

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA ISABEL GOMES DE ARAUJO

**MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A
IDENTIDADE NEGRA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA**

BAURU

2025

MARIA ISABEL GOMES DE ARAUJO

**MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A
IDENTIDADE NEGRA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Fabio Fernandes Villela

BAURU

2025

Dedico esta obra aos meus Orixás, à minha família, em especial meus filhos, Mariana e Artur, meus pais e a todos os meus ancestrais. Àqueles que atravessaram o oceano na condição de escravizados, sobreviveram a incontáveis barbáries e, graças à sua resistência, hoje me permitem existir e trilhar este caminho.

G633m

Araujo, Maria Isabel Gomes de

Música Afro-brasileira na Educação Infantil: construindo a
Identidade Negra sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica / Maria
Isabel Gomes de Araujo. -- Bauru, 2025

255 p. : tabs., fotos, mapas + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação
Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências, Bauru

Orientador: Fábio Fernandes Villela

1. Educação Antirracista. 2. Educação Infantil. 3. Identidade Negra.
4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIA ISABEL GOMES DE ARAUJO , DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 15 dias do mês de agosto do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIA ISABEL GOMES DE ARAUJO , intitulada "Música Afro-brasileira na Educação Infantil: construindo a Identidade Negra sob a ótica da Pedagogia Histórico- Crítica" e produto educacional "Dança Afro Infantil: Uma playlist de músicas antirracistas". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Orientador - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Profa. Dra. RAIZA FERNANDES BESSA DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Câmpus de São José do Rio Preto, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **Aprovado**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Documento assinado digitalmente
 **FABIO FERNANDES VILLELA**
Data: 02/09/2025 11:07:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico este trabalho aos meus guias espirituais, alicerces sagrados que sustentaram cada passo desta jornada.

Aos meus pais, Dirce e Vivaldo (*in memoriam*, 2024), eterna inspiração: suas histórias de vida ecoam nesta conquista acadêmica. Embora sua partida tenha deixado saudades que se transformam em força, sigo adiante certa de seu apoio espiritual.

Ao meu filho Artur, cuja alegria e sorriso luminoso renovam minha esperança diária, e à minha filha Mariana, agora sob os cuidados dos avós no plano espiritual.

Ao Professor Dr. Fábio Fernandes Villela, meu orientador, pela confiança, acolhida e paciência ímpar, especialmente durante meu luto, que coincidiu com o segundo ano do mestrado.

Aos professores doutores Raiza Fernandes Bessa de Oliveira e Vitor Machado pela generosidade em integrar a banca examinadora; aos docentes das disciplinas cursadas, cujas contribuições foram essenciais ao amadurecimento desta pesquisa: Prof.^a Dra. Eliana Marques Zanata, Prof.^a Dra. Vera Lúcia Messias F. Capellini, Prof. Dr. Dariel de Carvalho e Dra. Silvia Regina Vieira da Silva.

Agradeço à professora doutora Luciani Tenani, do campus Unesp-Ibilce, responsável pela disciplina “Tópicos Especiais em Análise Linguística: características linguístico-discursivas e práticas orais nos usos de podcast no ensino superior”, pois, ao cursá-la, pude aprofundar meu conhecimento sobre as especificidades do podcast enquanto gênero oral e refletir sobre as práticas comunicativas envolvidas em sua produção.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Docência para Educação Básica - com menção especial a Marilaine Barbosa e Marlucia Lopes Alves Rios (campus Ibilce), pelo apoio fundamental nos momentos de incertezas e desafios; e à Patrícia Cristina dos Santos, minha parceira na educação infantil municipal de São José do Rio Preto, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento das práticas antirracistas que fundamentaram esta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa de campo, cujas respostas enriqueceram este estudo, e à equipe gestora que viabilizou a coleta de dados.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a mim mesma pela perseverança e pela coragem de não desistir diante dos desafios. Sou grata por ter acreditado no meu potencial e por todo o empenho dedicado a este trabalho. Agradeço por sempre buscar contribuir mais do que recebi e por me esforçar para acertar em cada etapa do caminho. Acima de tudo, agradeço por ter sido fiel a mim mesma durante toda essa jornada.

ARAUJO, Maria Isabel Gomes. **Música Afro-brasileira na Educação Infantil: construindo a Identidade Negra sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2025. 255 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2025

RESUMO

Esta dissertação, um estudo de natureza qualitativa, investigou a contribuição da música afroindígena-brasileira na construção da identidade negra na Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Teve como objetivo principal investigar como a prática docente pode valorizar a cultura afroindígena-brasileira na educação infantil por meio da musicalidade e da promoção da identidade da criança negra. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil em São José do Rio Preto, SP, combinando análise documental, questionários com professoras e a aplicação do objeto de aprendizagem pedagógico. A análise documental concentrou-se nos materiais pedagógicos de apoio enviados às famílias durante o ensino remoto, os quais foram elaborados para substituir os planejamentos mensais perdidos no período da pandemia da Covid-19. Devido às restrições impostas pelo contexto pandêmico, não foi possível acessar os planejamentos originais; por isso, a análise de conteúdo recaiu exclusivamente sobre esses materiais de apoio. Os questionários foram feitos por meio eletrônico com perguntas fechadas e abertas para capturar percepções e práticas docentes. A aplicação do objeto de aprendizagem foi avaliada à luz da PHC. Os resultados da análise documental revelaram uma presença limitada e pontual de conteúdos relacionados às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos materiais de apoio analisados, concentrando-se em outras áreas e demonstrando uma inclusão mínima. A análise das respostas das professoras (13 participantes) mostrou que, embora a maioria (69.2%) afirme conhecer as leis, elas enfrentam dificuldades em incorporá-las de forma consistente e percebem despreparo. As sugestões docentes apontaram para a necessidade urgente de formação contínua, materiais didáticos e apoio institucional. A aplicação do objeto de aprendizagem "Dança Afro Infantil" demonstrou a viabilidade e importância de integrar esses conteúdos de forma intencional, estimulando a apropriação do repertório cultural. Em conclusão, a dissertação evidencia desafios significativos na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Infantil, relacionados à carência de materiais adequados e à necessidade de formação docente aprofundada e contínua, reforçando que a efetivação da lei exige esforços coletivos e políticas educacionais que garantam suporte estrutural e formativo para transformar a prática pedagógica e promover uma educação antirracista e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Infantil; Identidade Negra; Pedagogia Histórico-Crítica.

ARAUJO, Maria Isabel Gomes. **Afro-Brazilian Music in early childhood education: constructing Black Identity from the perspective of Historical-Critical Pedagogy.** 2025. 255 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching for Basic Education) – São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This dissertation, a qualitative study, investigated the contribution of Afro-Brazilian music to the construction of black identity in Early Childhood Education, from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. Its main objective was to investigate how teaching practice can value Afro-Brazilian culture in early childhood education through musicality and the promotion of black children's identity. The research was carried out in a public nursery school in São José do Rio Preto, SP, combining documentary analysis, questionnaires with teachers and the application of a pedagogical learning object. The documentary analysis focused on the pedagogical support materials sent to families during remote learning, which were developed to replace the monthly teaching plans that were lost during the Covid-19 pandemic. Due to the restrictions imposed by the pandemic context, it was not possible to access the original plans; therefore, the content analysis was conducted exclusively on these support materials. The questionnaires were carried out electronically with closed and open questions to capture teachers' perceptions and practices. The application of the learning object was evaluated in the light of PHC. The results of the documentary analysis revealed a limited and punctual presence of content related to Laws No. 10.639/03 and No. 11.645/08 in the support materials analyzed, concentrating on other areas and demonstrating minimal inclusion. The analysis of the teachers' responses (13 participants) showed that although the majority (69.2%) claim to know the laws, they face difficulties in incorporating them consistently and perceive unpreparedness. The teachers' suggestions pointed to the urgent need for ongoing training, teaching materials and institutional support. The application of the learning object "Afro Children's Dance" demonstrated the feasibility and importance of integrating this content intentionally, stimulating the appropriation of cultural repertoire. In conclusion, the dissertation highlights significant challenges in the implementation of Laws No. 10.639/03 and No. 11.645/08 in Early Childhood Education, related to the lack of adequate materials and the need for in-depth and continuous teacher training, reinforcing that the implementation of the law requires collective efforts and educational policies that guarantee structural and training support to transform pedagogical practice and promote an anti-racist and inclusive education.

Keywords: Antiracist Education; Early Childhood Education; Black Identity; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista aérea do bairro onde está localizada a escola.....	82
Figura 2: Distância Centro-Bairro da escola	82
Figura 3: Capa do material de apoio de maio e junho/2020	112
Figura 4: Página 42 do material de apoio maio/junho	114
Figura 5: Capa do material de apoio de julho/agosto	117
Figura 6: Capa do material de apoio de outubro a dezembro.....	120
Figura 7: Gênero dos participantes.....	129
Figura 8: Idade das participantes	129
Figura 9: Identidade racial das docentes.....	130
Figura 10: Ano de Conclusão da Formação Superior das Professoras.....	131
Figura 11: Participação em cursos antirracistas.....	132
Figura 12: Nível de conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 pelas professoras da Educação Infantil.....	133
Figura 13: Uso de músicas na rotina docente.....	141
Figura 14: Trabalho docente no ensino remoto	144
Figura 15: Trabalho docente no ensino remoto em 2020	144
Figura 16: Trabalho docente no ensino remoto em 2021	144
Figura 17: Apropriação e engajamento das crianças durante a Instrumentalização, demonstrando envolvimento afetivo e participação ativa nas atividades musicais.....	162
Figura 18: Comparativo das músicas mencionadas pelas crianças na escola (fase inicial x fase final).....	168
Figura 19: Comparativo das músicas mencionadas pelas crianças na escola (fase inicial x fase final).....	169
Figura 20: Crianças participantes do “Momento da Beleza”	175
Figura 21: Diagrama do Objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”	182
Figura 22: Roda de conversa durante a avaliação diagnóstica	205
Figura 23: Convite aos professores para formação antirracista.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do Questionário Aplicado	93
Quadro 2: Fases da Sequência Geral da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional	98
Quadro 3: Etapa seguinte - problematização	99
Quadro 4: Planejamento da Prática Social Inicial	101
Quadro 5: Planejamento da Fase da Problematização	103
Quadro 6: Planejamento da Fase de Instrumentalização	104
Quadro 7: Quadro de Planejamento – Fase Catarse.....	105
Quadro 8: Quadro de Planejamento – Prática Social Final do Conteúdo	107
Quadro 9: Importância atribuída às Leis 10.639/03 e 11.645/08 pelas professoras	135
Quadro 10: Sugestões das Professoras para Melhorar a Prática Educacional das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.....	142
Quadro 11: Síntese das Respostas das Professoras.....	148
Quadro 12: Quadro de Observação – Etapa de Instrumentalização.....	163
Quadro 13: Dados dos Questionários Individuais – Fase Final.....	165
Quadro 14: Síntese dos Resultados da Coleta Inicial (Prática Social Inicial)...	166
Quadro 15: Playlist de músicas para a Educação Infantil	183
Quadro 16: Quadro Informativo – Episódio 1 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”	189
Quadro 17: Quadro Informativo – Episódio 2 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”	190
Quadro 18: Quadro Informativo – Episódio 3 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”	190
Quadro 19: Quadro Informativo – Episódio 4 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”	191
Quadro 20: Resultados da Avaliação Diagnóstica (Prática Social Inicial)	205
Quadro 21: Síntese dos Resultados Qualitativos da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional "Dança Afro Infantil"	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabulação das ocorrências no material 1	113
Tabela 2: Tabulação das ocorrências no material 2	118
Tabela 3: Tabulação das ocorrências no material 3	121
Tabela 4: Síntese da análise dos materiais de apoio.....	125
Tabela 5: “Você já presenciou racismo no ambiente escolar?”	136
Tabela 6: “Como você lida com os episódios de racismo em sala de aula?” .	138
Tabela 7: Respostas sobre formação continuada em cultura afro-indígena	139
Tabela 8: Contemplação da Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena nos Planejamentos	140
Tabela 9: Contemplação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Planejamentos durante o Ensino Remoto	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNE	- Conselho Nacional da Educação
COVID-19	- Vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia da Covid-19 iniciada em 2019
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FC	- Faculdade de Ciências
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
NEINB	- Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro
PHC	- Pedagogia Histórico-Crítica
PME	- Plano Municipal da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SME	- Secretaria Municipal da Educação
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	30
1.1 A Contribuição das leis que trazem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena na Formação Docente	30
1.2 Raízes e reflexões: a trajetória do negro no Brasil e a valorização da cultura afro-brasileira na visão dos educadores	34
1.2.1 Historicidade do negro no Brasil	35
1.2.2 A Implementação da Educação Antirracista no Cotidiano Escolar	41
1.3 A importância da percepção docente sobre a educação antirracista... ..	50
1.4 A Nova Pedagogia da Hegemonia.....	59
1.5 A formação docente crítica e contra-hegemônica diante dos desafios do período pandêmico da Covid-19.....	72
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
2.1 Participantes e procedimentos éticos	79
2.2 Escola Municipal de Educação Infantil na Periferia	80
2.2.1 Sobre o PPP da escola	81
2.2.2 Coleta de dados da escola: Materiais pedagógicos de apoio ao professor	85
2.2.3 Limitações na coleta de dados documentais	88
2.3 A Centralidade das Categorias de Análise.....	89
2.4 A abordagem qualitativa por meio da aplicação de questionários com os professores	91
2.5 Planejamento e Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional... ..	95
2.5.1 Sequência Geral da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional	98
2.5.2 Sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo	100
2.5.2.1 Dimensões do conteúdo que foram trabalhadas.....	100
2.5.2.2 Questionários com as crianças	108
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	112
3.1 Análise do material de apoio	112
3.1.1 Primeiro Material de apoio	112
3.1.3 Terceiro Material de apoio	119

3.2 Breves discussões sobre os materiais pedagógicos da pandemia da Covid-19	122
3.3 Análise dos questionários aplicados aos professores	128
3.4 Breves discussões sobre os questionários com professores	146
3.5 Um Diálogo entre as Respostas das Professoras e os Materiais de Apoio	154
3.6 Objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” na perspectiva da PHC	159
3.6.1 Ações Docentes:	160
3.6.2 Ações Discentes:	160
3.6.3 Recursos humanos e materiais:	161
3.6.4 Recursos Materiais:	161
3.7 O Objeto de aprendizagem	177
3.8 Aplicação Do Objeto De Aprendizagem	204
3.9 Análise da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICES	231
APÊNDICE 1 – Declaração de consentimento da instituição.....	231
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor.....	233
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pela criança	238
APÊNDICE 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – alunos.....	241
APÊNDICE 5 – Objeto Educaconal “Dança Afro Infantil: uma playlist de músicas antirracistas.....	247
DECLARAÇÃO.....	255

INTRODUÇÃO

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Bauru, desenvolvo esta dissertação a partir de uma inquietação que me acompanha e de um compromisso que considero vital: a promoção de uma educação verdadeiramente equitativa e justa para todos. A decisão de investigar a fundo a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Infantil, especialmente no contexto tão particular e desafiador do ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, não brotou ao acaso. Ela é, sim, o resultado de uma trajetória pessoal e acadêmica onde a percepção das intrincadas relações entre raça, educação e desigualdade social se tornou cada vez mais nítida.

Minhas raízes estão no interior paulista, em Catanduva, uma cidade cercada por aproximadamente 18 usinas de cana-de-açúcar, onde a maior parte das oportunidades de emprego está ligada a essas atividades. Como a nona filha em uma família de dez irmãos, cresci em um ambiente profundamente marcado pelo trabalho rural: meus pais, Vivaldo Gomes de Araújo (falecido em setembro de 2024) e Dirce de Oliveira Araújo (falecida em março de 2024), junto com meus irmãos Amarildo, Edna, Paulo, Vanda, Cláudio, Vivaldo Filho, José, Cleber e Thiago, dedicaram-se às lidas da lavoura e ao corte de cana, além do cultivo de algodão, laranja, limão e café. Vivi de perto a exaustão dessa rotina, experiência que me abriu os olhos para as desigualdades sociais e para o poder transformador da educação. Ainda criança, senti na pele os fenômenos sociais que só mais tarde pude estudar e compreender em minha graduação em Pedagogia, na Unesp de São José do Rio Preto-SP. Racismo, luta de classes e a exploração da mão de obra análoga à escravidão, com rotinas exaustivas e desumanas no corte da cana, foram experiências que sistematizei e compreendi durante o ensino superior.

Sob a orientação do Prof. Dr. Fabio Fernandes Vilela, em 2015 apresentamos o resultado da investigação, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, sob o tema “Os modos de socialização dos trabalhadores rurais no corte de cana-de-açúcar na macrorregião de São José do Rio Preto-SP”. A pesquisa analisou especificamente um curso de formação profissional oferecido aos cortadores manuais, buscando descrever essa forma de socialização e propor ações educacionais mais amplas,

contextualizando a importância da produção de cana no Brasil e discutindo a educação profissional fragmentada em contraposição a uma formação omnilateral.¹

Desde os meus primeiros passos como docente na educação básica, em 2015, uma certeza ecoava em mim com força: a educação é um agente de transformação social. As experiências iniciais em sala de aula despertaram uma curiosidade incessante sobre o processo de ensino e aprendizagem, e, de modo especial, sobre como as questões de identidade se manifestam na jornada escolar das crianças. Observar as dinâmicas em sala, por vezes em sutilezas e outras de forma mais evidente, revelava desigualdades e silêncios que pediam uma análise mais aprofundada.

Para mim e para minha família, a educação sempre representou mais do que um direito, era um farol de esperança, a promessa de um futuro diferente. Fui a primeira entre meus irmãos a trilhar o caminho do ensino superior, graduando-me em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP de São José do Rio Preto. Essa conquista, fruto do apoio de professores que acreditaram em mim e da minha própria fé no poder da educação, abriu-me novas perspectivas e me impulsionou a continuar buscando conhecimento, até a decisão de cursar e concluir este mestrado em Bauru. Essa caminhada pessoal só reforça minha convicção no potencial da educação para romper barreiras sociais.

A opção pela Educação Infantil como foco investigativo sustenta-se na compreensão marxista de que a primeira infância constitui esfera fundante da formação da consciência de classe e identitária, conforme abordado por Vigotski (2007) ao destacar a mediação cultural no desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, minha trajetória acadêmica busca desvelar as mediações entre estrutura econômica e subjetividade, articulando a crítica ao capital com a luta antirracista.

No TCC, utilizei a teoria marxista para analisar a reestruturação produtiva nas usinas de corte de cana do interior paulista, destacando como a mecanização do corte provocou um desemprego em massa entre os trabalhadores rurais. A introdução das máquinas, embora aumentasse a produtividade, resultou na redução da necessidade de mão de obra, afetando diretamente as condições de vida das

¹ O estudo avança ao demonstrar que a omnilateralidade - tradicionalmente abordada pela tradição marxista como superação da divisão do trabalho - exige, conforme a articulação proposta com Gramsci, uma dupla transformação: material (reestruturação das relações de produção) e cultural (construção contra-hegemônica).

famílias trabalhadoras, como a minha. Essa transformação evidencia as contradições do modo de produção capitalista, que busca maximizar o lucro por meio da tecnologia, mas acaba precarizando a vida dos trabalhadores e aprofundando as desigualdades sociais.

