhavam até 12 horas por dia para os atuais ‘senhores’.

Torna-se ainda mais problemática a situação quando o jornal informa que alguns dos abusadores estão atualmente na liderança política do município, e um deles tem parentesco com a promotora de justiça responsável pela comarca local. Ainda mais repugnante é o fato de que estes casos, numericamente representativos, estavam engavetados. Segundo os noticiários, apenas com a troca do efetivo da Polícia Civil por funcionários que vieram de outras cidades é que as investigações foram retomadas, a partir de dezembro de 2014. Há relatos informais na região afirmando que os pais das garotas exploradas as oferecem um valor de aproximadamente R\$ 400,00 para que retirem as denúncias dos órgãos legais.

É possível que estas notícias sejam apenas uma ilustração do que acontece em toda a região. Podem existir muitos outros casos bastante parecidos, mas sem investigação devida por conta, dentre outros fatores, da naturalização dos processos de inferiorização e exploração do negro no imaginário social da população.

Apesar de recentes e apenas indicativos, os estudos acerca das representações sobre o negro na mídia disponível no nordeste goiano levantam esta discussão quando apresentam alguns estereótipos que são veiculados nas imagens de negros presentes em comércios, publicidade impressa, televisão e internet. Em pesquisa de caráter qualitativo com imagens apresentadas nesta ‘rede midiático-publicitária’, Lopes e Sant’Ana (2014a), além de constatarem um processo de invisibilização da imagem do negro, categorizaram 11 tipos diferentes de estereótipos negativos remetendo à população negra.

Segundo Sant’Ana (2015), os estereótipos presentes nestas imagens apenas demonstram o que está no imaginário social formatado desde as bases racistas do escravismo. Compreender isto, além de colocar um problema já por si, pode auxiliar no entendimento sobre a discriminação efetivada no município de Cavalcante, bem como em outros casos.

Na realidade, todos são vítimas do mesmo processo de aprendizagem que postula o consumismo como base para alcance do sonho americano de homem – o loiro, másculo, ombros largos e cintura estreita. Erigiu-se durante a história um padrão de beleza sustentado pela agressividade da sociedade ocidental colonizadora. Junto à força bruta, política e bélica que obrigou a desterritorialização de povos e a escravização de outros, construiu-se um ideário simbólico que ensina, por diversos meios, que uns são menos e piores por terem pele escura e cabelo crespo, e que outros são mais e melhores por terem pele clara e cabelo liso [...]. O negro aprende a se depreciar, o branco aprende a inferiorizar o negro. É como se houvessem duas classes de humanos, uma superior e outra inferior (SANT’ANA, 2015, p. 47).

Lopes e Sant’Ana (2014a) argumentam que a representação midiática da imagem do negro pode interferir nas relações sociais dos sujeitos, inclusive no espaço escolar, isto é, nas ações de docentes e discentes entre si e com conteúdos, dentre outros, referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Porém, a educação escolar também é apontada como caminho para a desconstrução de estereótipos e para a construção de uma imagem positiva sobre o negro, desde que considerem os eixos acima delineados.

### **3 POR UMA POSITIVAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil tem um papel estratégico nesta direção. Para Cavalleiro (2001), a imagem exerce um papel importante na formação das representações dos educandos sobre o negro, principalmente quando se trata da Educação Infantil, pois as crianças estão em uma fase singular de formação do imaginário e da compreensão do mundo, o que acontece principalmente pelas interações com outros sujeitos e seus valores.

Segundo Brasil (2014), na Educação Infantil - a Psicologia comprova isto - as crianças estão formando sua identidade, seu autoconceito e sua autoestima, bem como seus valores e referências de socialização. Sendo assim, o educador deste nível deve recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos negros e construir a imagem real sobre a contribuição dos afrodescendentes no Brasil, desfazendo preconceitos e mitos perpetuados pelo senso comum, pela história oficializada e pela mídia.

Brasil (2014) ressalta que não é preciso que haja a presença do negro ou mesmo que ele seja maioria, para que aprenda-se o respeito à diferença, pois isto deve se tornar um princípio norteador das relações humanas. O papel da Educação Infantil em qualquer contexto é, portanto, proporcionar a “ampliação do universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade” (BRASIL, 2014, p. 15).

A Educação Infantil tem de se posicionar contra a negatização do sujeito negro, efetuada muitas vezes por meio das imagens, inclusive naquelas presentes em seu espaço. A

construção de valores democráticos exige que os educadores os tenham incorporado à sua subjetividade e à sua prática pedagógica, ultrapassando o discurso superficial sobre os mesmos. Também é válido o trabalho com a imagem do negro, de seu corpo, de sua cultura por meio de experiências que levem as crianças à positividade estética e ética dos afrodescendentes dentro e fora do espaço escolar. Isto é urgente no nordeste goiano, pois como citado, há casos explícitos e implícitos, concretos e simbólicos, de abuso e exploração dos sujeitos negros, minimizando seus direitos sociais por conta de um imaginário social racista reforçado pela mídia disponível na região.