Essa pesquisa revelou não apenas a espoliação econômica, mas a naturalização da racialização dos corpos negros no trabalho penoso, herança colonial analisada por Quijano (2005) em sua teoria da colonialidade do poder. Quijano argumenta que, mesmo após o fim formal do colonialismo, as formas de dominação colonial persistem nas estruturas econômicas, políticas, sociais, jurídicas e culturais. Esse sistema mantém a desigualdade e a exclusão social por meio da imposição de categorias raciais e do controle do trabalho em função do capital e do mercado mundial, um padrão de dominação que ultrapassa o colonialismo histórico, sendo mais duradouro e estável, e que molda as relações sociais e identitárias no mundo contemporâneo, especialmente na América Latina.

Na dissertação em desenvolvimento, trânsito dessa análise macroestrutural para o microuniverso da Educação Infantil, investigando como o racismo estrutural (Almeida, 2018) opera na construção da autoidentidade de crianças negras. Parto do pressuposto freireano de que a educação é ato político, e que a negação da identidade negra na primeira infância, vivenciada em minha trajetória como filha de lavradores afrodescendentes, reproduz a lógica de desumanização identificada no estudo sobre cortadores de cana.

A conexão teórica entre os projetos reside na dialética entre infraestrutura econômica e superestrutura cultural: a mesma lógica que objetaliza corpos negros no campo (via superexploração do trabalho) manifesta-se na escola através de currículos eurocêntricos que silenciam narrativas afrodiaspóricas. Como demonstra Gomes (2012), a desvalorização da cultura negra na Educação Infantil é continuum da desvalorização da força de trabalho negra no capitalismo dependente brasileiro.

Essa abordagem demonstra que o combate ao racismo na Educação Infantil, com foco na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 durante o ensino remoto, exige transcender políticas superficiais, articulando a crítica materialista do racismo (Marx, 1988; Quijano, 2005) à análise das práticas pedagógicas (Saviani, 2013). Minha pesquisa investiga como a legislação foi contemplada nos planejamentos e rotinas educacionais, identificando lacunas que reforçam a

hierarquização racial (Gomes, 2012), e propõe um objeto de aprendizagem educacional, uma seleção de músicas antirracistas, para auxiliar na construção da identidade negra e no enfrentamento do racismo na Educação Infantil, integrando a cultura afrobrasileira ao cotidiano infantil (Brasil, 2003; Silva, 2007).

A primeira infância, com sua maleabilidade cognitiva e afetiva, oferece uma oportunidade única para apresentar narrativas que celebrem a diversidade cultural e desconstruam os alicerces do preconceito. Acredito que investir em práticas pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da escola é um passo crucial para construir uma sociedade mais inclusiva e para que cada criança possa desenvolver-se em todo o seu potencial, sem distinção de origem étnico-racial.

Ao longo da minha jornada de vida e acadêmica, o contato com autores que iluminam as questões raciais, como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e bell hooks², entre outros, expandiu significativamente minha compreensão sobre a profundidade do racismo estrutural que permeia nossa sociedade. A análise crítica das narrativas históricas tradicionais, muitas vezes marcadas por uma visão eurocêntrica que torna invisíveis ou subalterniza as valiosas contribuições dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, tornou-se um ponto central das minhas reflexões. Nesse cenário, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afroindígena-brasileira, surgiram como um marco legal de grande importância, representando uma vitória histórica dos movimentos negros na luta por reconhecimento e reparação.

A minha passagem como docente em uma escola de 2017 a 2023 inspirou e norteou meu projeto de pesquisa para o Mestrado, situada em um bairro periférico que nasceu de um projeto social para famílias de baixa renda, gerou meu interesse em observar como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 se manifestam em contextos marcados pela vulnerabilidade social e por uma rica diversidade étnico-racial. A descrição do bairro, com seus desafios socioeconômicos e a presença significativa de famílias negras, pardas e afrodescendentes, sublinha a urgência e a relevância de iniciativas educativas que visem combater o racismo estrutural e o preconceito

² A grafia “bell hooks” em letras minúsculas corresponde a uma escolha consciente da autora, que a utiliza como gesto político que desafia normas convencionais da linguagem e da academia, com o intuito de deslocar a atenção da figura individual para a relevância de sua produção intelectual. Este texto opta por respeitar essa escolha, preservando a forma como a autora se identifica. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.bustle.com/entertainment/why-didnt-bell-hooks-capitalise-her-name>. Acesso em: 24 jul. 2025.

desde a infância. Acredito que a escola, imersa nessa realidade e em outros contextos socioeconômicos, desempenha um papel fundamental como um espaço com potencial para reparar as relações sociais, capaz de valorizar o legado africano na cultura afroindígena-brasileira.

A experiência pedagógica vivida neste contexto escolar descrito acima, durante o ensino remoto em 2020, quando o tema das Africanidades e da Cultura Negra ganhou um protagonismo inesperado nos planejamentos de uma turma de maternal I, foi um momento de profunda inspiração e reforçou a convicção da importância desta investigação. Acompanhar o engajamento das crianças e de suas famílias nas atividades propostas, o compartilhamento genuíno de informações sobre suas origens e seus antepassados, e o reconhecimento afirmativo de suas identidades demonstraram o potencial de práticas pedagógicas atentas às questões étnico-raciais, mesmo em um contexto adverso como o do ensino remoto. A produção de vídeos que traziam à luz "heróis" negros invisibilizados pela história oficial e a figura da escritora Carolina Maria de Jesus, e o impacto significativo que esses materiais geraram nas discussões, evidenciaram a receptividade e a necessidade de abordagens que resgatem as heranças africanas e conscientizem sobre os saberes que permeiam nosso cotidiano.

Nossas sequências didáticas foram reconhecidas pela gestão escolar e pela Secretaria Municipal de Educação. Em 9 de novembro de 2021, participei, junto à minha parceira de sala, do 3º Encontro do Ciclo de Conversas 'Diálogos sobre o Ensino de História e Cultura Afroindígena-brasileira', onde apresentamos práticas antirracistas implementadas durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19, em nossa turma de Maternal I, com crianças entre 2 a 3 anos. O evento, transmitido ao vivo para toda a rede de ensino de São José do Rio Preto como formação continuada, contou com a presença da escritora infantil Kiusam Regina de Oliveira e alcançou mais de 5 mil visualizações, consolidando-se como uma experiência fundamental que direcionou minha trajetória acadêmica rumo ao mestrado.

Diante desse cenário, esta dissertação se dedica a investigar se, e como, a construção da identidade negra na Educação Infantil foi considerada nas aulas durante o ensino remoto, tendo a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11645/2008 como eixos centrais. Minha principal motivação é compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de uma escola pública do município de São José

do Rio Preto durante a pandemia da Covid-19, buscando identificar a presença de ações antirracistas ou que abordassem a cultura negra e a história africana em seus planejamentos.

Para alcançar esse objetivo, o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil” – uma seleção de músicas afroindígena-brasileiras pensadas para a rotina da Educação Infantil, acompanhada de um guia para os professores em formato de podcast – constitui um dos pilares desta pesquisa. A escolha da musicalidade como ferramenta pedagógica privilegiada se justifica por sua capacidade de tocar sentimentos, despertar emoções e transmitir mensagens poderosas, revelando-se uma estratégia eficaz para trabalhar as questões de identidade e o combate ao racismo. O objeto de aprendizagem, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), almeja promover a valorização da cultura afroindígena-brasileira, oferecendo às crianças na Educação Infantil a oportunidade de vivenciar e compreender sua relevância na formação da identidade brasileira.

O objeto de aprendizagem educacional foi elaborado com foco nas crianças, visando proporcionar vivências para que elas desenvolvam sua identidade, autoconhecimento e reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo assim para o combate ao racismo desde a primeira infância. O guia, apresentado em formato de podcast, tem como objetivo oferecer aos professores uma introdução às leis antirracistas e à pedagogia histórico-crítica - uma metodologia de ensino que articula teoria e prática para promover a reflexão crítica e a transformação social - apresentando essas abordagens como possibilidades metodológicas para a elaboração de planejamentos de aulas antirracistas. Nesse processo, o objeto de aprendizagem educacional é utilizado como um aliado estratégico para apoiar e enriquecer a prática pedagógica voltada à promoção da equidade racial.

Essa formulação destaca que o objeto de aprendizagem é direcionado para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que apoia os professores em sua atuação pedagógica. Assim, esta dissertação representa mais um passo na minha jornada como pesquisadora e educadora engajada na promoção de uma educação verdadeiramente emancipatória e na celebração das múltiplas identidades que enriquecem o nosso país.

Em março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, suspendeu gradualmente as aulas presenciais. Na semana de 16 a 20 de março até 09 de abril de 2020, os recessos escolares de julho e dezembro de 2020 foram antecipados. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, manifestou-se sobre a necessidade de todos os sistemas e redes de ensino, em todos os níveis, reorganizar as atividades escolares, levando em considerações as medidas de combate ao novo Coronavírus, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) já havia publicado a Portaria nº 345, em 19 de março de 2020, tratando da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o tempo que durasse o período pandêmico da Covid-19. Foi nesse contexto histórico que estados e municípios produziram e emitiram documentos para nortear as ações para combater a disseminação do vírus e para garantir a transição do ensino presencial para o ensino remoto através das aulas *online* e, concomitante a isso, reorganizar o calendário escolar.

No dia 09 de abril de 2020, no município da pesquisa, foi instituído o Decreto Municipal número 18.583, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação (SME), que criava um projeto emergencial com o objetivo de garantir a continuidade do ensino a todos os estudantes diante da pandemia da Covid-19 em decorrência da COVID-19³. Em 03 de fevereiro de 2020, o então ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, declarou emergência em saúde pública em decorrência da pandemia da Covid-19, através da Portaria nº 188. Nesse contexto, estados e municípios começaram a editar seus decretos e demais documentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre elas, estava a suspensão das aulas e atividades presenciais.

O programa emergencial da cidade foi divulgado para as unidades escolares com o objetivo de promover a continuidade dos estudos, manter o vínculo das crianças com a escola e evitar a evasão escolar no período de pandemia da Covid-19. Dessa maneira, deu-se a sua regulamentação através da criação de uma resolução (nº 04 de 14 de abril de 2020). Esse documento trouxe o caráter de

³ Detectada pela primeira vez na China, no município de *Wuhan*, foi comunicada para a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019 como uma pneumonia de causas desconhecidas. Em 30 de janeiro de 2020, o país declarou o surto de importância internacional e, em 11 de março de 2020, esclareceu-se que a COVID-19 estava em transmissão comunitária em todos os continentes, se tornando uma pandemia da Covid-19. Diante desse contexto, a orientação para conter a disseminação do vírus foi o isolamento social, tratamento para os casos detectados, o distanciamento social e testes em todas as pessoas.

orientar as atividades escolares que deveriam ser organizadas de acordo com a realidade de cada unidade escolar e com a participação da equipe escolar.

Sobre a orientação acerca dos meios digitais a serem utilizados, destaca-se a reestruturação do Site da Educação Digital, a criação da página no Facebook e do Canal no YouTube da SME, além da produção de tutoriais e orientações sobre o uso de recursos como Google Meet, Google Drive, Google Sala de Aula (Google Classroom) e WhatsApp Business, entre outros, para computador, realizados pela equipe da Educação Digital (São José do Rio Preto, 2020). Essas ações demonstram como a SME buscou organizar suas mídias digitais para respaldar as ações pedagógicas que ocorreriam de forma virtual nas unidades escolares, respeitando as especificidades de cada contexto. Contudo, diante das limitações de acesso à internet e às tecnologias digitais, uma das unidades escolares optou, por consenso coletivo, por utilizar o aplicativo WhatsApp, ligações telefônicas e a produção de material impresso com atividades para atender às famílias que não conseguiam participar das atividades online.

Essa adaptação evidencia a historicidade da educação, que acompanha as transformações sociais brasileiras. À medida que a sociedade evolui, a educação também se transforma, reconhecendo a diversidade e a necessidade constante de formação dos profissionais para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas e se posicionar criticamente no sistema educacional, alinhando-se às demandas sociais emergentes. Nesse processo, os debates sobre as questões raciais ganham cada vez mais espaço, pois é crescente a consciência de que uma sociedade justa não pode se sustentar enquanto grupos continuarem marginalizados e excluídos por sua cor e raça.

Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, representou um marco importante para a inclusão da história e cultura dos povos afro-brasileiros no currículo escolar, superando a visão limitada que reduzia essa cultura ao contexto da escravidão. No entanto, como apontam Eugenio e Santana (2018, p. 59), a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios, especialmente porque, até a década de 1970, os currículos de formação docente eram pautados pela racionalidade técnica, que instrumentalizava os professores para aplicar teorias e técnicas voltadas à resolução prática de problemas, sem promover uma reflexão crítica mais ampla sobre a realidade social.

Além disso, a promulgação da Lei nº 11.645, em 2008, ampliou o escopo da legislação anterior ao incluir também o ensino da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Essa medida legal reconhece a importância de valorizar as contribuições dos povos originários para a formação da sociedade brasileira, combatendo a omissão histórica a que foram submetidos (Brasil, 2008). Contudo, Costa (2021) aborda que a aplicação da referida lei também esbarra em desafios estruturais e epistemológicos, especialmente quando se observa que grande parte do material didático e da formação docente ainda carece de abordagens críticas e descolonizadoras que contemplem as narrativas indígenas em sua pluralidade.

Desde o ensino médio, é ensinado, pelo conteúdo programático curricular, que biologicamente não há diferença entre negros e brancos, entretanto, a estruturação do modelo social e cultural brasileiro se deu de forma discriminatória e que diferencia pela cor da pele, por isso, surge a necessidade de reparação histórica por meio da implementação das leis que garantem que a conscientização racial seja uma realidade. A hierarquização do poder e a dominação dos povos acontece e insiste em permanecer mesmo que a sociedade passe por processos evolutivos que englobam tentativas de reduzir as diferenças socioeconômicas. Para Gomes (2003):

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (Gomes, 2003, p. 76-77).

A cultura negra está presente de forma significativa em todo o contexto social do Brasil, com as danças, as crenças, costumes, construção artística e até mesmo na alimentação (como feijoada, acarajé, angu e canjica) e sua predominância nos assuntos escolares é importante para romper com visões reducionistas que tratam as heranças afroindígenas como meramente exóticas ou periféricas, reconhecendo-as como parte constitutiva da identidade nacional. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o estudo dos temas de Africanidades, mas apenas no ensino fundamental e médio. No Parecer CNE/CP nº03/2004 e na

Resolução CNE/CP nº01/2014 há a explicitação da obrigatoriedade desse tipo de ensino em toda a educação básica, inclusive na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço potencialmente reparador e que a educação tem poder para reeducar as relações, o tema Africanidades na formação básica é justa, necessária e possível de ser realizada desde a Educação Infantil.

A Lei nº 11.645/2008 constitui um avanço importante na promoção de educação mais inclusiva ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica (Brasil, 2008). Alves-Brito *et al.* (2018) observa que, ao incluir as contribuições indígenas como parte fundamental da formação histórica e cultural brasileira, a legislação rompe com uma tradição escolar marcada pela invisibilidade dessas pessoas. Além disso, Pereira (2011) destaca que a lei reconhece que a presença indígena não se limita ao passado colonial, mas se manifesta na contemporaneidade por meio de saberes, línguas e práticas sociais.

Vale ressaltar o grande marco histórico legal, a partir da criação da Constituição de 1988, considerada uma constituição democrática e inclusiva, que instituiu que creches e pré-escolas passassem a ser responsabilidade do Estado. A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, creches e pré-escolas configuraram-se como a primeira etapa da educação básica, promovendo a inclusão de crianças negras e pobres ao atendimento público, gratuito e de qualidade, ao cuidado e ao desenvolvimento da aprendizagem e conhecimento:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio [...] (Brasil, 2017).

Esse atendimento, para a faixa etária apresentada, era exclusivo da educação privada, a qual as famílias com maior poder aquisitivo já proporcionavam para suas crianças. Em 2006, o documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, fruto dos grupos de trabalho compostos por integrantes do movimento negro e educadores de diferentes localidades do país, cujo público-alvo eram os professores, trouxe as seguintes considerações:

Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma

objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão desde o material didático-pedagógico à formação de professores (Brasil, 2006).

Nesse sentido, o silenciamento é a ferramenta de enfrentamento ao racismo mais utilizada por todos os profissionais da educação, transparecendo para os alunos a falsa ideia da superioridade branca:

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessário a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar das diferenças sem medo, receio ou preconceito (Brasil, 2006).

Diante desse contexto educacional e social, se faz necessário que o professor e demais profissionais da educação reconheçam a existência do racismo e, através da formação, combatam esse problema desde a Educação Infantil, por meio de reflexões acerca da imagem que trazem da criança, visto que tais visões afetam a relação adulto-criança e dão identidade às ações e organização da escola. É esse movimento reflexivo que pode levar a uma educação inclusiva e antirracista.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa potencializa questionamentos atuais e necessários que estão presentes nas realidades escolares e que permitirão possibilidades de (re)construção de práticas pedagógicas que evidenciem a pluralidade cultural e que combatam o racismo presente no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas nesses contextos.

Para além, sabendo que o contexto pandêmico trouxe adversidades para os docentes de forma inédita na história da educação contemporânea, tivemos que aprender rapidamente sobre várias ferramentas tecnológicas e gerenciar os conteúdos que deveriam ser dados de forma virtual. Diante desse contexto, surgiram inquietações a respeito de como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram contempladas durante a pandemia da Covid-19 nas aulas em modalidade de ensino remoto, como a cultura negra foi apresentada para as crianças na Educação Infantil e quais ações pedagógicas antirracistas foram realizadas.

Tendo como norteadoras as indagações apresentadas, a escola é caracterizada como espaço privilegiado do processo de ensino, de aprendizagem, para enfrentar um grande desafio: praticar uma educação antirracista para o

combate ao racismo e discriminação racial e, sucessivamente, outros preconceitos, diretamente associados à realidade do bairro onde a escola está inserida. Esta pesquisa se justifica, então, pela necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica e social que possa ajudar a alcançar uma superação histórica para a comunidade através da educação.

Para tanto, tem-se, como objetivo geral, investigar como a prática docente pode valorizar a cultura afro-brasileira na Educação Infantil por meio da musicalidade e da promoção da identidade da criança negra. Como objetivos específicos, definiu-se:

- a) Compreender a percepção e compreensão dos docentes sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08;
- b) Analisar os planejamentos mensais dos professores junto ao arquivo documental da escola, no período de março de 2020 a maio de 2021, a fim de verificar se contemplaram a história e cultura afroindígena-brasileira e sua valorização e contribuição com a sociedade conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08; (Gil 2002, 2008);
- c) Elaborar e avaliar o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” (*playlist* de músicas afroindígena-brasileiras pré-selecionadas para rotina na Educação Infantil);
- d) Aplicar o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” em crianças no ambiente escolar.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, este estudo foi realizado em uma escola pública de Educação Infantil localizada no interior paulista, composta por uma equipe de 18 professoras. A pesquisa caracteriza-se como um levantamento (Survey) de acordo com a classificação de Gil (2002, p. 50; 2008, p. 55). Para o autor (2002, p. 50; 2008, p. 55), o levantamento é definido pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, com o objetivo de obter informações sobre o problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes.

Este estudo incluiu a elaboração de um questionário de perguntas dissertativas (abertas) e perguntas fechadas, incluindo as de múltipla escolha, fundamentada na metodologia de Gil (2002) na tentativa de busca de uma compreensão mais aprofundada e abrangente do fenômeno investigado. Embora a

abordagem de levantamento, conforme delineada por Gil (2002; 2008), seja caracterizada por sua natureza predominantemente quantitativa, a inclusão de questões abertas introduz uma dimensão qualitativa complementar, enriquecendo a análise dos dados coletados.

Coletar suas narrativas foi importante para compreender o que ainda distancia as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 da prática escolar. Por isso, o questionário apresentou questões que permitiram o registro de quantas vezes os professores planejaram aulas de conscientização racial que abordem não apenas as questões de cabelo, corpo e escravidão dos negros, mas quantas vezes eles levaram para as crianças obras literárias de autores negros, tipos de músicas da cultura negra, exemplos de empresários e cientistas negros. Perguntas como: “Qual é a importância dessas leis para as suas práticas docentes na Educação Infantil?” foram importantes para entender qual a percepção que os docentes têm da lei e como se sentem em relação a ela.

Por fim, esta dissertação está estruturada em três capítulos, cada um articulado ao objetivo principal da pesquisa e à fundamentação teórico-metodológica adotada. O Capítulo 1 analisa o contexto pandêmico da Covid-19 e suas implicações para a prática docente na Educação Infantil, com ênfase na aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nesse percurso, são discutidas as políticas públicas voltadas à educação antirracista, a Nova Pedagogia da Hegemonia e os desafios enfrentados no período de ensino remoto. Além disso, neste capítulo é feita uma análise sobre a historicidade da população negra no Brasil e os impactos do racismo estrutural na constituição da identidade negra desde a infância. São apresentadas as percepções das professoras participantes da pesquisa quanto à aplicação das legislações antirracistas, evidenciando tensões, resistências e potenciais avanços no cotidiano escolar.

O Capítulo 2 apresenta o percurso metodológico desenvolvido durante todo o trabalho. Esse caminho foi traçado por três vertentes principais que abordam a percepção dos professores participantes da pesquisa no que tange a educação antirracista e a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a aplicação do objeto de aprendizagem denominado “Dança Afro Infantil” e, por fim, a observação participante da pesquisadora com relação ao impacto do projeto nas crianças.

Já o Capítulo 3 traz a apresentação do objeto de aprendizagem desenvolvido com base na Pedagogia Histórico-Crítica denominado "Dança Afro Infantil", além dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários e do objeto de aprendizagem. O capítulo descreve os principais resultados e reflexões obtidas por meio da aplicação da proposta com o intuito de evidenciar o impacto do objeto de aprendizagem na Educação Infantil por meio da musicalidade como instrumento de valorização da cultura afro-brasileira.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo, analisamos o contexto pandêmico da Covid-19 e suas implicações para a prática docente na Educação Infantil, com ênfase na aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Também discutimos as políticas públicas voltadas à educação antirracista, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica frente à hegemonia curricular, e os desafios enfrentados pelos docentes no período de ensino remoto.

1.1 A Contribuição das leis que trazem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena na Formação Docente

Como é de conhecimento geral, uma nova cepa do coronavírus, o SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19, se espalhou rapidamente pelo mundo todo no ano de 2020, causando uma pandemia da Covid-19. Com o vírus, uma série de medidas foram tomadas pelos governos na tentativa de conter sua disseminação e os danos causados à saúde pública. O isolamento social foi a principal medida adotada inicialmente para a proteção da população, contudo, resultou em efeitos negativos em diversas áreas como a economia e a educação (Unesco, 2022).

Em relação à educação básica brasileira, os decretos estaduais e municipais determinaram que as aulas fossem realizadas de maneira remota como parte das medidas adotadas para limitar a propagação do vírus. Devido a isso, professores e alunos recorreram ao acesso à internet para manterem comunicação, na tentativa de continuarem o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, foram diversas as dificuldades enfrentadas por pais, alunos e professores para continuar o ano letivo sem grandes perdas, como o acesso à internet, a administração do tempo, o desamparo aos professores, dentre outros (Lunardi et. al, 2021).

Dessa forma, o fechamento das escolas, além de resultarem em perdas significativas na qualidade da educação ofertada no Brasil, também aumentou as desigualdades sociais e econômicas, a miserabilidade e o agravamento das práticas racistas na sociedade. Na área da educação, segundo Benedito, Carneiro e Portella

(2023), esse agravamento foi ainda mais acentuado através da evasão escolar e da distorção idade-série entre estudantes negras e negros.

A efetividade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 vindo sendo investigada com o intuito de identificar a veracidade de ações comprometidas com a educação antirracista garantida por lei desde a Educação Infantil. Dentro e fora da escola, ainda são vários os casos de violação dos direitos dos negros e de racismo e, com o intuito de enfrentar as desigualdades sociais, a escola desempenha um importante papel para reversão desse grave cenário que afeta o desenvolvimento integral dos jovens e crianças brasileiros (Benedito, Carneiro e Portella, 2023).

Nesse contexto, é importante entender que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 fazem parte de um conjunto de ações afirmativas que buscam induzir transformações de cunho cultural, psicológico e pedagógico. Assim, considerando que, de acordo Gomes e Silva (2002), uma das premissas das políticas de ação afirmativa seja a de retirar do imaginário coletivo o pensamento de supremacia em detrimento da subordinação de gênero e/ou racial, é possível inferir que os dispositivos legais foco deste estudo possuem como intuito a eliminação dos impactos causados pela discriminação histórica sofrida pelos negros no Brasil.

Diante disso, uma pesquisa acerca da implementação da Lei 10.639/03 foi realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra com o intuito de averiguar a atuação de secretarias municipais de educação em relação ao ensino efetivo de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o país. Dentre os resultados, destacamos que apenas 1 a cada 5 municípios possuem regulamentação específica que trata sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira mesmo após vinte anos de vigência da Lei 10.639/03. Em relação à Educação Infantil, dos municípios que possuem a regulamentação específica, apenas 58% inseriram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na etapa de creche e 68% na etapa da pré-escola (Benedito, Carneiro e Portella, 2023).

No que se refere à estrutura para implementação da lei, 74% dos municípios afirmaram não possuíram equipe ou profissionais de formação específica responsável sobre a temática. Além disso, apenas 8% dos municípios afirmaram possuir dotação orçamentária para a realização de ações destinadas ao ensino de história e cultura africana e afroindígena-brasileira. Esses dados indicam a necessidade de renovação do compromisso em construir estratégias que busquem a

educação antirracista de qualidade visando a garantia dos direitos educacionais de todos (Benedito, Carneiro e Portella, 2023).

Outros estudos pontuais também estão sendo realizados a partir da mesma perspectiva de identificar as possibilidades e desafios para construção de uma educação antirracista considerando as oportunidades que as escolas possuem em implementar ações vinculadas à identidade negra. Nessa perspectiva, Costa (2021) afirma ser fundamental o destaque para o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, no sentido de confrontá-lo com o planejamento elaborado pelos professores com o intuito de verificar o cumprimento das determinações legais impostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em relação ao PPP, Guedes, Silva e Garcia (2017) salientam que se trata do caminho democrático pelo qual a temática dos direitos humanos pode ser inserida nas instituições escolares. Assim, as discussões que remetem à necessidade dos direitos humanos abordados nos PPPs buscam expressar a responsabilidade da escola em se posicionar como um dos entes responsáveis pelo processo de construção participativa de uma sociedade mais justa e igualitária através da diversidade, liberdade e respeito.

Nesse sentido, Saviani (2001) identifica uma importante relação existente entre educação, ética e cidadania:

Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo mas, impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã (Saviani, 2001, p. 19).

Assim, partindo do pressuposto de que a escola é fundamental no processo de formação de sujeitos éticos a partir da educação, entendemos que a escola possui o papel humanizador de construção de valores e de cidadania. De acordo

com Guedes, Silva e Garcia (2017) uma educação baseada nos direitos humanos só é possível de ocorrer em ambientes nos quais há o reconhecimento da diversidade e valorização dos espaços de discussão e sensibilidade a todos os envolvidos. Dessa forma, os autores salientam que a construção do PPP deve ser fundamentada nos princípios da democracia, inclusão, cidadania e diversidade.

Não obstante, conforme mencionado por Costa (2021), o planejamento dos professores deve estar alinhado às diretrizes formuladas no PPP por se tratar da garantia e coerência da educação proposta pelos dispositivos legais brasileiros que regulamentam a educação básica no país. Contudo, o pesquisador destaca que, em seu estudo, foi averiguado que, tanto gestores quanto professores, ainda demonstram apresentar certa resistência acerca da abordagem de questões relacionadas à cultura negra no Brasil.

Por outro lado, Furtado (2021) dedicou sua pesquisa a analisar diferentes narrativas dos professores em relação às práticas e abordagens pedagógicas utilizadas na disciplina de História considerando como tema principal a História da África e a Cultura Afro-brasileira de acordo com a implementação da Lei 10.639/03. Como resultado, o autor aponta que há docentes empenhados e comprometidos com a causa étnico-política na qual o currículo antirracista precisa ser construído. Nesse sentido, esses profissionais reconhecem a urgência da abordagem dessa temática em sala de aula de forma a promover o processo de descolonização do currículo.

Além disso, o autor salienta a importância do domínio do conhecimento por parte dos professores sobre a cultura, identidade e história dos negros, para que seja possível levar os alunos a reflexões profundas acerca da presença do negro em nossa sociedade. Assim, além de evitar uma visão eurocêntrica, o professor será capaz de destacar as contribuições dos povos historicamente discriminados em nosso país para a construção da identidade brasileira. Contudo, a narrativa dos professores também levantou o questionamento sobre os desafios em abordar a cultura negra no contexto escola, inclusive devido ao fato de professores brancos terem mais privilégios que os professores negros.

Tais reflexões iniciais sobre a narrativa dos professores, embora fundamentadas em estudos da literatura, estão diretamente relacionadas com os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, os dados coletados junto aos docentes da rede pública de Educação Infantil, por meio de questionários, serão apresentados

e analisados nos capítulos seguintes. A partir dessas narrativas, esta dissertação aprofundará as questões relativas à aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ao enfrentamento do racismo nas práticas pedagógicas cotidianas e à valorização da identidade negra na primeira infância.

Ainda, a partir do conceito de interseccionalidade no contexto educacional, é possível apontar a complexidade das dinâmicas discriminatórias em sala de aula e a necessidade de preparação dos professores frente a elaboração dos currículos que priorizem estratégias pedagógicas efetivamente inclusivas. Nessa perspectiva, de acordo com Kyrillos (2020), é amplamente necessário o debate acerca da evolução dos discursos que envolvem raça, gênero e demais formas de opressão que estão enraizadas na sociedade e são refletidas no contexto escolar em função do histórico de escravidão e colonização do Brasil.

Assim, a partir do que foi apresentado, a relação entre a percepção de interseccionalidade analisada e os currículos escolares, que são frequentemente elaborados pela visão eurocêntrica, sugere que os grupos historicamente excluídos continuam sendo marginalizados, inclusive no contexto escolar. Dessa forma, o currículo escolar que negligencia a valorização da cultura negra, também deixa de reconhecer a riqueza histórica e cultural do país por meio da reprodução de uma abordagem de dominação.

Diante desse contexto, entendemos que seja essencial analisar os planejamentos mensais dos professores sujeitos dessa pesquisa para averiguar se a história e cultura afroindígena-brasileira está sendo contemplada conforme determinado pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Além disso, conforme mencionado, avaliaremos os documentos produzidos especificamente na pandemia da Covid-19 para que seja possível analisar os desafios enfrentados pelos professores a respeito de como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram contempladas além das demais adversidades enfrentadas nesse período.

1.2 Raízes e reflexões: a trajetória do negro no Brasil e a valorização da cultura afro-brasileira na visão dos educadores

Neste subcapítulo, abordaremos aspectos fundamentais da história e da legislação relacionada à inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Começaremos com uma análise da historicidade sobre os negros no Brasil,

traçando a evolução de sua presença e impacto na sociedade brasileira. Em seguida, exploraremos as percepções e compreensões acerca da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Por fim, apresentaremos e discutiremos os resultados dos questionários realizados com os professores participantes da pesquisa, oferecendo uma visão aprofundada sobre como esses profissionais interpretam e implementam a lei em suas práticas pedagógicas.

1.2.1 Historicidade do negro no Brasil

A história do negro no Brasil é anterior ao tráfico de escravos e a própria escravidão, fato que marcou profundamente sua trajetória neste país e no continente americano. Ainda na África, nos tempos ancestrais, inúmeras sociedades africanas viveram por séculos sem contato com os europeus e possuíam uma rica cultura em suas terras natais. A história pré-colonial é também essencial para a compreensão da diversidade e complexidade da herança social, econômica e cultural das vivências do negro em nosso país.

Antes da chegada dos colonizadores em território africano, a organização social e econômica dos povos que ali viviam era baseada em extensos vínculos familiares em que vários povoados estavam concentrados em um mesmo espaço. Os privilégios eram destinados aos mais velhos, o grau de parentesco em relação ao patriarca ou matriarca definia o lugar social e havia partilha da mesma fé. Contudo, cada povo possuía tradições próprias que lhes diferenciavam uns dos outros e os tornavam únicos (Albuquerque; Filho, 2006).

A África era formada por impérios consolidados, como Mali e Kongo, e grupos de nômades que se deslocavam devido a condições climáticas ou ao surgimento de oportunidades de negócios. De acordo com Albuquerque e Filho (2006), as disputas territoriais no continente africano eram comuns e resultavam na escravização doméstica do vilarejo vencido para que a força de trabalho fosse aumentada. Nesse sentido, a escravidão doméstica dos povos africanos era um recurso de sobrevivência e extremismo ao desestabilizar as estruturas hierárquicas e de parentesco.

Ainda de acordo com o estudo feito pelos autores, a partir do século XV, a escravização doméstica foi prontamente substituída pela escravização de larga

escala com a chegada dos europeus ao continente africano em um processo que tornou a exploração da mão de obra negra uma das principais atividades comerciais dos séculos seguintes. As grandes nações europeias como França, Reino Unido, Espanha e, principalmente, Portugal, se lançaram no mercado de comercialização dos africanos em busca de altos lucros.

Como a principal colônia da coroa portuguesa em termos de lucratividade, o Brasil se tornou o foco de destino do tráfico transatlântico de africanos. Segundo Amaral (2011), eles eram capturados em planícies no interior do território africano e transportados até o litoral, onde eram aprisionados e levados ao outro continente em navios negreiros, que também eram conhecidos como tumbeiros devido ao elevado número de mortes que ocorriam durante todo o trajeto.

Gates Júnior (2014), em seu estudo sobre “Os Negros na América Latina”, relata que o Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos, criado pelos historiadores David Richardson e David Eltis, e atualmente mantido pela Universidade de Emory, contabiliza que, entre os anos 1502 e 1866, dos 11 milhões de africanos transportados, cerca de 4,8 milhões desembarcaram em território brasileiro. Em relação aos demais países do continente americano, o autor indica que os Estados Unidos receberam por volta de 450 mil escravos e cerca de 700 mil foram levados para o México. Outros países como Peru, Cuba e República Dominicana também receberam grandes contingentes de escravos, contudo, após a abolição da escravidão em seus territórios, todos os documentos oficiais que comprovavam a entrada dos negros nesses países foram destruídos, impedindo a realização de um quantitativo. Esses números, apesar de alarmantes, ainda não contaram com a quantidade de vidas que foram perdidas durante a longa travessia oceânica, sendo referente apenas aos que chegaram como escravos no Novo Mundo.

Assim, o Brasil se tornou, então, o maior importador de escravos negros das Américas. A mão de obra era concentrada não apenas na agricultura, mas também nos serviços domésticos, urbanos e demais ofícios. No campo, a atividade era destinada à exportação, que mantinha a colonização com o cultivo do algodão, café, cana-de-açúcar e extração de metais preciosos. Além disso, atividades como construção, olaria, sapataria, carpintaria, ferraria e todos os afazeres domésticos das casas-grandes também eram incumbidas aos escravos (Brasil, 1988).

Era comum o escravo trabalhar de 14 a 16 horas diárias, vestir-se e alimentar-se mal, viveram amontoados em senzalas com situações precárias de habitação e de higiene e serem vítimas de diversas doenças como tuberculose, sífilis, malária, desinteria, dentre outras. Devido a junção desses e de outros fatores, a média de vida útil do escravo no Brasil colônia foi de apenas sete a dez anos (Brasil, 1988).

Além da obrigatoriedade ao trabalho braçal forçado, os senhores exigiam que os escravos fossem fiéis, obedecessem às leis e aos dispositivos disciplinares, aceitassem os valores dos brancos, fossem adeptos à religião católica e aprendessem a língua portuguesa. Além disso, os castigos eram práticas diárias e nem sempre tinham um motivo para ocorrer, como açoites, marcas a ferro quente, imobilização no tronco, corte de orelhas, esmagamento de dedos etc. Entretanto, a vida dos escravos não era baseada apenas na imposição de uma sociedade escravista violenta e exploradora, foi preciso que os negros criassem estratégias de sobrevivência vinculada a uma nova identidade que resultou em lutas diárias de resistência (Brasil, 1988).

Aos negros, em suma, restava a resistência impetuosa à violência que sofriam [...] representada pela sabotagem do trabalho, abortos provocados, assassinato de senhores e feitores, fugas, feitiçarias, suicídios, organização de quilombo e insurreições, constitui a manifestação aberta da contradição, a dinâmica do conflito. [...] a formação de poupanças para a compra da alforria, a invenção de planos para se libertar (como os de uma escrava e sua filha, que se fizeram passar por libertas homônimas já falecidas), a solidariedade das sociedades de auxílio mútuo e de emancipação ou, ainda, recorrendo em juízo por terem sido importados depois da Lei de 1831, que proibia a continuidade do tráfico de negros para o Brasil (Brasil, 1988, p. 11-12).

Nesse contexto, segundo Menezes (2009), a conquista pela abolição da escravidão no Brasil se deu por um processo doloroso e violento que envolveu as esferas políticas, econômicas e sociais e durou anos devido à grande resistência de um lado dos senhores que não renunciavam aos escravos e, de outro, dos negros que buscavam por sua liberdade. Esse processo durou anos e foi atingido de maneira gradual através de pequenas conquistas que foram moldando e influenciando a sociedade e os negros por todo o país.

Ao final da década de 1840, após grande pressão da Inglaterra em razão das atividades clandestinas dos navios negreiros entre o continente africano e o litoral brasileiro, foi aprovada a Lei Eusébio de Queiroz, considerada a primeira iniciativa de

cunho antiescravista a entrar em vigor em território brasileiro (Jacinto, 2012). A referida lei, conforme evidenciado por Menezes (2009), criou medidas mais rigorosas de combate ao tráfico de escravos, contudo, o viés econômico foi o grande motivador para tal iniciativa graças ao estabelecimento de cobranças de taxas sobre os escravos em relação ao seu transporte, consignação e venda.

Entretanto, apenas em 1869, a sociedade começou a se desvincular do pensamento escravocrata em função dos acontecimentos externos e internos, como a Guerra de Secessão nos Estados Unidos, que teve o lado não escravista como vencedor, e a Guerra do Paraguai, que contou com a participação de negros brasileiros e voltaram tão vitoriosos quanto os brancos. Durante a Guerra do Paraguai, o debate sobre a extinção da escravidão voltou a ser pauta importante no Parlamento e resultou no projeto da Lei do Vento Livre, apesar de grande oposição.

Embora seja vista como uma grande conquista, a Lei do Ventre Livre, também conhecida como Lei Rio Branco, não previa educação para as crianças livres e sua liberdade era mantida apenas até os 8 anos de idade. A partir dessa idade até os 21 anos, o jovem deveria prestar serviços ao senhor que sua mãe pertencia como forma de retribuição. Além disso, o menor poderia sofrer castigos, desde que não rigorosos, caso contrário o senhor poderia perder os direitos aos serviços do jovem (Brasil, 1988).