#### **4 CONTEXTO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Para refletir sobre possibilidades de positivar a imagem do negro desde a Educação Infantil analisa-se um projeto pedagógico desenvolvido pelo autor numa turma de Jardim II (média de 5 anos de idade) durante o período de Estágio Supervisionado em Docência da Educação Infantil<sup>2</sup> na Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás Câmpus de Campos Belos. O projeto foi realizado no ano de 2014 numa instituição em Monte Alegre de Goiás com o objetivo de promover o reconhecimento, a valorização, o respeito e o relacionamento positivo com a diversidade e com a História e Cultura Afro-Brasileira.

Por meio da discussão desta prática pretende-se cooperar com a interseção entre Educação Infantil e diversidade étnico-racial em âmbito local, regional e geral, estabelecendo um diálogo teórico-prático. Para tanto, utiliza-se como fonte da discussão os registros realizados pelo estagiário e argumentos teóricos. Este esforço se alinha à concepção qualitativa da pesquisa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2004), pois coloca o pesquisador no centro da investigação ao mesmo tempo em que ele se torna agente de interferência e sujeito de análise. O principal instrumento de coleta de dados foi a observação participante por meio da docência registrada em fotografias e registros escritos que foram posteriormente analisados junto ao referencial teórico na construção do relatório de estágio, e revisitados para a escrita deste trabalho.

Destaca-se assim a concepção do estágio como campo de pesquisa, já que Pimenta e Lima (2008) compreendem que este momento da licenciatura supera a cisão entre teoria e prática. Segundo as autoras, “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37). No mesmo momento em que o

---

<sup>2</sup> O Estágio foi orientado pela Profa. Donizeth Pinheiro de Souza Gomes.

estágio proporciona a compreensão da realidade à luz da teoria, provê “conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45), aproximando-se assim à prática da pesquisa, que é também uma das habilidades necessárias à profissão docente.

Para reparar os erros históricos e, agora, valorizar a diversidade e as contribuições africanas e afro-brasileiras para a história e cultura do país, o Brasil inseriu em seus currículos do Ensino Fundamental e Médio, desde 2003 a “História e Cultura Afro-Brasileira”, por força da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em 2008 esta lei foi reforçada contando com a inclusão da temática Indígena – Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008). Estes são alguns marcos que orientam as políticas e práticas das instituições escolares brasileiras para a educação positiva das relações étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e outros documentos legais preveem que nesta etapa da educação básica as instituições devem reconhecer, respeitar, valorizar e se relacionar com a diversidade étnico-cultural local, combater o racismo e a discriminação.

Segundo as DCNEI especificamente, há a necessidade do “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). As diretrizes articulam a isto o cotidiano da Educação Infantil, que tem de ser orientado por interações, brincadeiras e experiências diversas e significativas sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

O projeto político-pedagógico da instituição em que ocorreu a experiência de estágio analisada afirma que nesta deve ocorrer “a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, texto similar ao das DCNEI. O Regimento Escolar também compreende a temática.

Todavia, no período de observação e semi-regência do Estágio Supervisionado notou-se tão-somente uma alusão à questão: a presença da imagem de uma mãe negra com seus filhos negros no painel de comemoração ao Dia das Mães. Os alunos observavam a figura por algumas vezes e identificavam-se com a mesma. Considera-se que esta iniciativa positiva da instituição tem grande valor por permitir às crianças reconhecerem-se enquanto sujeitos por meio de sua representação imagética. Entretanto, a educação das relações étnico-raciais

deveria adquirir maior centralidade no projeto e nas práticas pedagógicas desta e de outras instituições da região.

Tendo consciência do racismo presente na sociedade, Silva (2010) sugere que a escola deve se contrapor veementemente contra as ideias racistas presentes na sociedade, dando possibilidade para que os educandos construam uma imagem positiva de si e dos outros. Embasando o argumento sobre a necessidade de maior ênfase na questão, o autor afirma que a temática da “Lei 10.639/2003 contribui para estimular as pessoas envolvidas com a educação a tratar a questão racial e a discriminação como elemento essencial do projeto político-pedagógico da escola” (SILVA, 2010, p. 246). Sendo assim, e considerando o texto das DCNEI, não basta que a escola trabalhe eventualmente a educação das relações étnico-raciais.

A prática da professora regente se alinha à da instituição, negando a educação das relações étnico-raciais como um dos eixos da pedagogia cotidiana. A docente se conforma com a intenção de antecipar a alfabetização da criança, ideia ainda presente na Educação Infantil em todo o Brasil. Daí que se adote um modelo pedagógico baseado em tarefas, semelhantes ao sistema apostilado, advindo de uma noção de currículo equivocada, em que este é engessado e sequenciado por conteúdos, como Wiggers (2012) explica.

Este modo de conceber a Educação Infantil não pode ser atribuído apenas à docente, mas a todos os fatores que a circundam em sua profissão. De todo modo, desconsidera-se o que as DCNEI regem sobre o currículo: este tem de ser orientado por experiências com os diversos conhecimentos e culturas, articulando as experiências próprias das crianças e planejando outras que envolvam diversidade, interação e continuidade (AUGUSTO, 2013).

Augusto (2013) considera que a experiência, enfocada nas DCNEI, é o ponto principal para a promoção do desenvolvimento integral na Educação Infantil. Proporcionar o experienciar para a criança em contato consigo mesma e com o mundo exige compromisso e planejamento para que estas experiências ocasionem transformação, elaboração, aprendizagem. Experiência é mais que vivência, pois exige pensamento e reelaboração constante.

Estas experiências se referem à articulação em rede da história pessoal e das construções próprias de conhecer e imaginar da criança com os conhecimentos e saberes disponíveis na instituição. Atividades repetitivas, com intencionalidade “preparatória”, no mais das vezes não se constituem em experiências, bem como não o são apenas a observação e acompanhamento das vivências espontâneas da criança. “A experiência educativa deve expandir os conhecimentos e a significação das crianças” (AUGUSTO, 2013, p. 22) considerando a interação com outras crianças e adultos, a diversidade de tipos de experiências



possíveis e a continuidade destas, possibilitando a revisão da criança sobre suas próprias construções.

O projeto político-pedagógico da instituição orienta a desenvolver a criança integralmente, articulando experiências e conhecimentos da mesma para que sejam estruturados novos saberes. Entretanto, observou-se que o objetivo praticado é focado apenas no aspecto cognitivo, na acumulação de conteúdos pelas crianças, sem considerar na mesma medida as suas outras dimensões de desenvolvimento. Isto pode ocorrer pela pressão dos pais a favor da alfabetização precoce e pela cultura de escolarização herdada pelo ‘pré-escolar’, que ainda é entendido como preparatório para o Ensino Fundamental. Fatores como a falta de formação continuada e a sobrecarga de trabalho também podem influenciar na prática pedagógica.

A professora demonstrou insegurança quanto à adoção de uma metodologia mais aberta, democrática, dinâmica e participativa que suprimiria as lacunas educativas. Às vezes havia a tentativa de transformação, mas a incerteza de “resultados satisfatórios”, o medo da comparação e da crítica dos colegas e dos pais podem ter motivado o recuo para aquilo que é habitual.

## **5 BREVE ANÁLISE SOBRE UM PROJETO PARA A POSITIVAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE GOIANO**

Temáticas diversas, como a tratada neste artigo, que deveriam ser inseridas na prática segundo a legislação educacional brasileira e a documentação da instituição, não ocorrem de modo interdisciplinar e transversal, isto é, permeando todas as experiências proporcionadas e não apenas em datas específicas de modo fragmentado. Este silenciamento perante algumas questões pode contribuir para a construção de barreiras, preconceitos, estereótipos, bem como afetar a construção das identidades individuais. Ao mesmo tempo isto mostrou-se como possibilidade de cooperação para a fase de regência do estágio.

Estas questões instigaram a busca por uma educação realmente integral, holística, que tenha como eixos principais as experiências, as interações e a brincadeira. Nesta educação ocorre o holismo, a inter, ou até mesmo a transdisciplinaridade. Educar é, afinal, mais que ensinar, é tocar, despertar para a vida e para a condição de dignidade e potencialidade de todo ser humano. Como resposta às condições da instituição, pensou-se possibilidades, caminhos de transformação da prática pedagógica por meio do aprofundamento de pesquisa literária, especialmente sobre educação das relações étnico-raciais.

Com a convicção de que o projeto pedagógico é uma maneira eficaz de contribuir para a positivação da imagem do negro, o projeto **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, desenvolvido na regência do estágio centralizou-se nesta problemática, promovendo experiências com a diversidade mediada pelas práticas culturais, pela literatura, pela música, pela tecnologia, pela arte, pela gestualidade, pela oralidade e pela escrita.

A construção do projeto parte das considerações de Garcia e Lobo (2002), que compreendem que a tradição do ensino brasileiro é legitimar a cultura europeia e folclorizar, demarcar a inferioridade das demais culturas, advindas de outras matrizes. Para as autoras isto constitui-se como a imposição da ordem social, realizada até mesmo na preocupação escolar em oferecer “conteúdos mínimos”, que são da cultura legitimada como superior.

Ao investigar práticas escolares divergentes disto, as autoras afirmam que a escola que buscava quebrar estes paradigmas tem como características a dinamicidade e a participação ao invés da disciplina imposta, a colaboração sobreposta à competição, a validação da diversidade cultural por meio de pesquisas sobre a realidade da comunidade local, o trabalho flexível e interdisciplinar, opondo-se ao saber sem contexto, com hierarquias e fragmentos.

O projeto pedagógico, discutido por Barbosa e Horn (2010) se aproxima desta experiência por ter “possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade.” (BARBOSA; HORN, 2010, p. 31). No projeto analisado fez-se a definição do problema, o planejamento do trabalho, a organização de informações, a avaliação e a comunicação dos resultados. O caráter não-linear da aprendizagem e a multiplicidade de linguagens foram considerados neste contexto.