O próximo passo comumente citado foi a criação da Lei dos Sexagenários, em 1885, que estabeleceu a liberdade dos escravos com mais de 60 anos e marcou de fato a radicalização do processo abolicionista brasileiro. A abolição já era claramente discutida em consequência das fugas em massa de escravos para ocupação pacífica de terras não utilizadas e formação de quilombos, além do auxílio de alguns setores da população (Amaral, 2011). Algumas propostas de extinção da escravidão foram formuladas por abolicionistas baseadas fortemente em doutrinas liberais, como os modelos inglês e norte-americano antiescravistas que influenciaram os cenários político, econômico e social em âmbito mundial (Menezes, 2009).

A abolição aconteceu no território brasileiro como resultado não do sentimento de humanidade que alcançou o Parlamento ou da ação da realeza, mas sim pela decadência de uma instituição que já se encontrava em declínio graças à própria pressão da comunidade negra e pelo movimento popular que controlava a opinião pública. Segundo fala de Antônio Prado e João Alfredo durante a apresentação do projeto da Lei Áurea, “as condições do país eram de tal ordem que nenhum governo

seria capaz de resistir à exigência da libertação dos escravos” (Menezes, 2009, p. 99).

Apesar da oficialização de liberdade de todos os escravos no país, a luta por integração social e econômica dos ex-escravos marcou o século XX com reivindicações por direitos civis e igualdade racial. De acordo com Jacinto (2012), o novo modelo econômico que se instalava no país após a abolição, apesar da obrigatoriedade de substituir o trabalho escravo, apenas dava continuidade à discriminação dos negros por optar pela mão de obra de trabalhadores europeus.

O autor evidencia que os segmentos de poder político e econômico atribuíam características aos europeus como limpeza, inteligência, disciplina, religiosidade, dentre outras, que consideravam não existir nos trabalhadores brasileiros, principalmente os ex-escravos e seus descendentes. Dessa forma, ainda que na década de 1920 o país estivesse passando por um período de crescente industrialização e crescimento nos grandes centros econômicos e sociais, como São Paulo e Rio de Janeiro, os documentos da época evidenciam que a grande massa trabalhadora que empregava importantes setores da economia eram ocupados por profissionais brancos deixando os negros às margens da sociedade.

Contudo, segundo Amaral (2011), a sociedade negra continuava a ser organizar durante as primeiras décadas do século XX, em busca de direitos igualitários e acesso a vários outros setores da sociedade, como clubes sociais e de futebol que eram controlados por brancos racistas. Com isso, surgiram importantes associações como o Centro Etiópico Monteiro Lopes, no Rio Grande do Sul, que foi uma ferramenta essencial para mobilização e pressão no âmbito político que permitiu que negros disputassem e fossem eleitos em altos cargos do governo. A imprensa negra, com o intuito de noticiar e debater as dificuldades enfrentadas pela população discriminada, também se tornou uma importante arma na luta contra a discriminação racial. Por outro lado, os jornais de maior circulação não demonstravam interesse por questões que incomodassem a população negra pós-abolição, uma vez que a sociedade brasileira não reconhecia a existência do preconceito e do racismo.

Em 1945, com o fim do período ditatorial de Getúlio Vargas, a militância negra ganhou fôlego com a ascensão da fase democrática e surgiu a Convenção Nacional dos Negros Brasileiros com o propósito de organizar uma série de reivindicações que seriam apresentadas à Assembleia Constituinte. Durante o regime militar, a

população negra sequer foi contabilizada no censo populacional e, apenas em 1980, a cor dos brasileiros foi inserida como um quesito no censo devido à grande pressão de cientistas sociais às autoridades brasileiras para convencê-los de que a cor era variável fundamental para compreender e superar as desigualdades que nunca deixaram de existir no país.

Apesar disso, de acordo com Pereira (2019), a partir da década de 1960, várias manifestações de cunho social, político, cultural e comportamental eclodiram mundialmente como forma de insatisfação dos modelos de poder através da resistência contra sistemas racistas, patriarcais e autoritários. Movimentos feministas e estudantis pela Europa, luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos, guerras por independência de países africanos influenciaram de maneira significativa os ativistas e associações brasileiras por continuarem o enfrentamento contra o racismo (Amaral, 2011).

Já nos anos 1980 a 1990, o movimento crescente entre a juventude negra brasileira ficou conhecida como Negritude e buscou ascender o orgulho de crianças, jovens, adolescentes e adultos negros ao pertencimento do mundo preto e africano não apenas como herdeiros, mas como integrantes que estão interligados a uma rede de conhecimentos, cultura, tradições (Fonseca, 2016). Após o processo de redemocratização do país, o movimento negro iniciou uma forte tendência à criação de mais grupos afro-brasileiros por todo o território e não apenas nos grandes centros. Na década de 1990, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB/USP) identificou o surgimento de mais de mil e trezentas entidades de cunho cultural, religioso, educativo ou político espalhados apenas na cidade de São Paulo (Domingues, 2008).

Contudo, apesar da crescente evolução do movimento negro ao final do século XX, que proporcionou bastante visibilidade para questões raciais e importantes discussões acerca de justiça social e igualdade, o racismo persistiu como realidade na sociedade brasileira. O acesso desigual continua em vários setores como educacional, de emprego, de justiça e de saúde apesar do avanço da conscientização pública. Nesse contexto, de acordo com Gates Júnior (2014), apenas no início do século XXI, o poder legislativo brasileiro, a exemplo das mudanças ocorridas em países desenvolvidos como os Estados Unidos, iniciou um processo de avanço legislativo conhecido como ações afirmativas como resposta a persistência às desigualdades raciais, políticas e sociais.

Os primeiros programas criados com o objetivo de oportunizar aos negros a saída da pobreza graças ao ingresso em instituições de ensino superior foram lançados de forma independentes por universidades como a Universidade Federal de Brasília e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Apenas uma década depois, após vários debates e críticas em defesa de políticas públicas étnico-raciais, o governo federal consolidou a lei de cotas raciais através da Lei nº 12.711/2012, destinada ao ingresso em universidades públicas, e da Lei 12.990/2014 que regulamentou a reserva de vagas em concursos públicos destinadas exclusivamente a afrodescendentes (Senhoras, 2015).

A trajetória da comunidade negra no Brasil tem sido marcada por experiências complexas de violência, desafios e desigualdade que estão cedendo espaço a conquistas obtidas após anos de reivindicações mesmo que de maneira gradativa. Não há o que se discutir sobre o quão significativo é a influência do negro na construção da cultura e identidade brasileira desde sua chegada forçada ao país como escravos até os dias atuais. Apesar de toda injustiça e opressão vivia ao longa da história, a sociedade negra brasileira resiste e persiste por um legado de determinação e direitos.

1.2.2 A Implementação da Educação Antirracista no Cotidiano Escolar

Na tentativa de romper com a herança histórica de racismo que o Brasil carrega, o Ministério da Educação propôs alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tornam obrigatório o ensino sobre a história e cultura Afroindígena-brasileira (Lei nº 10.639/03). Já no primeiro parágrafo da Lei, que deveria ser implementada nas escolas em todo o território nacional a partir do dia 09 de Janeiro de 2003, é estabelecida a inclusão nos conteúdos programáticos das instituições educacionais os estudos de: História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, possibilitando, assim, que a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil fosse discutida e permanentemente lembrada.

Ao considerar a trajetória da população afroindígena-brasileira e toda sua luta para marcar a história da educação tornando-a antirracista, é preciso ressaltar as alterações feitas na LDB como um grande passo rumo a melhoria nos aspectos

relacionados a perpetuação da historicidade dos povos do Brasil. No ano de 2008, com o entendimento de que era necessário refletir também sobre as questões indígenas, foi inserida a Lei nº 11.645/08, sendo essa um complemento da outra, posicionando as etnias dos povos originários na grade curricular juntamente com a história dos negros. Incluir conteúdos relacionados a história e culturas indígena e negra no currículo da educação brasileira é dar voz aos grupos que, por muitos anos, foram oprimidos e silenciados. Estas duas leis representam a oportunidade histórica que o país tem de descolonizar os conteúdos ministrados em sala de aula, tirando deles a narrativa eurocêntrica do mundo para entender a diversidade da sociedade brasileira (Fernandes; Cinel; Lopes, 2016.). Inserir a cultura desses povos no contexto educacional permite que eles próprios contem suas histórias, sem a escravização de suas memórias para manter aquilo que vem sendo repassado ao longo dos séculos como verdade absoluta.

Nesse sentido, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) no mapa brasileiro de violência racial elucidam a marginalização das pessoas racializadas são fundamentais para destacar o quanto a mudança das narrativas ensinadas nas escolas é necessária para mudar a cultura brasileira perversa de sufocar a realidade do negligenciamento das pessoas negras e indígenas, alienando o racismo estruturado socialmente como algo fantasioso e inexistente. Segundo a Lei nº 11.645, os estabelecimentos de ensino devem ofertar, obrigatoriamente, conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e indígena, de forma transversal às outras disciplinas, devendo perpassar em todo o conteúdo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (Brasil, 1996).

A determinação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 também se fazem significativas, pois concretiza a necessidade de implementação da consciência racial e social na população desde a infância, para que o apagamento das questões raciais não se perpetue. Como toda lei, esta emerge a partir de necessidades da sociedade como um todo, porém só existem como resultado de debates realizados por pequenos grupos detentores do poder de decisão. Segundo Júnia Pereira (2011):

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações” (Pereira, 2011, p. 2).

A autora evidencia que o processo de criação de leis tem como ponto de partida os aspectos da sociedade que se mostram relevantes o suficiente para que o Estado se posicione com intervenções. Mesmo surgindo no início dos anos 2000, as leis que estabelecem a obrigatoriedade dos estudos étnico-raciais nas escolas ainda cobram das comunidades brasileiras maior atenção, visto que, mundialmente, as pautas antirracistas crescem à medida que os crimes raciais também, o que torna ainda mais evidente o quanto o combate à violência e intolerância ainda precisa ser fortalecido (Cavalleiro, 2001).

Lutar pela valorização de culturas que formam as origens de um país, é lutar pela originalidade de um povo. O cenário de invisibilização das culturas afrodescendentes e indígenas não se dá exclusivamente no Brasil, é um processo que se enraizou com as narrativas etnocêntricas de forma globalizada. A Lei nº 10.639/03, complementada pela 11.645/08, dialoga com as fragilidades educacionais herdadas por um país que rompe com o colonialismo, deixando grupos fragilizados economicamente e educacionalmente e que se redemocratiza às custas da marginalização de grupos étnicos diversos. A ponte que este diálogo constrói transforma, aos poucos, a forma como a sociedade se organiza.

Munanga (2005) reitera que a identidade negra é construída a partir de múltiplas experiências sociais, históricas e políticas que marcam a vivência de pessoas negras em contextos de exclusão, resistência e afirmação. Dessa forma,

[...] A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p.77).

Assim, a construção de uma identidade negra fortalecida passa, portanto, pelo combate às violências simbólicas e pela afirmação de referências positivas da cultura afro-brasileira, inclusive e, principalmente, no ambiente escolar.

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja

construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente (Munanga, 2005, p.14).

Nesse sentido, o instituto Geledés, Instituto da Mulher Negra, enfatiza a necessidade da aplicação de uma educação antirracista no cotidiano escolar que implica não apenas incluir conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas também criar um espaço pedagógico que valorize as trajetórias de vida dos estudantes negros. Além disso, abordam como a identidade negra não deve ser tratada como um tema periférico, mas como parte constitutiva da formação cidadã, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social.

No livro *Pedagogias Hip-Hop e Culturas Juvenis nas Escolas*, essa perspectiva ganha força a partir dos relatos de jovens participantes do Projeto Rappers, que expressam de forma crítica como suas experiências são ignoradas no ambiente escolar e como suas identidades são frequentemente desconsideradas nos processos educativos.

Relataram como as escolas frequentemente ignoram a presença de estudantes negros, bem como o repertório social e cultural que eles trazem. Também mencionaram a falta de posicionamento das escolas diante de situações de racismo, a desigualdade de tratamento por parte dos docentes e a ausência de estratégias curriculares que incluam a experiência da população negra, além de elementos da história e cultura africana e afro-brasileira (Geledés, 2023, p.33).

Nesse contexto, é necessário considerar que a linguagem é uma dimensão essencial da experiência humana e que se manifesta de maneira múltipla e simbólica nas interações sociais, culturais e educacionais (Vygotsky, 2003). Para além da linguagem verbal, o ser humano comunica-se por meio de gestos, imagens, sons e movimentos, constituindo um repertório expressivo complexo.

No que diz respeito à linguagem e ao pensamento, os postulados de Alexander Romanovich Luria, buscam integrar os processos mentais relacionados à cultura, à evolução do psiquismo, à atividade consciente, às sensações e à percepção; à atenção e à memória de modo a investigar a influência e a complexidade desses fenômenos no desenvolvimento humano. Com isso, em sua obra, Luria destaca que o desenvolvimento cultural está intimamente ligado aos

processos psicológicos e às questões da linguagem por meio da abordagem histórico-cultural (Oliveira; Rego, 2010).

Essa temática surge em sua obra como a sistematização de questões que são relativas ao desenvolvimento da linguagem por meio da psicologia histórico-cultural com base nas relações de processos psicológicos e neurológicos em que é “a linguagem a função de maior importância para o desenvolvimento da consciência” (Reis, 2018, p. 25). Assim, a compreensão da linguagem passa a ter também como função a de elemento essencial ao desenvolvimento da consciência por meio da abordagem histórica, cultural e social, conforme a perspectiva de Luria. A linguagem, nesse contexto, não apenas permite a comunicação, mas constitui a base do pensamento e da organização da vida psíquica.

A apropriação da linguagem escrita e oral, por sua vez, é compreendida como um processo cultural e histórico, que ocorre nas relações sociais e que tem na palavra o elo fundamental entre o pensamento e a linguagem. Nesse contexto, Vygotski (1997) sustenta que a palavra deve ser entendida como unidade indivisível entre linguagem e pensamento, sendo, assim, a base analítica para se compreender a constituição da consciência. Essa abordagem revela que a consciência humana não se desenvolve naturalmente, mas se constitui por meio da mediação simbólica, principalmente pela linguagem.

Diante disso, Lourreiro (2001) enfatiza que a linguagem musical, destaca-se como uma forma singular de significação, capaz de expressar sentimentos, ideias e identidades. A musicalidade, além de favorecer a escuta e a expressão, permite o contato com diferentes referências culturais, tornando-se um importante instrumento de inclusão, valorização da diversidade e desenvolvimento integral do sujeito. Como afirma Soares (2023, p.9), “a educação, como trabalho não material, é um processo de humanização: é por meio da educação que as pessoas se tornam pessoas, apropriando-se dos valores da cultura na qual estão inseridas”.

Lourreiro (2001) aponta que na Educação Infantil, a musicalidade exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo muito mais do que uma atividade lúdica: trata-se de uma linguagem que favorece a expressão, a comunicação, a escuta ativa e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais. A música, por meio do ritmo, da melodia e da interação corporal, estimula aspectos cognitivos, emocionais e motores, ao mesmo tempo em que contribui para a construção do imaginário e da sensibilidade estética (Tiago, 2007). Sob a

perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a musicalidade é compreendida como mediação cultural, importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Soares (2023) aborda que a criança se forma em sua totalidade ao interagir com as manifestações culturais de seu tempo e espaço, o que inclui os ritmos, sons e referências simbólicas da cultura afro-brasileira e indígena.

[...] diferenciar duas faces do processo de humanização pela música: por um lado, a humanização que ocorre como consequência da relação entre o indivíduo e a obra musical, e por outro, o entendimento desse processo como um momento do trabalho educativo. Tal diferença reside no fato de que, no primeiro caso, o elemento pedagógico não é o fim a atingir, já no segundo, a humanização é o próprio elemento central. [...] Portanto, cabe diferenciar na prática social a atividade da produção da música em si mesma da atividade de produção da humanização dos indivíduos pela música. Na primeira, a finalidade é propriamente estética, na segunda, é educativa. (Abreu, 2018, p.164 apud Soares, 2023, p.10-11).

Nesse sentido, é praticamente impossível pensar no Brasil sem uma herança histórica negra, mas, por um processo violento colonial e pelos interesses da classe dominante, nas escolas há uma narrativa que apaga essa herança, já que se pleiteia que o povo brasileiro é branco. A modernização do modelo democrático da sociedade brasileira implementa formas legais de conter os rastros do racismo, afastando-se da ideia e negando veementemente que seja racista em suas entranhas sociais. O sistema educacional passa, então, a ser instrumento de redefinição de padrões, já que as ciências sociais são indissociáveis dos aspectos históricos e culturais da sociedade e cada pesquisador que contribuiu para a formulações dos novos padrões auxilia na construção de novas metodologias de trabalho para que os docentes se fortaleçam na formação de cidadãos em todas as áreas do conhecimento humano nos seus mais diversos níveis da educação.

Para além, o principal ponto das leis para se debater é a falta de apresentação de estratégias de ensino que proporcione aos professores habilidades e competências para lecionar dentro destes campos temáticos. O 2º parágrafo do artigo 26-A da LDB restringe os conteúdos sobre as culturas negra e indígena às disciplinas de artes, literatura e história. Segundo Alves-Brito *et al*, “[...] é importante perceber que não apenas as Artes e as Ciências Humanas e Sociais têm a missão de formar para a cidadania, senão todas as áreas do conhecimento humano, nos

seus diversos níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior” (Alves-Brito *et al.*, 2018, p. 920).

Assim, a lei existe, porém não foi efetivamente implementada em grande parte das escolas, que não têm afinidade com a história negra e indígena e não recebem materiais pedagógicos para aplicação de projetos interdisciplinares que envolvam essas temáticas fora das datas comemorativas. Ainda há o agravante da utilização de obras literárias sem crivo avaliativo que se enquadrem na lei de inclusão étnico-racial que reforçam estereótipos racistas, como o Sítio do Picapau Amarelo que traz personagens negros na posição de serviçais como a Tia Anastácia, retratada como a cozinheira preta, gorda e macumbeira que cuida da família e cria uma boneca que fala e anda, o tio Barnabé, um velho preto e gordo que vive sentado em um tronco fumando cachimbo (referenciando o preto velho) e o saci Pererê, narrado como um moleque preto e pobre que mente e rouba.

Tudo isso sustenta o mito da democracia racial e age na contramão da luta pelo reconhecimento histórico da cultura dos povos racializados. Tal qual a diversidade de metodologias pedagógicas, há também diversas formas de responder às falhas de implementação da lei. Formar docentes capazes de aplicar repertórios histórico-sociais e projetos pedagógicos nos recortes de suas disciplinas e funções é o primeiro passo para que o trabalho formativo de cidadãos conscientes sobre suas origens e a sociedade que os cerca seja diário ao invés de festivo. Para que haja uma reparação social, é preciso que os órgãos responsáveis pela implementação da lei na educação básica do Brasil reconheçam e garantam a inserção social dos grupos e indivíduos que se denominam negros e/ou indígenas (Carril, 2017). Dessa forma, pode-se concluir que é necessário um trabalho de aplicação em massa de formações e expansão das formas de se alcançar os educadores através da elaboração de materiais didáticos a serem utilizados por todo o território nacional. Vale ressaltar que a construção desses materiais precisa ser fomentada por histórias e pesquisas de autores e pesquisadores negros permitindo a ocupação não apenas dos locais de escuta e descoberta de si e da própria cultura, mas, também, espaços formativos e de pesquisa.

Antes de tudo, faz-se necessário reconhecer que a dimensão que a ideia de educação democrática tomou nas últimas décadas é surpreendente, sendo, portanto, ainda menos complexa a expansão da reflexão sobre as temáticas raciais e étnicas, iniciando-se pela concepção e reconhecimento da pluralidade e multietnicidade

brasileiras. Apesar de serem fatos incontestáveis, talvez o sistema educacional ainda não tenha aprendido a conviver com essas realidades e humanidades diversamente existentes. Considerando que a educação básica alicerça todo o funcionamento do modelo de sociedade vigente, há reflexo deste relacionamento falho das leis com a realidade nos campos jurídicos, políticos, de saúde pública e até mesmo nos aspectos que tangem a dignidade humana. Caso o sistema educacional falhe em construir narrativas desde a infância nos aspectos humanos da sociedade, falha, também, em ofertar o mais básico dos direitos.

O fato de as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 favorecerem diretamente o reconhecimento e a valorização da história e da cultura africana (por consequência da miscigenação no Brasil, a afro-brasileira) e dos povos originários, a vincula indissociavelmente ao direito fundamental da pessoa humana à educação de qualidade. Assim, subentende-se que é função dos poderes fiscalizadores, orientadores, legisladores e educacionais, favorecer as parcerias entre todos os setores envolvidos no sistema educacional a fim de ofertar aos professores e estudantes percepções da história africana e afro-brasileira “[...] de forma ampla, e não distorcidas e estereotipadas [...]” (Oliveira Junior, 2019, p. 3). É necessário aparelhar o sistema educacional para desvencilhar as memórias históricas negras e indígenas do conceito europeu que foi repassado ao longo dos séculos, criando um “*apartheid*”⁴ racial que coloca as instituições de ensino em posição injusta e desigual para aqueles cujas culturas americanizadas e eurocêntricas repelem.

Não é possível estabelecer uma educação de qualidade e democrática enquanto a barbárie do racismo é velada e ainda permeia os espaços sociais mais diversos. Aprender sobre como se dá a estrutura de opressão racial, gera consciência desde muito cedo sobre o lugar que se ocupa e rompe padrões geracionais. O que o século XXI nos apresenta, e a crise da pandemia da Covid-19 torna explícito, é a violência e negligência do Estado com essa população e a desumanização dos corpos negros e indígenas que ainda permanece em nosso meio, se apropriando de uma máscara social de que não há necessidade de trabalho diário efetivo e incisivo acerca do racismo, já que ele vem sendo apagado na tentativa de invalidar as lutas desses grupos.

⁴ O termo *apartheid* significa “separação” ou “identidade separada”. Serviu para designar o regime político da África do Sul que, durante décadas, impôs a dominação da minoria branca (ou aristocracia branca) sobre grupos pertencentes a outras etnias, compostos em sua maioria por negros.

No Brasil, a inserção da educação étnico-racial nos currículos da educação básica, pressupõe que haja a prática escolar dentro dos padrões estabelecidos pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que encaminham pontos importantes para a discussão cujo objetivo é a reparação histórica daquilo que foi deixado de lado por tantos séculos. A Resolução nº 1, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e publicado em 17 de junho de 2004, é basicamente a regulação dos parâmetros estabelecidos pela lei e aponta o seguinte:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações etnicorraciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (CNE, 2004, p. 10).

Nesse sentido, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 compreendem que a necessidade de discussão dos acordos de relações étnico-raciais precisa de subsídio e de efetivação para promover, de forma definitiva, a igualdade racial, garantindo à população negra e indígena a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. É importante haver constância no trabalho de implementação, visto que é de conhecimento geral que o Brasil possui longo histórico de exclusão da presença da população negra, desconsiderando sua existência em diversos locais.

A sugestão do pesquisador de africanidades Oliveira Junior (2019) é de que se reformule na escola os conceitos de práticas pedagógicas referentes a estas temáticas, desde o Projeto Político Pedagógico das instituições até a prática docente. Segundo ele: “[...] O papel do docente seja de qualquer área é fundamental, mas este profissional deve possuir informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade social e racial do país,

para contribuir com a superação do preconceito e discriminação” (Oliveira Junior, 2019, p. 3). O que faz com que as pessoas de uma sociedade despertem maior interesse em determinados assuntos senão a identificação pessoal com os temas?

É significativo, então, aproximar os docentes, administradores das políticas públicas e das instituições de ensino, com a própria história, para que mesmo após mais de duas décadas de existência, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 comecem a caminhar rumo às reais mudanças na realidade brasileira e deixe de existir apenas de forma legal, mas passe a executar o propósito para o qual foi estabelecida. Reconhecer os percursos das lutas em busca de uma educação antirracista dentro de sala de aula através de projetos⁵ deve ser parte da rotina escolar, e tomar conhecimento da própria lei na íntegra também ajuda os próprios alunos e famílias a cobrarem pela implementação destes projetos. Saber como os professores e alunos estão lidando com a aproximação da história do próprio povo, de suas origens e com o estabelecimento do respeito às diversidades étnico-raciais é importante para saber quais rumos ainda devem ser tomados.

1.3 A importância da percepção docente sobre a educação antirracista

A inclusão do ensino sobre História e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de ensino fundamental e médio tem sido pauta de organizações ligadas ao movimento negro há bastante tempo. No entanto, foi apenas com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que se iniciou a formulação de políticas educacionais voltadas para esse tema e, a partir de então, o debate passou a abranger a escola como um todo e a envolver estudantes, professores e comunidade que fazem parte do ambiente escolar.

Assim, com a promulgação da Lei 10.639/03, considerações sobre como quais conteúdos deveriam ser trabalhados com os alunos, quais temas seriam mais relevantes sobre a História Africana e sua contribuição para a formação social, cultural e econômica do Brasil, além de como abordar o tema de forma significativa, sem limitar a etnia negra apenas à escravidão, como fazia a historiografia tradicional, se tornaram preocupações frequentes no contexto do processo de ensino e

⁵ Cabe destacar cinco dissertações de mestrado realizadas no Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica (DEB): Pereira (2020), Antunes (2021), Azevedo (2021), Noboa (2024) e Gomes (2024) que contribuem para o enfrentamento ao racismo em sala de aula e contribuem para o fortalecimento da Lei 10.639/03.

aprendizagem (Guedes; Nunes; Andrade, 2013). Nesse contexto, surgiu na comunidade negra o sentimento de esperança quanto a transformação da educação brasileira em um espaço cada vez mais inclusivo e comprometido com o reconhecimento das contribuições históricas e culturais da população negra (Souza, 2014).

Segundo Silva e Pereira Filho (2013), a Lei 10.639/03 representou, ainda no início do século XXI, um marco legal comemorado como uma grande conquista de organizações que, ao longo de décadas, batalharam para corrigir lacunas e injustiças históricas que ignoraram ou deturpam a presença negra no currículo escolar. A lei foi interpretada como uma medida essencial para enfrentar o racismo estrutural e promover a igualdade no ambiente educacional ao propor a inserção de discussões sobre história e cultura afro-brasileira e africana de maneira relevante na tentativa de romper com a hegemonia eurocêntrica predominante.

Diante disso, a partir de dez anos de aplicação da Lei 10.639/03, muitos estudos foram dedicados a analisar tanto os desafios quanto os avanços em relação a sua implementação. De maneira geral, essas pesquisas buscaram compreender até que ponto a legislação conseguiu alcançar seus objetivos de promover a educação inclusiva por meio da valorização da cultura e história afro-brasileira e do combate ao racismo estrutural nas escolas.

Além da Lei 10.639/03, outro marco legal fundamental no enfrentamento do racismo e na valorização da diversidade cultural nas escolas foi a Lei 11.645/08, que alterou a mesma LDB para incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena (Brasil, 2008). De acordo com Alves-Brito *et al.* (2018) ao alterar o artigo 26-A da LDB, essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas, somando-se à obrigatoriedade já prevista para os conteúdos afro-brasileiros. Assim, ao incluir a pluralidade de saberes indígenas, a legislação contribui para uma educação crítica e sensível à complexidade cultural do país. O artigo 26-A da LDB, inserido por meio da Lei nº 11.645/2008, estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afroindígena-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afroindígena-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996 *apud* Alves-Brito et al., 2018, p.920).

Contudo, a efetivação da Lei 11.645/08 ainda enfrenta diversos obstáculos nas práticas pedagógicas cotidianas. Embora a obrigatoriedade esteja prevista em lei, sua aplicação permanece, na maioria das vezes, restrita a iniciativas pontuais ou a disciplinas como História e Artes. Como aponta Pereira (2011), a recepção dessa lei não é homogênea, pois sua implementação esbarra em tensões simbólicas, resistências institucionais e na carência de formação adequada dos docentes para lidar com temáticas historicamente marginalizadas. A autora também destaca que o reconhecimento da presença indígena como parte constitutiva da história nacional ainda é um processo incipiente, frequentemente limitado a abordagens estereotipadas e pontuais.

A análise realizada por Souza (2014) deixou claro que ainda havia muitas ressalvas em relação à falta de iniciativas, assim como da necessidade de formação adequada dos professores direcionadas para a educação inclusiva que abordassem as propostas indicadas por ambas as leis. Segundo o autor, apesar de iniciativas pontuais voltadas à qualificação dos professores no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, elas ainda não se mostraram suficientes para promover mudanças de impactos reais nas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2013) corrobora com os resultados encontrados por Souza (2014) e destaca que os currículos escolares no Brasil refletem a história de dominação que moldou o país, sendo fortemente influenciados por uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza a diversidade e ignora as diferenças culturais. Além disso, Gonçalves (2013) afirma que essa estrutura curricular, ao longo do tempo, tem perpetuado uma visão limitada que resulta na exclusão das contribuições históricas, sociais e culturais de grupos oprimidos, como negros e indígenas.

Nessa perspectiva, Muller e Coelho (2013) enfatizam que a Lei 10.639/03 foi formulada com o propósito de desafiar o predomínio de narrativas eurocêntricas que

sempre estiveram presentes no contexto do ensino brasileiro e moldaram os currículos escolares no Brasil. Diante dessa análise, as autoras afirmam que tal predominância além de apagar, também distorceu as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação cultural, social e econômica do país. Assim, é possível identificar que, apesar de legislação propor uma reformulação curricular que insira a história e a cultura afro-brasileira e indígena na formação educacional, mesmo após dez anos de implementação da lei, esses tópicos ainda estavam sendo tratados como secundários ou complementares.

Contudo, Souza (2014) afirma acreditar que o ensino de história e cultura da África em nosso país, conforme exigido pela legislação, exigem mudanças que vão além de uma nova formulação de currículos que abordem apenas conteúdos e a utilização do livro didático como recurso de aprendizagem.

[...] Dentro dessa perspectiva, concordamos com Francisco Júnior (2008) quando aponta que: Na realidade, não há uma receita para se trabalhar esses conhecimentos em sala de aula. Porém, acredito que importantes discussões possam ser empreendidas com base em situações e/ou dados históricos. De tal maneira, nós, professores, devemos buscar, na História da Ciência e na História Africana, episódios ou práticas sociais e/ou científicas passíveis de serem explorados em sala de aula, obviamente não prescindidos do conteúdo curricular. Não é difícil perceber que, para isso ocorrer, faz-se necessária uma reorientação curricular. Contudo, enquanto isso não acontece, não podemos ser complacentes com essa questão. Episódios históricos ou práticas sociais e/ou científicas podem ser escolhidos para se concatenarem ao conteúdo curricular (Francisco Júnior, 2008, *apud*, Souza, 2014, p. 38).

Nesse contexto, Gonçalves (2013) salienta que a descolonização dos currículos escolares não deve ser encarada como a substituição de um tema por outro, mas sim como a inclusão de todas as raízes que compõem a identidade nacional. Assim, não é possível ignorar que, para a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda após dez anos de sua promulgação, os estudos indicavam que havia a necessidade de uma mudança curricular que promovesse o diálogo entre as perspectivas africanas, indígenas e europeias a partir do reconhecimento da contribuição de todas as culturas na formação do Brasil.

Além disso, Guedes, Nunes e Andrade (2013) destacam que a alteração dos conteúdos de maneira pontual e isolada não seria o bastante para alcançar o objetivo principal da lei de reconhecer e promover a valorização da cultura e história

afrodescendente. Para os autores, é necessário que a mudança parta de um movimento de grande amplitude que valorize os conhecimentos historicamente silenciados já que a inclusão das raízes africanas não busca excluir ou substituir outras narrativas, mas integrar aquilo que foi marginalizado ao longo da história.

Em relação à incorporação dos conteúdos da Lei 10.639/03 nos currículos, Muller e Coelho (2013) afirmam que as metodologias de ensino precisam ser reavaliadas antes da mudança de conteúdos. Nesse contexto, os autores afirmam que a educação não deve estar focada apenas em transmitir informações, mas a buscar a reflexão da comunidade escolar, principalmente dos estudantes, acerca da importância da inclusão e da diversidade. Para tanto, os métodos de ensino e os conteúdos programáticos requerem a abordagem de temas que vão além a escravidão e da abolição e incluam a resistência negra, as manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas contribuições para a construção da identidade brasileira. Nesse sentido, Souza (2014) propõe que o currículo deve ser pensado de forma interdisciplinar para que construa conexões entre áreas como história, literatura, artes e sociologia.

Diante disso, Gonçalves (2013) afirma que, para que ocorra essa mudança, é necessário que a educação deixe de ser um mecanismo de reprodução de desigualdades e preconceitos e passe a atuar como um instrumento de justiça social e igualdade. Assim, é preciso que os currículos acompanhem as transformações da sociedade com o propósito atender as demandas sociais de reconhecimento histórico e cultural, mas também é fato que a comunidade escolar revise as abordagens pedagógicas como um todo com o intuito de promover uma educação antirracista e capacitada a dialogar com experiências a realidade da população.

Além disso, outros questionamentos, como o papel do professor frente a ineficiência da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 após dez anos de sua implementação, passaram a ser levados em consideração. Conforme apresentado por Muller e Coelho (2013), é fundamental que os docentes recebam formações específicas e continuadas com o objetivo de os capacitar a trabalharem com confiança, competência e de maneira contextualizada os temas relacionados. Para tanto, os autores sugerem que a formação inicial e continuada, além de abordar de maneira crítica o eurocentrismo nos currículos, deve buscar oferecer recursos práticos e teóricos que permitam aos docentes lidarem com a diversidade cultural em sala de aula. Além disso, é essencial que as instituições de ensino ofereçam suporte

aos professores por meio da disponibilização de materiais pedagógicos apropriados e promoção de espaços de diálogo e troca de experiências.

Nesse cenário de debates que envolvem questões raciais, na tentativa de implementação da Lei 10.639/03, mudanças curriculares e formação de professores, Santos (2014) ressalta que o papel do professor não está restrito à prática do ensinar por meio da aplicação de uma apostila, mas sim diante de todo um panorama que reflete a atuação docente dentro e fora da sala de aula.

Assim, evidenciando que quando a prática docente visa um caráter transformador nas relações de poder, de saber e de ser presentes no cotidiano escolar, ela acaba sendo marcada por uma série de conflitos/embates, que envolvem disputas entre diferentes atores, com uma pluralidade de visões ideológicas e de mundo, que inúmeras vezes o currículo prescrito acaba invisibilizando (Santos, 2016, p. 2).

Ademais, Muller e Coelho (2013) reafirmam que, para que o reconhecimento da efetividade da Lei 10.639/03 ocorra, é necessário destacar a função não apenas educacional, mas também social e política dos docentes. Nesse sentido, as autoras salientam que apenas a formação inicial e continuada dos professores não seja suficiente para o enfrentamento dos conflitos e debates em relação aos temas de valorização da cultura e história afrodescendentes. Segundo Souza (2014), é necessário que os professores recebam formações específicas desde a graduação a partir de uma abordagem crítica em relação ao eurocentrismo nos currículos através do oferecimento de ferramentas práticas e teóricas que permitam aos educadores lidar com a diversidade cultural em sala de aula.

Em relação a essa perspectiva, Guedes, Nunes e Andrade (2013) afirmam que

Uma das causas de não haver uma maior aplicação da lei é a questão da formação desses professores, pois a maioria, não teve durante a sua graduação disciplinas que lhes proporcionassem algum conhecimento sobre a História Africana, então se faz necessário, a formação continuada destes docentes e, a devida valorização dos mesmos para a aplicabilidade da lei 10639/03, pois assim estes profissionais poderão disponibilizar aos seus alunos um ensino comprometido com a ética e a valorização das diversas culturas que formam a sociedade brasileira (Guedes; Nunes; Andrade, 2013, p. 425).

Contudo, de acordo com Souza (2014), o êxito das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas voltadas para a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros está diretamente relacionado à garantia de condições favoráveis no âmbito físico, material, intelectual e afetivo, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Isso implica que todos os alunos, sejam negros ou não, assim como seus professores, precisam nutrir o sentimento de que são apoiados e valorizados por meio da reeducação das relações entre negros e brancos.

De acordo com Rascke e Fonte (2023), após vinte anos da promulgação da lei em questão, outros mecanismos foram formulados pelo governo federal, com o passar do tempo, com o propósito de garantir que os alunos tivessem acesso a valorização e ao conhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos através do processo de ensino e aprendizagem. Assim, de maneira análoga, a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 continuou a ser analisada ao longo dos anos com o intuito de verificar o real impacto das ações governamentais e aplicação nas escolas em relação ao tema.

Segundo Coelho, Brito e Cruz (2023, p. 111), “a Lei n. 10.639/2003 tem sido objeto de um sem-número de estudos”. De acordo com os autores, muitos desses estudos se dedicam a investigar os processos de aplicação da lei após duas décadas de implementação. Esses trabalhos procuram compreender como as instituições de Educação Básica enfrentam os desafios impostos pela legislação, especialmente no que diz respeito à abordagem dos temas por ela introduzidos, como a história da África e a cultura afro-brasileira. Um número considerável dessas pesquisas indica que os objetivos da lei ainda são frequentemente tratados de maneira superficial por meio de limitação de eventos pontuais, como a Semana da Consciência Negra, período em que elementos da cultura afro-brasileira são apresentados e discutidos.

Andrade e Cerezer (2023) afirmam que, embora muitas mudanças importantes tenham ocorrido durante as duas décadas de implementação da lei, a sua aplicação ainda estava relacionada a investimentos de recursos financeiros e formulação de políticas públicas em caráter permanente de atenção para a formação docente, assim como para a construção de materiais pedagógicos específicos. Nesse contexto, Fonte (2022), em seu estudo dedicado a analisar como propostas curriculares abordam a aplicação da Lei 10.639/03, afirma que o processo de

implementação deve estar vinculado, principalmente, às metodologias de ensino, e não apenas às habilidades e objetos de conhecimento, conforme apresentado nos currículos.

Além disso, a autora sugere que o estudo da África e das culturas afro-brasileira e indígena deve ser conduzido com base em novos fundamentos já que o conhecimento sobre essas populações deve ser tratado com respeito às suas especificidades, reconhecendo que se trata de saberes que se diferenciam das perspectivas eurocêntricas. Mesmo após duas décadas de promulgação da lei, ainda é necessária uma reformulação nos currículos para que seja levado em consideração que essas sociedades são altamente complexas por possuírem características únicas, o que demanda abordagens pedagógicas que partam de outras estruturas e lógicas. No entanto, esse processo apresenta desafios, pois requer, entre outros aspectos, a formação adequada dos educadores para lidar com esses conhecimentos de maneira aprofundada e contextualizada (Fonte, 2022).