Para as autoras as crianças podem auxiliar e interferir no processo do projeto, o que ocorreu na experiência apresentada. O educador pretendeu estimular a ampliação de fronteiras e conhecimentos ao delinear a prática num ambiente de projeto para instigar a curiosidade e permitir a complexidade pedagógica, ressignificando e interpretando as representações das crianças sobre o negro por meio de desenhos, expressão corporal e outras linguagens.

A concepção de currículo presente na proposta o aceita não como algo estático, fechado e programado, mas como algo dinâmico, alheio ao apostilamento do ensino e à preocupação em antecipar conteúdos do Ensino Fundamental, como orientam as DCNEI. A metodologia projetada teve dez momentos de desenvolvimento, podendo estender-se pelo tempo necessário. Conforme o objetivo do presente trabalho e seu espaço delimitado, a análise do projeto será empreendida com maior foco nas estratégias direcionadas centralmente à imagem do negro.

- 1º momento: Roda de conversa sobre origens, história sobre origens e diversidade, brincadeira de matriz afro-brasileira, leitura coletiva. Pesquisa na família sobre nome próprio, dos pais e dos avós.
- 2º momento: Jogo de origem africana, apresentação do mapa-múndi vídeo-projetado, história com personagens negros, produção de árvore genealógica.
- 3º momento: Brincadeira de origem africana, história de matriz africana, roda de conversa sobre diferenças, pesquisa na internet por significado dos nomes exibida em vídeo-projetor, produção de bandeiras personalizadas com nome próprio e pintura (tinta) dos pés.
- 4º momento: História sobre diversidade com fantoches, invenção oral de histórias com fantoches e gestos, apresentação e confecção do instrumento musical Ganzá com cálculo e registro de quantidades dos materiais.
- 5º momento: Jogo de origem afro-brasileira, história de matriz africana, brincadeira de roda ao som do Ganzá, confecção de bonecos para vestir. Pesquisa de receitas tradicionais.
- 6º momento: Brincadeira de origem africana, história sobre diversidade, criação de mural coletivo com receitas.
- 7º momento: Brincadeira afro-brasileira, jogo sobre sentimentos, história sobre autoestima, escolha da receita a ser preparada.
- 8º momento: Saída a campo para contato com capoeiristas, palestra sobre diversidade.
- 9º momento: Produção textual coletiva sobre as atividades desenvolvidas.
- 10º momento: Preparação da receita escolhida, exposição e socialização dos trabalhos realizados com a presença das famílias, apresentação de Ganzá, brincadeiras e jogos de origem afro-brasileira no pátio, fechamento do projeto.

Como pode-se notar na proposta do projeto, teve-se a inspiração de algumas estratégias de superação do racismo e do trabalho em prol da diversidade étnico-racial presentes em Munanga (2005), como a literatura infanto-juvenil, as artes e a geografia. Para Lima (2005), a literatura infanto-juvenil com personagens negros é um dos instrumentos de reconstrução do imaginário coletivo acerca dos antepassados negros e, portanto, sobre os próprios educandos. Justamente por este motivo é que a experiência se apropriou desta estratégia regularmente.

As artes também foram utilizadas, atreladas à literatura, no autoconhecimento, na relativização de conceitos estéticos cristalizados e no empoderamento dos sujeitos por meio do conhecimento da matriz cultural artística africana. Silva (2005) defende este trabalho,

afirmando a necessidade de reconhecer as construções artísticas de africanos e afro-brasileiros para o enriquecimento cultural e para o desenvolvimento da identidade dos estudantes.

Como potencial maior do projeto, foram conduzidas estratégias de modo a positivar a imagem do negro na sociedade. Algumas atividades causaram um ambiente problematizador neste cenário. A apresentação do vídeo com a história **O Cabelo de Lelê** ilustra este ponto. A história trata da imagem negativa que uma menina negra atribuía a si mesma por ter cabelos crespos e volumosos. Sua concepção foi modificada ao saber das origens africanas e as possibilidades de embelezamento de si por meio de diversos penteados próprios para seu cabelo.

Todavia, as crianças da turma do estágio tiveram, em sua maioria, respostas extremamente negativas à imagem da menina negra de cabelos crespos vista na imagem. As falas variaram de “vai cortar esse cabelo!” até “que cabelo feio, menina!”, demonstrando a existência de estereótipos e preconceitos advindos de uma idealização da beleza na brancura e no cabelo liso, confirmando o compartilhamento social dos estereótipos que inferiorizam o sujeito negro (LOPES; SANT’ANA, 2014a; 2014b), especialmente a mulher negra.

Num outro momento, em uma roda de conversa, foi pedido para que os colegas ressaltassem o que achavam de mais bonito nos outros. Nesta tarefa foi possível perceber que as características de beleza mais citadas tendem para uma ideia de beleza fixada na pessoa com pele branca e cabelo liso. A feiura se apresenta no distanciamento disto.

Nestes dois acontecimentos algumas crianças inferiorizaram as características fenotípicas de pessoas negras, expressaram sua insatisfação com o próprio corpo negro e com o corpo negro de outros. Sobre a representação do corpo negro, Lopes e Sant’Ana (2014b) afirmam que o “corpo do negro e da negra é estigmatizado desde o colonialismo, como se a diferença fosse inferioridade” (LOPES; SANT’ANA, 2014b, p. 56). Neste processo, os conceitos de cabelo bom e cabelo ruim, compartilhados na sociedade, remetem a uma exclusão social e estética histórica imposta à população negra brasileira.

A questão da imagem, de um padrão imagético de beleza branqueada presente na escola, é problematizada por Cavalleiro (2001, p. 145), que assevera: “o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social [...] parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco”, podendo levar a marcas indeléveis na socialização da criança. Conforme a autora, isto é comprovado pela invisibilidade de crianças não-brancas na maioria dos materiais imagéticos disponíveis na escola. Com contornos políticos, isto leva ao não-reconhecimento da discriminação e ainda promove o tratamento irônico dos conflitos étnico-raciais. Desta

forma, se achando igualitárias, muitas escolas perpetuam desigualdades, causando “sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva” (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

O corpo negro é a marca da diferença, que é considerada “desviante” pela estética-ética racista comungada na sociedade. Segundo Lopes e Sant’Ana (2014b), os produtos para alisamento e relaxamento dos cabelos crespos, característicos de negros, disponíveis em comércios da região do nordeste goiano, por exemplo, carregam o

[...] *estereótipo da desvalorização estética*, centrado na negatização do cabelo crespo. Tal estereótipo é histórico, reverbera questões mais profundas que a mera aparência. O imaginário brasileiro inferioriza o sujeito negro a partir do julgamento negativo, estético, moral e religioso, sobre seu corpo (LOPES; SANT’ANA, 2014b, p. 58).

Na sala de aula, os fatos referentes a esta tensão abriram espaço para dialogar com as crianças sobre a beleza das diferenças e o respeito à diversidade de cores da pele e de textura e apresentação dos cabelos. Certamente, tais diálogos não minaram os estereótipos e preconceitos já formados no imaginário infantil e presentes na escolarização, mas contribuirão para, com um trabalho contínuo, desconstruir a imagem negativa que se tem sobre o negro.

Mais importante que tentar desconstruir a imagem negativa formada por diversas instâncias sociais, destacadamente pela mídia, é tentar construir uma imagem positiva do negro a partir da valorização do corpo e da cultura negra. Por este motivo trabalhou-se sobre as cores de pele na família com a história **Minha família é colorida** e com a discussão coletiva de uma pesquisa feita individualmente sobre a cor de pele dos pais e mães e avôs e avós maternos e paternos. A contação de histórias e a exibição de vídeos com personagens negros também foi estratégia utilizada de modo ostensivo no projeto. As fotografias realizadas pelas próprias crianças possibilitaram o contato com seus corpos representados na imagem.

Afinal, uma educação que promove a autoestima da criança negra é, para Romão (2001), aquela que supera os limites de inserção da temática na escola durante tópicos especiais ou datas comemorativas. A valorização da diversidade tem de ocorrer com várias estratégias durante a rotina escolar, partindo do pressuposto de que não há padrões referenciais de individualidade, personalidade, imagem, beleza ou mesmo de conhecimento e comportamento.

Igualmente, não se deve negar a diferença de qualquer tipo, mas evidenciá-la e combater a ideia de rigidez e embranquecimento implantada nas escolas, o que faz com que a maior evasão escolar se dê dentre os educandos negros. O processo de valorização do sujeito

passa pelo reconhecimento e pela experiência com a cultura afro-brasileira e com as relações que o sujeito “estabelece na família, no grupo cultural, étnico e social” (ROMÃO, 2001).

Assim, as estratégias de caráter estético utilizadas mobilizaram sentidos diversos para um contato subjetivo de alteridade profunda, empática e sincera consigo e com o outro, que no caso era o negro exibido no vídeo e os sujeitos negros reais associados à figura assistida. Para Hermann (2005), o trabalho com a estética promove a sensibilização do homem com relação às diferenças existentes na sua relação com o mundo, fundando valores morais e éticos de respeito e reconhecimento do outro. Conforme ocorrem experiências e confrontos estéticos com discursos distintos pode-se estranhar as convicções intolerantes e abrir-se para o contato com as emoções e com a natureza humana, proporcionando o nascimento do sujeito ético.

Vê-se aí a potencialidade do uso dos vídeos, pois por meio destes foi possível construir a concepção de sujeitos africanos ‘pretos e marrons’, nas palavras das próprias crianças, contribuindo para uma representação imagética e social não inferiorizada sobre os afrodescendentes. Paralelamente explicitou-se a dinâmica do tráfico de escravizados e a miscigenação posterior, possibilitando o nascimento de pessoas com várias tonalidades de pele.

A exibição de vídeos esteve sempre ligada a um contexto maior, com a socialização de informações e experiências relacionadas à arte, à culinária e à música africana. Enquanto as crianças assistiam às imagens, eram destacadas a beleza e a diversidade do corpo, do cabelo e da cultura negra. Alguns conhecimentos ficaram incipientes: a ideia de distância geográfica da África para o Brasil; a concepção de ‘africanos’ e ‘africanas’; a positividade da imagem do negro, chegando ao ponto de as crianças não inferiorizarem o corpo e o cabelo negro ao conhecerem a história **O mundo começa na cabeça**, similar a **O cabelo de Lelê**.