Nesse cenário, Machado (2023) complementa essa ideia ao afirmar que, mesmo que os currículos escolares procurem abraçar a comunidade negra, “sabe-se que, no ‘chão da escola’ muita coisa é diferente” (Machado, 2023, p. 42). Nem sempre os docentes responsáveis por ministrar essas aulas possuem a formação adequada para tratar os conteúdos e as temáticas propostas ou até mesmo não possuem a sensibilidade para compreender a importância de trabalhar esses conceitos e habilidades no cotidiano escolar. Machado (2023) evidencia que, embora o currículo inclua a abordagem desses temas de maneira interdisciplinar, muitas escolas e professores ainda estão limitados a trabalhar o assunto em eventos do dia 20 de novembro que, em alguns casos, acabam perpetuando estereótipos racistas. Além disso, o tempo reduzido das aulas frequentemente impede que alunos e professores explorem os assuntos de maneira mais aprofundada o que acaba comprometendo a eficácia da discussão.

Além da questão curricular escolar, Pereira, Lima e Fernandes (2022) também apontam para a necessidade de reformulação curricular na formação docente. Segundo os autores, a organização do currículo nos cursos de formação docente ainda é o reflexo das bases epistemológicas e dos princípios eurocêntricos que orientam a prática pedagógica. Essas escolhas são determinantes para a fundamentação de ideologias presentes no projeto pedagógico, na matriz curricular e

em outros documentos que estruturam os currículos dos cursos superiores. Nesse sentido,

[...] observamos que o currículo é uma questão de saber e poder, ainda mais porque esse é resultado de uma escolha que define um universo amplo de conhecimentos e saberes, visto que privilegiar determinado tipo de conhecimento é demonstrar uma ação de poder (Silva, 1999, *apud* Pereira, Lima e Fernandes, 2022, p. 183).

Para Rascke e Fonte (2023) o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos transmitidos nas salas de aula de uma nação, mas parte de uma tradição seletiva que reflete as escolhas e visões de determinados grupos sobre o que constitui conhecimento. Ele é fruto de tensões, conflitos e concessões de ordem cultural, política e econômica que moldam e reorganizam uma sociedade. Essas afirmações evidenciam o aspecto de “saber e poder”, destacado por Silva (1999 *apud* Pereira, Lima e Fernandes, 2022), em que elaboração e sistematização do currículo se trata, na realidade, de resultados de disputas políticas e sociais que promovem o fortalecimento de hierarquias.

Assim, é possível destacar que a educação e a população são os verdadeiros prejudicados nesse processo de tentativa de valorização da diversidade uma vez que, historicamente, a matriz curricular, tanto do ensino básico quanto do superior, tem sido definida, mesmo após vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, pelas classes dominantes que mantêm o privilégio de determinar os saberes que serão legitimados. Nesse cenário, Coelho, Brito e Cruz (2023), evidenciam que a mudança legislativa não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias no que tange a reflexão de conflitos, concessões culturais, sociais e políticas.

Katrib *et al.* (2023) destacam que a implementação da Lei 10.639/03, ainda no início do século XXI, gerou amplas repercussões com preocupações voltadas para diferentes aspectos de sua efetivação e isso também se deve ao cenário político no qual o Brasil estava inserido. Entre elas, os autores evidenciam a falta de recursos pedagógicos adequados, a necessidade de formação específica para os professores e a dificuldade de articular a temática étnico-racial de forma interdisciplinar no currículo escolar. Além disso, muitos educadores e instituições tentaram evitar o cumprimento da lei com a justificativa de que apenas algumas disciplinas deveriam ser responsáveis pela abordagem da temática no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas justificativas ainda persistem, apesar das regulamentações e

complementos legais que reforçam a obrigatoriedade da inclusão dessa temática nos currículos.

Conforme já destacado, o estudo da história da África e o reconhecimento das contribuições do continente africano para a formação cultural brasileira representam o resgate da ancestralidade negra que foi estereotipada por abordagens e visões eurocêntricas e hierárquicas (Souza, 2023). Contudo, estudos feitos durante os vinte anos de implementação da Lei 10.639/03 indicam que a comunidade escolar ainda não possui pleno entendimento da lei devido a inércia em introduzir narrativas que verdadeiramente valorizem as raízes africanas com o propósito de enriquecer a identidade dos estudantes negros e promover a diversidade da história brasileira.

Para compreender as percepções e práticas docentes relacionadas à implementação das diretrizes étnico-raciais na Educação Infantil, foi aplicado um questionário eletrônico composto por perguntas fechadas e abertas, elaborado conforme as orientações metodológicas de Gil (2002; 2008). A análise dos dados permitiu identificar tanto a familiaridade dos professores com as legislações específicas quanto às estratégias pedagógicas adotadas para promover a valorização da cultura afroindígena-brasileira, especialmente durante o período de ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19.

1.4 A Nova Pedagogia da Hegemonia

A etimologia da palavra *hegemonia* vem do grego *egemonía* e está relacionada à intenção de conduzir, guiar, mandar, governar (Sakata e Lima, 2020). Apesar de a concepção de hegemonia ter surgido apenas no século XX, a capacidade de condução de grupos sociais em detrimento de outros grupos tem sido praticada desde a Antiguidade, em que a aristocracia grega dominava e dirigia a sociedade. Ao longo da história da humanidade, determinados grupos sociais, como a nobreza e o clero, nos séculos VI ao XIV, e a burguesia, entre os séculos XV e XX, detiveram o poder de conduzir nações de acordo com seus próprios interesses (Manfredi, 2014).

A noção de hegemonia surgiu no contexto em que os pensamentos marxistas se tornavam cada vez mais tradicionais e buscou relacionar as diferentes configurações sociais com a forma com que se apresentavam nos distintos pontos no tempo e no espaço. Apesar da origem na tradicional cultura social-democrata

rusa no início do século XX, a concepção de hegemonia relacionada às relações sociais nasceu com Antônio Gramsci (Alves, 2010).

Segundo Manfredi (2014), a elaboração conceitual do que vêm a ser os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos na educação brasileira da década neoliberal depende diretamente das contribuições de Gramsci. Ele foi um político ativista contemporâneo da Revolução de Outubro de 1917 que militou a favor dos operários durante a Primeira Guerra Mundial. Devido ao contexto sociopolítico em que estava inserido, Gramsci acreditava que a classe operária não seria capaz de alcançar a consciência crítica de que existem disputas hegemônicas contrastantes (Alves, 2010).

Nesse contexto, Baczinski e Comar (2019) apontam que a construção da Educação Infantil por meio da pedagogia comprometida com a transformação social exige uma concepção de educação que vá além da simples reprodução de saberes dominante e que contribua para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Lourenço (2018) salienta que a proposta de formação omnilateral se apresenta nesse cenário como fundamental ao defender o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões, intelectual, física, cultural, moral e técnica. Sendo assim “a formação na teoria marxista omnilateral se volta justamente a superar a contradição existente entre o trabalho material, de produção da coisa útil que o coisifica, e a produção de um trabalho abstrato e humanizado” (Lourenço, 2018, p.1213). Tal concepção de educação rompe com a lógica da fragmentação do conhecimento e se insere no campo da disputa por projetos societários, atuando como instrumento na construção de uma nova hegemonia voltada à equidade e à justiça social.

Assim, Gramsci defendeu que a construção da hegemonia é baseada na necessidade da reinvenção do poder. Ao contrário da burguesia, na teoria gramsciana, o poder exercido pelo proletariado se daria através do consenso elaborado pela sociedade civil por meio dos movimentos populares e não pelo Estado, a sociedade política. Assim, a conexão entre Estado e sociedade civil seria capaz de construir uma sociedade regulada (Manfredi, 2014).

Para enfrentar essa hegemonia que se manifesta tanto na coerção quanto no consentimento, Gramsci não se limita a denunciar o mecanismo uma vez que ele avança ao propor as ferramentas para a sua superação. Com isso, segundo Donelas e Ferreira), Gramsci denomina filosofia da práxis como sendo “a hegemonia se traduz nas dominações moral, ideológica e cultural de uma classe sobre a outra -

não, apenas, pela força -, através de um consenso mais ou menos consciente das classes subalternas à ordem social estabelecida” (Dornelles e Ferreira, 2022, p.4).

Dessa forma, é através da filosofia de práxis que as classes subalternas podem iniciar um movimento de autoconsciência crítica, superando a visão de mundo fragmentada e contraditória do "senso comum", muitas vezes herdada passivamente da ideologia dominante, como abordado por Sakata e Lima (2020). Nesse contexto, Monasta (2010) enfatiza que,

Para Gramsci, a “filosofia da práxis” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (Monasta, 2010, p. 31).

Sob essa perspectiva, Sakata e Lima (2020) analisam que os sujeitos subalternizados podem construir uma consciência crítica e própria por meio da educação, tanto em espaços escolares quanto em vivências informais, especialmente a partir do estudo da filosofia da práxis. Além disso, os autores ressaltam que esse processo favorece a compreensão das estruturas que sustentam o sistema capitalista e neoliberal, evidenciando que, nesse modelo, a burguesia atua com objetivos de dominação, utilizando estratégias de convencimento e coerção, sem buscar efetivamente a conciliação entre as classes sociais.

A filosofia da práxis, portanto, é o instrumento para o que podemos chamar de insubordinação intelectual. Essa insubordinação não é um ato de simples rebeldia, mas um passo fundamental e organizado para romper com a subordinação ideológica. Significa deixar de "pensar com a cabeça dos dominantes" e começar a construir uma concepção de mundo própria, autônoma e coerente, que nasça das próprias experiências históricas e condições materiais, como apontado por Dornelles e Ferreira (2022):

Esse desenvolvimento depende de um processo de conscientização (FREIRE, 1963, 1967), não, como um processo de “inculcação” de uma consciência pré-fabricada, mas de fortalecimento da autonomia das classes subalternas, que as instrumentalize na busca de sua humanização e que as insira criticamente nas vidas produtiva e social (Dornelles; Ferreira, 2022, p. 5).

Nesse sentido, como Alves (2010, p. 74) exemplifica, "a Igreja Católica, por exemplo, sempre lutou pela unidade doutrinal de toda a 'massa religiosa' para que, em seu seio, os estratos intelectuais não se destacassem dos 'homens simples' e não se formassem duas religiões." Essa perspectiva reforça a importância da práxis na construção de uma consciência crítica e na superação de pensamentos impostos.

Nesse contexto, para Gramsci, o principal instrumento para organização do Estado é a política, pois o Estado se estabelece como um ente classista. Aparentemente, o Estado se alinhava para atender aos interesses gerais da sociedade, contudo, na prática, levando em consideração a essência das ações do Estado, ele trabalhava na defesa dos interesses da burguesia. Assim, apesar de ser dever do Estado se manter alinhado aos interesses e manutenção das classes, se tratava de um comitê classista que apenas incorporava as demandas sociais das classes subalternas (Oliveira Júnior, 2020):

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias 'nacionais', isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (Gramsci, 2017, p. 42).

Dito isso, o exercício da hegemonia, em qualquer contexto histórico, está intimamente relacionado com o poder, já que, de acordo com a teoria gramsciana, tornar-se hegemônico diz respeito à conquista por uma posição de supremacia na sociedade. A partir de então, o grupo social no poder passa a dominar a sociedade por meio de instituições do Estado, da força e do governo político (Sakata e Lima, 2020).

Por outro lado, grupos sociais antagônicos também estão presentes em uma hegemonia dinâmica e buscam alcançar a direção moral e intelectual necessária para obter o poder. Contudo, não conseguem atingir esse objetivo e continuam sendo submissos (Sakata; Lima, 2020). Assim, Gramsci identificou que a luta

política cotidiana depende diretamente da formação educacional das classes (Silva, 2017).

Nesse sentido, Pina (2011) afirma que, na compreensão gramsciana, entende-se por hegemonia um complexo processo de relações associadas ao exercício do poder que é materializado a partir da prática política e de uma concepção de mundo de uma determinada classe dominante. Além disso, o exercício da hegemonia é baseado em relações de subordinação de diferentes grupos sociais em termos morais e intelectuais através da educação e da persuasão. Assim, se trata de um conceito que representa a movimentação de classes ou fração de classe para organizar e convencer o consenso em relação a uma concepção específica de mundo com o propósito de transformar suas concepções particulares em projetos aceitos pela maioria.

Para o jornalista, as relações de forças presentes nas mais distintas esferas só serão passíveis de serem remodeladas a partir da revolução oriunda do desenvolvimento de uma reforma moral e intelectual. Dessa forma, com uma estratégia de pedagogia de massa, os subalternos estarão aptos a disputarem efetivamente a hegemonia:

[...] um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que alcance e de uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, do professor do ensino elementar até os professores da Universidade) (Gramsci, 2002, p. 109, tradução nossa)⁶.

Gramsci atribuiu à escola a principal tarefa, dentre as instituições, de formação da sociedade, apesar de se tratar de uma solução a longo prazo. Com isso, ele vincula o professor a um papel irrenunciável e insubstituível dentro da proposta educativa popular como um direito assegurado a todos, independentemente de posses ou outras condições. O professor não deveria ser responsável apenas por ministrar aulas, mas também por relacionar as temáticas com o que é vivido, construído e sentido (Silva, 2017).

⁶ “2] un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y dé una actividad propia, en su campo técnico, a aquella fracción de los intelectuales que es la más homogénea y la más numerosa (los docentes, desde el maestro elemental hasta los profesores de universidad)”.

Nesse contexto, de acordo com Saviani (2007), a escola sempre foi o elo entre a educação e o modo de produção vigente. Segundo o autor, na Grécia, a escola se desenvolveu apenas para educação dos homens livres e foi associada à ideia de *paideia*, em que a educação era o meio pelo qual inseria a criança à cultura. Em oposição a esse termo, os gregos utilizavam a *duleia*, que significava a educação dos escravos enquanto conformação de sua condição.

Além disso, de acordo com Rosa (2018), o interesse pelo desenvolvimento científico e pela construção de instituições voltadas para o saber nasceu no período da Antiguidade Grega. Com isso, a Grécia Antiga pode ser considerada o berço dos alicerces do pensamento científico pelo surgimento da ciência nesse período, que nasceu de maneira essencial como forma de distinção e oposição entre o pensamento científico e os pensamentos cotidiano e religioso. De maneira análoga, a ideia da ciência como instrumento para atender às necessidades práticas do cotidiano foi sendo consolidada incluindo o avanço da dialética.

Assim, os gregos expressaram a concepção de que cultura e educação são fundamentais para formação humana através do termo *paideia*, que abrange os significados de civilização, educação, cultura e formação do caráter. Para eles, ética e política, assim como o indivíduo e a cidade, estavam intrinsecamente ligadas por meio da reflexão e da compressão de que a educação nasce da vida em sociedade e da interação com o outro. Portanto, na Grécia Antiga, a educação se desenvolveu na coletividade e a ela retorna, não como um sistema baseado na repetição ou na imitação do conhecimento, mas como um processo criativo e transformador da sociedade. Dessa forma, a educação para os gregos representou a busca do homem pela plena realização de sua existência como ser humano, o que levou à tradução latina de *paideia* como *humanitas*, ou humanidade (Bastos, 2014).

Já na Idade Média, diferentemente da educação grega, as escolas foram fortemente vinculadas à Igreja Católica. De maneira análoga, a partir do surgimento do modo de produção capitalista, ocorreram diversas mudanças que buscavam colocar o Estado como protagonista da concepção educativa da sociedade com a criação de escolas públicas, universais, leigas, obrigatórias e gratuitas (Saviani, 2007).

Essa breve análise histórica da escola levou Saviani (2007) a refletir sobre o peso decisivo e exclusivo da escola em relação à responsabilidade de reprodução do modo de produção capitalista. No caso do trabalho manual, escravista ou não,

continuamos a ter uma educação que se materializa concomitantemente ao próprio processo que o trabalho é instaurado. Por outro lado, a educação também é destinada ao trabalho intelectual no que tange a preparação dos futuros dirigentes que irão ocupar funções de mando e liderança política.

Nesse contexto, iremos abordar a construção das reformas do cenário educacional brasileiro e as principais concepções externas que influenciaram as ideologias positivistas nacionais que, segundo Neves (2008), se tratou de uma consolidação rápida e estabilizadora do projeto hegemônico burguês sob a ideologia da sociedade do conhecimento. A partir da década de 1990, o cenário político brasileiro acompanhou o movimento de revisão do neoliberalismo que vinham ocorrendo nos Estados Unidos e Europa, denominado de “Terceira Via”. Esse movimento buscou minimizar os efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências sociais com uma nova agenda política e econômica para o mundo capitalista (Pina, 2011).

Nesse contexto, o estado de bem-estar social representa um ideal de provisão estatal de serviços e garantias para a população, visando atenuar desigualdades e assegurar direitos básicos. No entanto, a ascensão das políticas neoliberais, pautadas pela retração do Estado e a crença na primazia do mercado, desafiou profundamente esse modelo (Neves, 2008). Como observa Monasta (2010, p. 23-24), “a função dos intelectuais ‘orgânicos’ é a de liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial”, o que evidencia como a condução ideológica das reformas se manteve sob hegemonia dos grupos dominantes, apesar do discurso de conciliação promovido pela Terceira Via. Muitas das tentativas de reformar o Estado sob essa ótica acabaram por fragilizar os sistemas de proteção social existentes, sem promover o equilíbrio prometido, resultando na persistência e, em alguns casos, no aprofundamento das desigualdades. Como observou Gramsci (1999),

Os intelectuais tradicionais, separando-se do grupo social ao qual haviam dado até agora a forma mais alta e compreensiva e, portanto, a consciência mais ampla e perfeita do Estado moderno, na realidade efetuam um ato de incalculável alcance histórico: assinalam e confirmam a crise estatal em sua forma decisiva” (Gramsci, 1999, p. 436).

Segundo Neves (2010), três movimentos antecedem o movimento da Terceira Via da Nova Pedagogia da Hegemonia e foram fundamentais para a sua construção. O primeiro deles estava relacionado com a viabilização da estruturação de permanência ou retorno de uma parcela da população ao nível mais primitivo da convivência em sociedade. Segundo essa abordagem, os agrupamentos sociais são organizados de acordo com a função de cada um e não há consciência individual em relação ao papel social, político e econômico. Nesse cenário, as formas de participação política são fomentadas pelo Estado, por entidades da sociedade civil e por empresas e possuem como foco a busca de soluções individuais ou de pequenos grupos para questões que são, na verdade, de natureza coletiva.

Já o segundo movimento foi caracterizado pela desarticulação e/ou redefinição da função das instituições que anteriormente representavam os interesses da classe trabalhadora ao buscar a ampliação de direitos ou a construção de uma sociedade socialista. Essas instituições passam a atuar como colaboradoras na formulação de uma nova “sociedade do bem-estar”, seja contribuindo diretamente com a execução de políticas sociais vinculadas a um neoliberalismo reformado, seja restringindo suas demandas à construção de um capitalismo mais "humanizado", entendido como a única alternativa viável para a classe trabalhadora no século XXI.

Dessa forma, segundo a abordagem proposta por Neves (2010), a nova pedagogia busca limitar o nível de consciência política coletiva das organizações da classe trabalhadora com o propósito de reduzir o plano ético-político ao econômico-corporativo. Assim, ao promover a participação da classe trabalhadora dentro dos princípios da chamada ‘concertação social’, essa pedagogia tinha como intuito o incentivo de práticas entre os trabalhadores organizados que favorecem a disseminação de uma política de menor alcance, enquanto, por outro lado, possibilita a difusão da política de conservação promovida pelas classes dominantes.