As crianças pediam constantemente para que fosse apresentado novamente o vídeo da ‘dança dos africanos’, em que apareciam as pessoas ‘pretas e marrons’. Trata-se do videoclipe **Beautiful África**<sup>3</sup>, que mostra ‘africanos e africanas’ dançando e cantando alegremente música homônima. Isto era apreciado com prazer por todas as crianças, tornando-se um referencial positivo e alternativo à comum difusão de estereótipos contra o negro ocorrida nas mídias disponíveis na região. Fica evidente, portanto, o caráter positivo do trabalho amplo dentro da arte e da estética na experiência desenvolvida na Educação Infantil, podendo orientar práticas similares no mesmo contexto ou ainda em outros.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ohSUO\\_kdi-o](https://www.youtube.com/watch?v=ohSUO_kdi-o)>.

O campo de conhecimento da Geografia, para Anjos (2005), oferece a possibilidade de construção de saberes sobre o espaço geográfico da África, bem como sobre o papel das culturas africanas na formação do Brasil. Embora o sistema escolar brasileiro esteja falhando exatamente nestes aspectos, especialmente na Educação Infantil, o projeto possibilitou a construção de noções geográficas básicas sobre o Brasil e a África. Por se desenvolver a partir da temática proposta pela instituição no âmbito do Dia 7 de Setembro, a experiência levou às crianças imagens de animais encontrados no Brasil, com construção de cartaz coletivo sobre isto. Daí pode-se apresentar animais encontrados no território africano, potencializando a conceitualização geográfica entre Brasil e África, reforçada com os vídeos supracitados.

Como percebe-se, o desenvolvimento do projeto deu-se de modo flexível. Nem todas as atividades planejadas foram realizadas, por não corresponderem às possibilidades da instituição, das crianças e do estagiário. O planejamento esperava uma etapa de desenvolvimento mais adiantado das crianças, fazendo com que em alguns momentos as atividades fossem substituídas por outras mais adequadas; pensava-se numa maior integração entre comunidade e instituição, o que não foi possível pela própria estrutura institucional, pela falta de contato com grupos sociais que pudessem contribuir, por não haver recursos financeiros necessários e até mesmo por dificuldades inerentes ao estagiário.

As estratégias inadequadas ou não realizadas foram: a árvore genealógica; a confecção do Ganzá; a pesquisa sobre os nomes; a construção de bandeiras próprias; o uso de fantoches; a criação de bonecos; o trabalho com receitas; o jogo sobre sentimentos; o contato com capoeiristas; a palestra; a produção coletiva; e o fechamento do projeto conforme planejado.

Contudo, as dificuldades não proporcionaram o abafamento do projeto, mas o remodelaram para o limite do viável e potencial, demonstrando que pode ser aprofundado e melhor integrado ao calendário letivo e a outras aprendizagens. Estratégias não previstas na proposta foram colocadas em prática, como a discussão da diversidade existente na natureza, as rodas de conversa constantes, a discussão sobre cabelo bom e cabelo ruim, a proposição de atividades integrando o conteúdo cognitivo e a temática trabalhada etc.

As ações mais potentes foram: Semana da Pátria com a inserção da noção de nacionalidade e de animais do Brasil e da África e a influência africana no Brasil; fotografias realizadas pelas crianças; atividades impressas produzidas no contexto do projeto, confirmando a possibilidade de interdisciplinaridade; uma conversa sobre beleza; as rodas de conversa; o uso constante de vídeos; a disponibilidade de literatura pertinente à temática; o desenvolvimento de brincadeiras de origem afro-brasileira; a exploração e construção sobre a arte africana.

Ressalta-se aí a flexibilidade e (re)construção do projeto durante o processo, inclusive percebendo o retorno das crianças. O realinhamento do projeto de cooperação mostra a tensão existente entre o planejamento e a prática, que potencializa ações intencionais não planejadas, mas aproveitadas no contexto. A prática pedagógica é sempre mais problemática e potencial do que o planejado, promovendo aprendizagens e ressignificações de sentidos constantes.

Assim, embora uma pedagogia do racismo atue de forma redundante e massiva no corpo da sociedade e seja pouco questionada, é possível que os espaços educativos forjem uma pedagogia da diversidade. Esta pedagogia não parte de padronizações realizadas a partir de um ideal europeu-branco, nem mesmo do negro. Ao contrário disto, diferentemente do que ocorre no sistema educacional na maioria das vezes, é preciso romper com paradigmas de unicidade para construir projetos pedagógicos que tenham como base, meios e finalidades a diversidade.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) e Silvério e Sousa (2011) concordam que a escola se estrutura de modo a excluir cultura e sujeitos negros, silenciando a diversidade. Há “um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 85). A escola existente é essencialmente punitiva aos “desvios” do modelo étnico e cultural branco, pois “as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 91). Apenas com a superação da padronização escolar pode-se alcançar a valorização e produção da diversidade, algo ainda distante da realidade atual.