Por fim, o terceiro aspecto dessa pedagogia envolve o estímulo simultâneo do Estado à ampliação de organizações de grupos com interesses extraeconômicos na sociedade civil em conjunto a uma ação sistemática de organismos internacionais voltada para a implementação de uma nova política social. Dessa maneira, a nova política promovida pelo Estado tem como finalidade transformar o modelo tradicional do Estado do bem-estar em uma sociedade do bem-estar.

De acordo com Neves (2010), essa transformação vem ocorrendo ao longo das últimas duas décadas por meio de reformas na estrutura estatal em decorrência

da reorganização da sociedade civil e do estabelecimento de uma nova dinâmica entre essas duas esferas da vida social. Esse processo visa obter, por meio do consenso, a aceitação generalizada das ideias e práticas burguesas, principalmente no contexto de consolidação do novo imperialismo.

É importante salientar que as políticas neoliberais buscaram acabar com os direitos adquiridos pelas massas decorrentes de lutas seculares a partir de movimentos sociais. Políticas impopulares e de eficácia duvidosa como a flexibilização da legislação trabalhista sob a justificativa de necessidade de geração de empregos produziram desgastes no discurso neoliberal. Nesse contexto de desgaste e desconfiança do neoliberalismo, a terceira via foi introduzida como uma nova discussão de renovação da social-democracia. A crítica da terceira via nasceu como um manifesto político de alerta para os governos que estavam esquecendo da esfera social ao praticar políticas neoliberais ao extremo (Regis, 2002).

No Brasil, segundo Neves (2008), o projeto da Terceira Via foi construído com base em um conjunto de estratégias alinhadas à legitimação de um novo padrão de sociabilidade que foi capaz de assegurar a dominação de classe através de processos educativos positivos:

Esse conjunto de estratégias – que envolve um intenso e articulado processo de difusão de valores, ideias e práticas sociais orientadas pela repolitização da política – foi denominado por Neves (2005) de *Nova Pedagogia da Hegemonia*. Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social nos moldes de uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional (Pina, 2011, p. 239, grifo do autor).

Para Neves (2008), a chamada Nova Pedagogia da Hegemonia se trata de um conjunto de formulações teóricas e práticas no sentido de políticas ideológicas que são utilizadas pela burguesia para assegurar a dominação de classe. Neves (2008) também destaca que a dominação de classes acontece tanto em nível mundial quanto no interior de cada formação social com base na redefinição do projeto de sociedade e sociabilidade da classe dominante.

Na perspectiva em que os processos pedagógicos predominam em direção à formação de uma nova sociabilidade, o exercício da hegemonia enquanto dominação envolve a difusão de ideologias que tentam legitimar estratégias de

cunho político, científico, filosófico, econômico, social e cultural fundamentadas no projeto político da Terceira Via. Assim, o tratamento dos grupos sociais que estão em inferioridade social devido a discriminação histórica passou a assumir um importante papel educativo destinado a identificar a legitimidade das ações históricas dos grupos dominantes (Pina, 2011).

Dessa forma, as ações paliativas buscaram minimizar os efeitos degradantes do modo de produção capitalista, contudo, a coesão social é fortalecida a partir da subordinação de distintos grupos sociais à hegemonia da classe dominante. Portanto, os indivíduos que apresentam anseio para desfrutar do consenso burguês, apesar de frequentemente excluídos, são comumente convencidos de que a melhor ou única alternativa possível para resolver os problemas sociais que estão inseridos é a sociedade inclusiva formulada a partir de um capitalismo humanizado (Pina, 2011).

Nesse contexto, Coutinho (2012) analisa a construção das estratégias políticas brasileiras de acordo com o conceito gramsciano como sendo uma revolução passiva. Segundo o autor, a revolução passiva implica sempre na necessidade de dois momentos distintos, mas que estão relacionados. O primeiro dele diz respeito à restauração em que surge uma reação conservadora de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”. O segundo trata da real renovação em que as demandas populares são realizadas “pelo alto” por meio de meras concessões da camada dominante.

Para Freire (1974), a educação na sociedade capitalista tende a desenvolver homens e mulheres como seres adaptáveis e receptíveis à ordem segundo o pensamento pedagógico hegemônico por meio das estratégias pedagógicas tradicionais. Dessa forma, o desenvolvimento de uma consciência crítica é impossibilitado devido a pré-condição para a inserção de falsas políticas transformadoras da realidade.

Assim, o autor define a educação como “bancária”, em que o conhecimento é transmitido através de ações que se assemelham a depósitos marcados pela hierarquia e mecanicidade. Nessa perspectiva, o professor é o sujeito detentor absoluto do saber imutável e os alunos são apenas moldados pelo processo, não cabendo serem sujeitos ativos (Freire, 1974).

Essa forma de revolução não favorece a sociedade civil, mas propicia o fortalecimento do Estado que realiza revoluções sem o protagonismo da sociedade.

Nesse sentido, é possível refletir sobre o não cumprimento das tarefas revolucionárias do Estado brasileiro em relação à democratização da educação, especialmente no que tange a cultura negra.

Dito isso, Neves (2008) evidencia que as políticas educacionais de reforma implementadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, na realidade, partiram das classes dominantes em relação à constatação de que as sociedades contemporâneas passaram por um processo de transição político-ideológica, cultural e econômica que as levaram a um outro patamar de desenvolvimento. Levando em consideração que o mundo está vivendo um período de rápido processo de transformação em que um novo modelo de sociedade se estabiliza, as diretrizes desse novo modelo passaram a ser orientadas ao atendimento de demandas crescentes, como a de profissionais de especialidades distintas para atender às demandas do capitalismo.

A proposta de criação de sistemas hierarquizados e diversificados da educação foi assimilada no Brasil de maneira rápida e fácil devido, principalmente, a parcerias estabelecidas para a execução dessas políticas educacionais. Dentre esses parceiros, Neves (2008) cita especialmente a Igreja católica, os empresários educacionais e os empresários em geral. Nesse contexto, entende-se o exercício da nova pedagogia da hegemonia de maneira a, mais uma vez, deixar de lado os interesses das classes submissas em detrimento da expectativa pelo conhecimento moral e intelectual das classes dominantes no país.

Apesar da imposição do projeto burguês na remodelação das políticas educacionais brasileiras, Neves (2008) afirma que tais propostas vêm sendo implementadas com o consentimento da população:

As atuais propostas de massificação da educação escolar que vêm sendo implementadas na atualidade brasileira contam com o consentimento amplo da população, por atenderem parcialmente interesses de frações distintas da sociedade. Elas atendem ao mesmo tempo os interesses de frações das camadas populares de maior acesso à educação escolar e às atividades de formação técnico-profissional e atendem, simultaneamente, os interesses imediatos de setores empresariais de obtenção, a baixo custo, de uma força de trabalho minimamente capaz de responder positivamente aos atuais da aceleração do crescimento (Neves, 2008, p. 382).

Nesse sentido, podemos inferir que a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, surgiu no contexto de atendimento parcial das necessidades de uma fração da sociedade, a comunidade negra, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afroindígena-brasileira. Segundo Costa (2021), a aprovação da lei se deu graças às lutas travadas pelo reconhecimento e reparação das desigualdades entre a classe branca e negra no Brasil. dessa forma, o autor destaca que a referida lei é tida como um marco do avanço governamental em relação ao tratamento legal dos direitos conquistados pelos movimentos sociais.

Contudo, a partir da análise do exercício da hegemonia proposta por Gramsci e das considerações formuladas por Neves (2008), iremos refletir sobre a efetividade da proposta da Lei 10.639/03 mais adiante. Considerando que a construção e elaboração da referida lei se deu a partir do contexto político-social de dominação das classes cujo projetos estavam vinculados aos interesses próprios de reformulação do neoliberalismo, levantamos o questionamento de que o reconhecimento e valorização da identidade e cultura negra para a formação da sociedade brasileira não tenha sido a principal motivação para a elaboração desta política educacional.

Essa afirmação, apesar de poder ser considerada radical para alguns, é justificada por estudos contemporâneos à esta pesquisa realizada com o intuito de analisar a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos diversos níveis da educação, cujos resultados mostram que a educação antirracista brasileira ainda possui lacunas mesmo após vinte anos de implementação da lei (Nascimento, 2023; Rodrigues, 2023; Albuquerque, 2023). Essas lacunas vão desde a necessidade de abordagem sólida na prática docente cotidiana acerca das relações étnico-raciais até reflexões mais profundas sobre a temática que sejam capazes de gerar debates sobre o desenvolvimento de uma proposta pedagógica realmente efetiva.

Nesse contexto, é possível citar a abordagem da interseccionalidade proposta por Angela Davis⁷ que surgiu em um período caracterizado por intensas lutas em relação as desigualdades raciais na década de 1970 nos Estados Unidos, especialmente com foco no racismo institucionalizado e na segregação racial. Ao

⁷ Angela Davis é uma figura de extrema importância em relação a voz do feminino negro em todo o mundo. Ela é militante de grande importância histórica do movimento negro norte-americano da década de 1970 até a atualidade, a filósofa socialista, professora de História da Consciência (Universidade de Califórnia, EUA), dirigente do Partido Comunista dos Estados Unidos, ex-integrante das Panteras Negras e investigadora especializada em feminismo, marxismo, abolicionismo do sistema penitenciário, teoria crítica e estudos afro-americanos (Jesus, 2022).

mesmo tempo em que a luta contra as desigualdades raciais sucumbia em território americano, o movimento feminista ganhou força e foi direcionado para a obtenção dos direitos de igualdade para as mulheres. Contudo, esses movimentos não levavam em consideração as necessidades das mulheres negras que enfrentavam, ao mesmo tempo, o racismo e o sexismo (Jesus, 2022).

Na obra *Mulheres, Raça e Classe*, Davis analisa, a partir da escravidão, como os papéis de gênero eram construídos tanto pela ótica dos senhores brancos quanto pela resistência dos escravizados. Seu objetivo, conforme destacado por Freire (2019, p. 77), foi inicialmente apresentar "um relato histórico da escravidão e das 'condições' em que o povo negro se encontrava", mas, na prática, revelou como a interseccionalidade operava na opressão das mulheres negras, independentemente de sua posição social, articulando raça, classe e gênero como eixos indissociáveis de dominação.

Dessa forma, Angela Davis aponta a conexão entre a interseccionalidade e o movimento feminista como essencial para tratar as desigualdades de forma mais equitativa. Nesse contexto, a interseccionalidade amplia o escopo do feminismo ao abordar não apenas o sexismo, mas também outras formas de opressão, como racismo, homofobia, transfobia e diversas discriminações que impactam as mulheres de diversas maneiras. Com essa perspectiva, o feminismo se torna mais inclusivo, apto a representar e proteger os direitos de todas as mulheres e reconhece as complexidades e a interdependência das várias formas de opressões que elas vivenciam (Kyrillos, 2020).

Diante disso, se torna fundamental compreender que a interseccionalidade não se resume a uma simples soma ou sobreposição de opressões por não se tratar de medir ou comparar diferentes formas de discriminação, mas de analisar como elas se interconectam de maneira específica em determinados contextos. Além disso, a interseccionalidade não deve ser vista como uma teoria ou metodologia única já que corresponde a um conceito flexível que pode ser aplicado de diversas formas, conforme o contexto e o objetivo da análise (Jesus, 2022). Esse conceito possibilita uma abordagem crítica e diferenciada das dinâmicas sociais, políticas e de poder de modo a evitar simplificações em relação às formas de opressão com o propósito de reconhecer a singularidade das vivências individuais e coletivas (Kyrillos, 2020).

Além disso, com o distanciamento social imposto pela emergência de saúde pública decorrente da pandemia da Covid-19, especialmente entre março de 2020 e maio de 2021, as desigualdades educacionais foram acentuadas. Nesse período, muitos estudantes enfrentaram perdas significativas na aquisição de conhecimentos e habilidades, além da redução nas oportunidades educativas (Unesco, 2022). Diante desse cenário, identificamos a necessidade de analisar como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram contempladas nos planejamentos pedagógicos desenvolvidos durante o ensino remoto.

1.5 A formação docente crítica e contra-hegemônica diante dos desafios do período pandêmico da Covid-19

A pandemia da Covid-19, causada pela rápida disseminação do SARS-CoV-2 em 2020, impôs desafios significativos a diversas áreas da sociedade global, incluindo a educação. Como medida inicial de proteção e contenção, o isolamento social levou ao fechamento das escolas e à necessidade de transição para o ensino remoto na educação básica brasileira, conforme determinado por decretos estaduais e municipais. Essa transição exigiu que professores e alunos recorressem ao acesso à internet para manter o processo de ensino-aprendizagem, embora enfrentassem diversas dificuldades, como a falta de acesso à internet, a administração do tempo e o desamparo aos professores.

Um estudo realizado pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra sobre a implementação da Lei 10.639/03 revelou que apenas 1 a cada 5 municípios possui regulamentação específica sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo após vinte anos da lei. Além disso, a pesquisa indicou que 74% dos municípios não possuem equipe ou profissionais de formação específica sobre a temática, e apenas 8% possuem dotação orçamentária para ações destinadas a esse ensino. Esses dados evidenciam a necessidade de renovar o compromisso com a construção de estratégias que promovam a educação antirracista de qualidade.

Estudos com base na pedagogia crítica (Freire, 1987) e na luta contra o epistemicídio (Santos, 2009) destacam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas configura-se como um instrumento democrático para incorporar temas como direitos humanos e diversidade, em consonância com as legislações antirracistas

(Gomes, 2002). A articulação entre planejamento docente e o PPP é defendida como ação política essencial (Veiga, 2013), embora pesquisas apontem que resistências enraizadas no racismo estrutural (Almeida, 2018) e na formação eurocêntrica (Munanga, 2005) ainda dificultam a abordagem da cultura negra no cotidiano escolar, reproduzindo violências simbólicas (Bourdieu, 2005) que desafiam a efetividade das políticas educacionais (Arroyo, 2011).

Por outro lado, há docentes empenhados e comprometidos com a construção de um currículo antirracista, reconhecendo a urgência dessa abordagem para promover a descolonização do currículo. O domínio do conhecimento por parte dos professores sobre a cultura, identidade e história dos negros é fundamental para levar os alunos a reflexões profundas, destacar as contribuições dos povos historicamente discriminados e evitar uma visão eurocêntrica. Contudo, a abordagem da cultura negra no contexto escolar apresenta desafios, inclusive relacionados a privilégios entre professores brancos e negros.

A interseccionalidade, conceito que analisa como raça, gênero, classe e outras formas de opressão se articulam, como vimos anteriormente, aponta para a complexidade das dinâmicas discriminatórias em sala de aula e a necessidade de preparação dos professores para currículos inclusivos. A relação entre a interseccionalidade e os currículos eurocêntricos sugere que grupos historicamente excluídos continuam marginalizados, mesmo no contexto escolar, pela reprodução de uma abordagem de dominação que negligencia a valorização da cultura negra.

Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre como os processos formativos dos professores, especialmente em tempos de crise, respondem (ou não) a esses desafios. A formação de professores no Brasil, especialmente em tempos de crise como a que vivenciamos durante a pandemia da Covid-19, foi marcada pelo agravamento de desafios históricos e estruturais que já vem sendo características do sistema educacional brasileiro (Souza; Zamperetti, 2023). Diante da urgência social, econômica, educacional e de saúde pública desse período em questão, houve a necessidade de preparar os professores a lidarem com diversos aspectos que iam além da incorporação de novas práticas pedagógicas e incluíam também as desigualdades sociais, culturais e estruturais que se mostraram mais evidentes durante a pandemia da Covid-19 (Dourado; Siqueira, 2020).

Nesse contexto, a implementação de políticas como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-

brasileira e Indígena nas escolas, exemplifica a importância da formação de professores para promoção de uma educação mais inclusiva e crítica. No entanto, mesmo após anos de promulgação dessa lei, é notório que ainda existem lacunas significativas em relação a formação docente que é evidenciada pela falta de preparação teórica e prática desses profissionais (Torres, 2012). De acordo com Santos (2018)

A própria história do negro, por exemplo, acaba sendo ensinada nas escolas apenas como a história de escravidão e da colonização da África; o grande problema colocado em evidência pela legislação que ampara a prática destes temas e reflexões na escola brasileira. Uma quantidade considerável de professores por não possuir a formação adequada tende a desenvolver um trabalho utilizando essa única perspectiva da história do povo negro, tende a reforçar a história e visão dos europeus. Tal trabalho, não ocorre exclusivamente pela falta de entendimento teórico em relação a questão, porém também porque o estudo sobre estas temáticas implica em um grande desafio de revelar o “mito da democracia racial” (Santos, 2018, p. 4).

Nesse sentido, Santos (2018) aponta para o fato de que muitos professores acabam reforçando uma visão eurocêntrica da história ao se restringirem a narrativas sobre escravidão e colonização, em detrimento de uma abordagem que busque a valorização da riqueza cultural e a resistência histórica dos povos africanos e afro-brasileiros. Em relação ao período pandêmico da Covid-19, é possível questionar como a questão racial e a desigualdade social foi tratada uma vez que, de acordo com Souza e Zamperetti (2023), tal situação se tornou ainda mais evidentes no ensino remoto, pois estudantes de áreas periféricas, sem acesso à internet ou dispositivos adequados, ficaram excluídos de grande parte das atividades escolares. Nesse sentido, é esperado que a formação docente crítica, com foco não apenas na preparação técnica, mas também em uma perspectiva contra-hegemônica e emancipatória se mostre essencial para que os professores possam atuar de maneira inclusiva e adaptada às condições impostas em tempos de crise.

Além disso, outro aspecto essencial da formação de professores é a necessidade de preparar os profissionais da educação para atuarem como agentes de transformação social e não apenas como transmissores de conhecimento. A pedagogia libertadora, influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, destaca que a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdo. Assim, a formação de educadores se trata do processo pelo qual ocorre a transformação

desses profissionais em pessoas críticas e capazes de compreender as realidades sociais dos alunos para que práticas pedagógicas que desafiem estruturas hegemônicas sejam incorporadas no ambiente escolar e promovam a emancipação social (Torres, 2012).

Nessa perspectiva, com os desafios enfrentados durante o período pandêmico da Covid-19, foi possível notar que a formação contínua de professores não pode estar ligada essencialmente apenas ao uso de tecnologias. A adaptação a novos contextos pedagógicos mostrou que, tanto os docentes quanto os gestores, tiveram que integrar ferramentas digitais em suas práticas, o que evidenciou as dificuldades relacionadas à precarização do trabalho docente, mas também enfrentaram desafios quanto a desigualdade social e à exclusão digital dos alunos e suas famílias que afetou diretamente no processo de ensino e aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2020). Segundo Pereira e Soares (2019), a formação de professores deve ser entendida como um processo dinâmico e direcionado para a elaboração de práticas pedagógicas que dialoguem com as transformações sociais e tecnológicas, sem perder de vista o compromisso com a democratização do ensino e a valorização do papel docente.

Nesse contexto, os professores enfrentaram o desafio de se tornarem especialistas em tecnologias digitais e metodologias ativas, enquanto buscavam garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem em meio a questões de saúde e diferenças socioeconômicas (Santos; Lima, 2020). Com isso, a partir da pandemia da Covid-19, a discussão sobre a construção de modelos de formação docente que priorizem também a justiça social por meio da transformação educacional foi ganhando mais espaço devido ao papel do educador frente ao compromisso social.

Segundo a visão de Pereira e Soares (2019), a formação docente deve transcender as visões técnica e prática ao incorporar uma racionalidade crítica que permita aos professores compreender as condições sociais e históricas de sua atuação de modo a transformá-las em favor da emancipação por meio do compromisso social.