Não obstante o projeto de cooperação ter alcançado certo êxito, houve dificuldades no que se refere ao espaço para o desenvolvimento das atividades, dada a pressão que a escola tem e sofre com relação aos conteúdos do Plano de Curso. Esta é uma questão que não se refere apenas à execução do projeto analisado, mas a qualquer trabalho que fuja à lógica dualista em que se sobrepõe a alfabetização e a ‘matematização’ precoces à formação integral.

Tem-se aí uma crítica à cultura escolar engessada, desde a ótica da diversidade e da lógica da aprendizagem em si, pois se pretende-se o desenvolvimento de sujeitos autônomos, “é mais importante como aprendem do que aprendem” (MAURA; RAMIRES, 2012, p. 263). Deve-se buscar o ‘aprender a aprender’ e não a acumulação e o adiantamento de conteúdos, impedido até mesmo em forma de lei pelas DCNEI.

O adiantamento de conteúdos concebe o currículo como objeto prescritivo. Mas Wiggers (2012) destaca que a estrutura curricular não é significativa quando propõe modelos e atividades listadas a serem seguidas pelos alunos que nem mesmo compreendem o sentido do que realizam. Esta concepção reduz a prática pedagógica aos momentos de atividades de



‘copiar, recortar e colar’ em classe, negando a possibilidade de aprendizagem em outros momentos e nas experiências mais amplas e planejadas.

No inverso disto, em consonância com as DCNEI, conforme Maura e Ramires (2012, p. 263) é relevante, para garantir o direito de educação integral das crianças,

[...] criar espaços onde eles possam participar ativamente na sua aprendizagem e oferecer uma ampla gama de estratégias organizacionais e versáteis com o objetivo de que todos possam maximizar o seu potencial e que ao mesmo tempo respeita seu próprio ritmo individual.

A Educação Infantil deve ser entendida em seu sentido integral, isto é, psicológico, social, histórico, físico, intelectual etc. Sendo assim, deve-se questionar a escolarização da infância no contexto atual em que há tarefas repetitivas e muitas vezes desnecessárias, de um “currículo hiperespecializado, com conhecimentos fragmentados [...] de uma estrutura social onde quem ascende socialmente não é quem tem conhecimento, mas quem tem *certos conhecimentos* e uma disciplina inquebrantável.” (REGO SANTOS, 2014, p. 7).

Conforme Rego Santos (2014), este processo ‘dociliza’ a criança e tolhe suas capacidades criativas em nome da preparação para a sociedade do consumo e para a quietude: “De nossas crianças está sendo retirado o direito de inventar, de transgredir e de ir além” (REGO SANTOS, 2014, p. 10). Para superar esta situação, a educação tem de cultivar o questionamento e mediar situações de criação e mobilização do pensamento da criança.

Criticando o modelo escolar alheio à cultura e aos próprios sujeitos educandos, e convergindo com os questionamentos deste texto, Candau (2010a, p. 14) argumenta:

[...] toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e as dinâmicas pedagógicas escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

A autora desafia à reinvenção da escola, articulando igualdade e diferença, já que por muito tempo a escola buscou a homogeneização dos sujeitos. A transferência de conhecimento buscada pela escola, quando acontece, se refere a um conhecimento da cultura de classe média, burguesa, configurada como ocidental, considerada universal. Candau (2010b; 2010c) propõe, direcionada à ideia de reinvenção escolar, uma educação intercultural, que parta da diferença enquanto proposta pedagógica e não vise adequar a diversidade a um projeto de unicidade.

Esta perspectiva de educação intercultural altera profundamente a escola, traz a complexidade e leva a repensar a cultura escolar e a cultura da escola. “É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo” (CANDAUI, 2010c, p. 68). A proposta da pesquisadora não é a inserção de festividades ou a integração de informações sobre uma ou outra cultura no processo educacional, mas a construção de todo o processo escolar a partir do diálogo entre as culturas distintas que formam a nação brasileira.

Para chegar a isto, considera-se que é preciso adotar um paradigma de aceitação da complexidade do homem e de suas relações com os outros e com a natureza – a interdependência do cosmos. Desta forma a educação será compreendida como um processo cósmico e holístico, que une as diversas dimensões humanas para a formação de sujeitos integrais, pensantes, e não somente memorizadores de conteúdos alheios à sua realidade.

O pensamento complexo, como proposto por Morin (2001), não admitirá um currículo e uma prática que tenham como característica a fragmentação dos conhecimentos e dos indivíduos. Pelo contrário, as relações e sentidos globais desenvolvidos em projetos serão privilegiados, permitindo a existência real da infância e o trabalho adequado com esta no espaço pedagógico que prima pela diversidade e pela construção positiva da imagem do negro.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todas as questões discutidas neste trabalho indicam a necessidade de aprofundar as relações entre as práticas em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e as ideias emergentes da reinvenção escolar e do paradigma da complexidade, a fim de possibilitar que a escola seja reinventada a fim de se tornar um espaço de construção positiva das identidades culturais de si e dos outros sujeitos, sejam eles negros ou não. Afinal, a escolarização do modo como é homogeneizante atualmente não deixa espaço teórico-prático para a diversidade e para a positivação de sujeitos social e historicamente subalternizados.

A região do nordeste goiano possui grande potencial cultural de origem africana e afro-brasileira, principalmente pela existência do Quilombo Kalunga. Ao mesmo tempo, há violações concretas e simbólicas dos sujeitos negros e de sua imagem nas mídias disponíveis na região. Além disso, notou-se que a instituição onde o autor desenvolveu o Estágio Supervisionado em Educação Infantil permanece apartada das contribuições do povo negro e

de estratégias pedagógicas que auxiliem na construção de uma imagem positiva do sujeito negro, embora isto não seja exclusividade da mesma.

Numa região historicamente renegada como o nordeste goiano, em que a maioria populacional é negra, torna-se estratégica a ação pedagógica para a minimização de preconceitos e para o empoderamento dos sujeitos negros. O ‘desenvolvimento’ da região - sem pretender cair num discurso desenvolvimentista e sem negar a necessidade de progresso científico-técnico-econômico e crítico para a melhoria de vida das pessoas - não acontecerá se persistir a formatação escolar de indivíduos que se veem identidades históricas incapazes de alterar o rumo da história de suas próprias vidas e da sociedade local por meio de sua atuação enquanto sujeitos legítimos e potentes de realizações significativas.

O debate presente neste artigo tem relevância para a região na qual é escrito, mas também para outros sujeitos, espaços e tempos interessados na positivação das relações étnico-raciais brasileiras. Assim sendo, o projeto desenvolvido durante o Estágio revelou que há possibilidades de realizar o trabalho pedagógico neste sentido, especificamente para positivar a imagem do negro. As dificuldades encontradas servem de reflexão para a avaliação e reorganização do planejamento realizado, bem como para a transformação da escola, possibilitando práticas intencionais integradas ao cotidiano, não apenas desta região, mas de todo o contexto da Educação Infantil e das demais etapas da educação escolar, dada a necessidade de continuidade do trabalho para resultados mais consistentes.

**POSITIVACIÓN DE LA IMAGEN DE LA PERSONA NEGRA DESDE LA  
EDUCACIÓN INFANTIL:  
una experiencia en el Noreste Goiano**

**RESUMEN**

El propósito de este artículo es poner de relieve la necesidad de estrategias para la positivación de la imagen de la persona negra desde la educación infantil. Por lo tanto, hace la contextualización y la problematización teórica en una práctica de educación de las relaciones étnico-raciales realizadas por el autor en una institución Educación Infantil en el Goiás noreste durante el período Pasantía Supervisado en el año 2014. El análisis de este proyecto destaca potencial y las dificultades, lo que lleva a repensar la educación para que el trabajo en este tema tiene carácter central en el acto educativo y alinear a una pedagogía antirracista en esta región y en la sociedad brasileña.

**Palabras clave:** Imagen. Educación de las relaciones étnico-raciales. Noreste Goiano. Pasantía Supervisado. Educación Infantil. Anti-racismo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. **Salto para o Futuro.** Ano XXIII. Boletim 9. Junho 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

\_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e cultura (s). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GARCIA, Alexandra; LOBO, Renata Araujo. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo. **Redes culturais, diversidades e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

IBGE. **Goiás: Monte Alegre de Goiás: censo demográfico 2010: resultados do universo – características da população e dos domicílios**. IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521350&idtema=67&search=goias|monte-alegre-de-goias|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->>. Acesso em: 09 abr. 2014.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

LOPES, Cristiane Rosa; SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. A invisibilidade do negro nos produtos culturais e a formação de um imaginário social racista. In: Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão da UEG, 1., 2014, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014a. CD.

LOPES, Cristiane Rosa; SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. A imagem do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. In: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG Câmpus Campos Belos, 2., 2014, Campos Belos. **Anais...** Campos Belos: Universidade Estadual de Goiás Câmpus de Campos Belos, 2014b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MAURA, Antonia Puyol; RAMIRES, Núria Lorenzo. Aprendizagem autônoma em educação infantil. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; RAJADELL PUIGGRÓS, Núria (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED: PUC Goiás, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO SANTOS, Ronivaldo de Oliveira. Nietzsche e a infância. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas**, Inhumas, GO, v. 6, n.1, p. 1-12, mar. 2014.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. A representação da pessoa negra em imagens de comércios do nordeste goiano. **Revista Urutaguá** (online), n. 31, nov. 2014/abr. 2015, p. 41-54, 2015.

SILVA, Eronildo Josué da. Lei nº 10.639/03: obrigatoriedade e possibilidades de aplicação na escola. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da. Vozes e versos na festa quilombola dos Kalunga. **Revista África e Africanidades**, n. 1, Maio 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WIGGERS, Verena. Currículo na educação infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

Recebido em: 23 de julho de 2015.

Aprovado em: 21 de outubro de 2015.