Discussões mais atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como profissionais que refletem,

questionam e constantemente examinam suas práticas pedagógicas cotidianas, as quais, por sua vez, não estão limitadas ao chão da escola. (Pereira; Soares, 2019, p. 3).

No entanto, durante o período pandêmico da Covid-19, o que se observou foi a prioridade em buscar soluções técnicas e imediatistas em detrimento da adoção de abordagens contextualizadas que, de fato, buscassem a inclusão dos sujeitos que se encontraram em situação desfavorecida (Gatt; Shaw; Pereira, 2021). Dessa forma, os modelos de práticas pedagógicas aplicadas durante a pandemia da Covid-19 evidenciaram que os processos de transformação social para o enfrentamento de desigualdades enfrentaram grandes dificuldades devido a diversos aspectos, com destaque para a falta de preparado adequado dos professores e para a ausência de estrutura adequada (Santos e Lima, 2020).

Assim, conforme apresentado por Dourado e Siqueira (2020), os desafios enfrentados durante o período pandêmico da Covid-19 evidenciaram que o fortalecimento de políticas e programas que promovam uma formação crítica e inclusiva é indispensável para que os professores possam atuar como agentes de mudança em um sistema educacional desafiado por crises, mas também repleto de possibilidades de inovação. Apesar disso, a formação de professores, no Brasil, enfrenta barreiras significativas, especialmente quando se busca integrar perspectivas contra-hegemônicas ao processo educacional.

Nesse contexto, a proposta contra-hegemônica emerge como uma alternativa que valoriza práticas pedagógicas críticas e emancipatórias em contraste com o modelo tradicional, que, por vezes, reforça desigualdades estruturais. Segundo Manfredi (2014), a formação docente com base na educação contra-hegemônica é apresentada como um campo de resistência e construção de alternativas por propor práticas que busquem a valorização do diálogo entre teoria, prática e necessidades sociais, além de questionem as narrativas dominantes no campo pedagógico.

Além disso, o desafio da formação docente é intensificado pela implementação de legislações como a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Contudo, apesar de sua relevância, essa legislação ainda enfrenta resistências no cotidiano das práticas pedagógicas já que, conforme destacado por Gonçalves (2010), a questão racial é frequentemente tratada no ambiente escolar apenas em

datas comemorativas reforçando a ideia de que é necessária a compreensão da importância desse tema no currículo escolar.

A abordagem da temática racial, ainda hoje, vem acompanhada de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêtricas. Assim, há necessidade de se compreender que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos etnicorraciais distintos, os quais possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, que também contribuíram para a construção da nação brasileira. Estes conhecimentos são necessários para a desconstrução do mito da democracia racial, e poderão contribuir para eliminar conceitos enraizados em comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento (Gonçalves, 2010, p. 83).

Nesse contexto, a formação docente contra-hegemônica deve incorporar não apenas conteúdos, mas também práticas que rompam com a superficialidade e possuam como intuito a promoção da integração efetiva das relações étnico-raciais na sala de aula. Dessa forma, a formação docente requer ainda um compromisso com a valorização da diversidade cultural.

Assim, a formação docente crítica requer um rompimento com os paradigmas tradicionais que são focados na reprodução de conteúdo e não buscam a valorização da cultura e da diversidade. Nesse sentido, as tendências pedagógicas contra-hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, oferecem caminhos para formar professores capazes de intervir na realidade social de forma transformadora. Conforme descrito por Manfredi (2014), a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, busca desenvolver uma consciência crítica nos alunos com o propósito de capacitá-los a compreender as contradições sociais e agir sobre elas, ao invés de apenas adaptarem-se às condições existentes (Manfredi, 2014).

[...] A escola se torna a forma dominante de educação; é um tipo de sociedade que exige conhecimento sistemático que cabe a escola transmitir. A área da educação, em seu conjunto, passa a ser banalizada pela escola, tanto é que o que não é a educação sistemática não tem nome positivo [...] todas partículas negativas, por que a forma afirmativa está na escola... e para a população isso é muito importante. No livro *Pedagogia Histórico-Crítica* chego a dizer que a escola trata da cultura erudita e não da cultura popular. O saber elaborado e não o saber espontâneo. O saber sistematizado, não o conhecimento cotidiano. [...] Para a população reivindica escola; é para ter acesso e dominar essas coisas. Quando eles percebem que a escola fica no conhecimento espontâneo, aquilo que eles já fazem na comunidade, eles estranham: “bom, eu mando o meu filho para a escola é para aprender a ler, a escrever, a dominar os conhecimentos; não está aprendendo, então, pra quê a escola?”

[...] O que eu defendo é que a população possa expressar de forma elaborada seus próprios interesses e, nesse sentido, disputar em condições de igualdade na luta social. Mas isso, em certo momento, estabeleceu certa contradição (Saviani, *apud* Manfredi, 2014, p. 130).

Diante dessa contradição entre cultura erudita e saberes populares, Santos (2017) evidencia, como aspecto essencial da formação contra-hegemônica, a integração da diversidade cultural e étnica no currículo escolar, conforme exigido pela Lei 10.639/03. Segundo o autor, a formação de professores para a aplicação dessa lei é fundamental para romper com o eurocentrismo do currículo e valorizar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira. Portanto, a proposta contra-hegemônica na formação de professores, além de representar um desafio que compete ao sistema educacional, também deve estar relacionado à oportunidade de repensar a atuação do professor enquanto mediador do conhecimento tanto científico quanto cultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para compreender as percepções e práticas docentes relacionadas à implementação das diretrizes étnico-raciais na educação infantil, foi aplicado um questionário eletrônico composto por perguntas fechadas e abertas, elaborado conforme as orientações metodológicas de Gil (2002; 2008). A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil localizada no interior paulista, cuja equipe era composta por 18 professoras. O link do Google Forms foi enviado por meio do grupo de professores da escola, e o questionário ficou disponível entre os dias 16 e 24 de outubro de 2024. A participação no estudo foi voluntária, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Das 18 docentes convidadas, 13 aceitaram participar da pesquisa, representando uma amostra significativa da equipe pedagógica da instituição. A adesão voluntária reforça a ética da pesquisa, garantindo a liberdade das professoras em contribuir com o estudo.

A pesquisa "Educação Infantil: Identidade Negra e a lei 10.639/03" se caracteriza como um levantamento (Survey) e a tabulação foi a técnica inicial para organizar as respostas dos questionários. Por meio de um questionário online, foi elaborado com perguntas fechadas (incluindo as de múltipla escolha) e perguntas abertas (dissertativas). Essa abordagem híbrida é fundamentada na metodologia de Gil (2002), buscando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado, reconhecendo a limitação das respostas padronizadas em capturar a complexidade das opiniões e atitudes. A inclusão de questões abertas permitiu às participantes expressarem suas perspectivas e experiências de forma mais detalhada.

2.1 Participantes e procedimentos éticos

A pesquisa realizada com professoras e alunos da Educação Infantil seguiu rigorosos procedimentos éticos para garantir o respeito a todos os participantes. Em primeiro lugar, a pesquisa se pautou nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Para iniciar a coleta de dados na instituição de ensino, obteve-se a anuência da direção escolar por meio da Declaração de consentimento da instituição (Apêndice 1).

Posteriormente, as professoras foram formalmente convidadas a participar, sendo-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um documento que detalha os objetivos, métodos e riscos da pesquisa, garantindo sua participação voluntária e informada (Apêndice 2). De maneira similar, foi realizada uma reunião com os pais ou responsáveis pelas crianças, na qual o projeto foi explicado e o TCLE para os pais ou responsáveis (Apêndice 3) foi entregue para sua assinatura, assegurando o consentimento para a participação dos menores.

A escolha pela turma da segunda etapa do período da tarde, composta por 16 crianças de 5 a 6 anos de idade, nesta unidade escolar, foi multifacetada e estrategicamente fundamentada. Esta etapa apresentou uma diversidade étnica, incluindo crianças brancas, negras e pardas, o que se alinhava ao reconhecimento da diversidade da comunidade em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e a receptividade e acessibilidade da professora responsável pela turma, juntamente com a da equipe gestora da escola foram fatores determinantes que viabilizaram o estudo e a aplicação do objeto de aprendizagem.

Um cuidado especial foi tomado com as crianças participantes. Para elas, foi elaborado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – alunos (TALE), apresentado de forma acessível e lúdica, buscando garantir que compreendessem o que seria realizado durante a pesquisa e a aplicação do objeto de aprendizagem educacional (Apêndice 4). Finalmente, a pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética da FC/UNESP, conforme o Parecer número 76884823.8.0000.5398, atestando a conformidade ética do estudo. Todos esses passos demonstram o compromisso da pesquisa em seguir as normas éticas vigentes e em proteger os direitos e o bem-estar de todos os envolvidos.

2.2 Escola Municipal de Educação Infantil na Periferia

A presente pesquisa, baseada em análise documental, questionários com professores e aplicação de um objeto de aprendizagem educacional, foi realizada em uma escola pública municipal localizada na periferia de São José do Rio Preto. A escolha dessa instituição se deveu a diversos fatores que a tornaram um caso relevante para a investigação das práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

A escola, voltada à Educação Infantil, forneceu materiais de apoio pedagógico às famílias durante diferentes períodos, como junho, julho, agosto, outubro, novembro e dezembro do ano de 2020. Esses materiais passaram a compor a base documental da pesquisa, em substituição aos planejamentos mensais e semanais, cuja ausência será discutida em seção específica mais adiante. Tornaram-se, assim, elementos centrais para a compreensão das estratégias adotadas pela equipe escolar durante o ensino remoto.

Apesar da falta dos planejamentos iniciais, os materiais analisados ofereceram indícios valiosos sobre as propostas pedagógicas e a intencionalidade da instituição. Desenvolvidos para complementar o trabalho regular dos professores, esses recursos foram essenciais no contexto de distanciamento social e possibilitaram a continuidade do processo educativo.

A escola também demonstrou grande esforço em manter uma comunicação ativa com as famílias, utilizando canais como telefone, WhatsApp Business e Facebook. Por meio dessas plataformas, divulgava comunicados, informações sobre kits de alimentação e sugestões de atividades, além de compartilhar leituras e outros recursos. Essa abordagem destacou a preocupação em manter o vínculo com os alunos e incentivar a criatividade, o pensamento crítico e a curiosidade das crianças, mesmo à distância.

Por fim, a receptividade da equipe gestora e dos professores foi um fator determinante para o desenvolvimento do estudo, viabilizando os questionários e a futura aplicação do objeto de aprendizagem educacional. A combinação da análise documental e das perspectivas dos professores possibilitou uma visão mais ampla das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no ensino remoto. A aplicação do objeto de aprendizagem educacional, descrita em seções posteriores, complementou essa análise com uma proposta prática no contexto investigado.

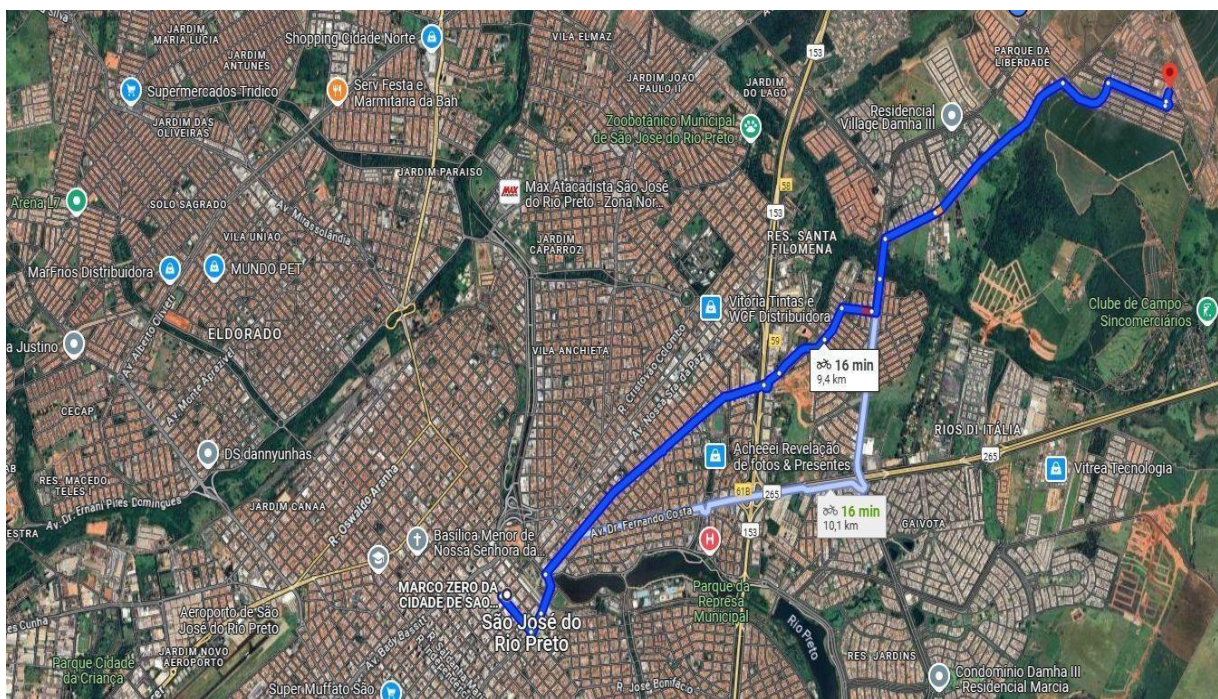
2.2.1 Sobre o PPP da escola

Figura 1: Vista aérea do bairro onde está localizada a escola



Fonte: Projeto Político Pedagógico (Escola Municipal foco da pesquisa, 2021, p. 44)

Figura 2: Distância Centro-Bairro da escola



Fonte: Google Maps (Acesso em 25 março 2025) / Elaboração da autora (2025)

A Figura 2 apresenta uma vista aérea de onde está localizada a escola, evidenciando o entorno (Escola Municipal Lourival Pires Fraga, 2021, p. 44).

Esta escola municipal, localizada no município de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, Brasil, foi escolhida como o lócus central para a coleta de dados, questionário com os professores e a aplicação do objeto de aprendizagem educacional proposto nesta dissertação. A seleção desta instituição se justifica pelas suas características intrínsecas, detalhadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2021, que oferece um panorama abrangente de sua identidade, funcionamento e das concepções pedagógicas que norteiam suas ações. Além disso, é importante destacar que o município de Rio de São José do Rio Preto não possui currículo próprio e que, portanto, as escolas municipais utilizam o currículo paulista para nortear a elaboração e execução de seus PPP.

Através da Figura 2, é possível visualizar a distância do Marco Zero (Centro) ao local onde a escola está situada. O PPP descreve o bairro como um novo conjunto habitacional, explicitamente distante do centro da cidade, com grande concentração de áreas rurais ao redor e acesso limitado a apenas duas vias. Estas características do bairro, conforme detalhado no documento, justificam a representação da localização da escola como periférica. Embora o bairro possua infraestrutura como ruas asfaltadas e transporte coletivo, no momento da elaboração do documento, ele não possui área de lazer e nem escola para atender o Ensino Fundamental, o que gerava a necessidade dos pais se deslocarem com os filhos através de transporte coletivo ou particular para terem o atendimento na escola de ensino mais próxima.

O PPP desta unidade escolar define-se como um plano global da unidade escolar, que orienta as ações propostas com base nos princípios e concepções da Educação Infantil, respeitando os conhecimentos historicamente acumulados. A elaboração deste documento representou um processo de planejamento participativo e de construção coletiva, envolvendo a comunidade escolar e a equipe da escola na reflexão sobre suas práticas e na reafirmação de suas experiências. É relevante notar que o PPP de 2021 constitui o primeiro PPP desta unidade escolar, cuja equipe era nova e estava em processo de consolidação no momento da elaboração. A construção envolveu a participação da comunidade escolar, convidada a discutir temas fundamentados nos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil". O PPP é concebido como um documento que necessita de constantes reformulações, reconstrução e aprimoramento.

A fundamentação legal do PPP desta escola reside na Constituição Federal

de 1988, que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que detalha os princípios da gestão democrática e a autonomia das escolas, e na Resolução SME Nº13/2018 do município de São José do Rio Preto, que orienta a construção ou reelaboração dos PPPs. A instituição, respaldada por estes dispositivos legais, assume o compromisso de organizar, planejar e estabelecer ações para o cumprimento de seus objetivos pedagógicos.

A função social da escola é compreendida pela comunidade escolar como a formação integral do ser humano, preparando-o para uma vida em sociedade que exige atuação, pensamento crítico e criativo. A escola também visa auxiliar as famílias na educação dos filhos, incentivando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, respeitando suas especificidades. A finalidade é atender às necessidades das crianças respeitando individualidades e potencialidades, garantir qualidade de educação para a formação integral, e estimular a **participação efetiva da comunidade e dos pais na vida escolar.

Os princípios que norteiam as ações da unidade escolar estão alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, abrangendo dimensões éticas, políticas e estéticas. A escola prioriza a autonomia das crianças, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a valorização profissional, e a gestão democrática que estimula a participação de todos.

As concepções pedagógicas da escola, explicitadas no PPP, abordam a infância como um tempo e lugar social e simbólico. A escola é vista como um espaço de socialização, produção e aquisição de conhecimentos, que interage e se articula com as práticas sociais e a família. A gestão democrática e participativa é um princípio fundamental, buscando a corresponsabilidade da comunidade escolar nas decisões. As relações interpessoais são valorizadas como fomentadoras de conhecimento e desenvolvimento.

O PPP desta unidade escolar fundamenta-se legalmente na Constituição Federal, na LDB (1996) e em resoluções municipais, que opera alinhado às diretrizes e metas do Plano Municipal de Educação (PME, 2015) para o sistema de ensino, e que utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como referência normativa para a definição das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas. O PME e a BNCC, por sua vez, compartilham uma base legal e política comum nas leis nacionais.

A infraestrutura da escola conta com diversas dependências, embora o PPP aponte que a adequação da unidade para atender alunos em idade de creche não seja ideal, visto que o prédio foi originalmente construído para o Ensino Fundamental. A equipe profissional é composta por diretora, coordenadora pedagógica, docentes e pessoal de apoio. A escola possui órgãos colegiados como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM), que desempenham papéis importantes na gestão e na articulação com a comunidade. O PPP também apresenta um diagnóstico do perfil sociocultural das crianças e suas famílias, evidenciando a diversidade da comunidade atendida.

Conforme descrito, esta escola municipal configura-se como um campo fértil para a investigação proposta, uma vez que seu PPP detalha suas concepções, organização e o contexto em que está inserida. As informações contidas neste documento, aliadas à observação e coleta de dados realizadas nesta instituição, tratadas anteriormente nesta dissertação, permitiram uma análise aprofundada da realidade educacional local e a aplicação do objeto de aprendizagem educacional. Portanto, essa escola municipal será o espaço privilegiado para a coleta de informações e a implementação do objeto de aprendizagem educacional desta dissertação, pois de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, indica que a escola reconhece a diversidade de sua comunidade.

2.2.2 Coleta de dados da escola: Materiais pedagógicos de apoio ao professor

Para a análise de planejamentos escolares da Educação Infantil no período pandêmico da Covid-19 e na modalidade de ensino remoto, com o objetivo de verificar a contemplação da Lei nº 10.639/03, a literatura metodológica, em consonância com as perspectivas de Gil (2002), direcionou para a pesquisa documental em articulação com a técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa documental, conforme explicitado por Gil, configura-se como uma modalidade investigativa que se debruça sobre “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 106). Nesse sentido, os planejamentos escolares, enquanto registros formais da prática pedagógica em nível institucional, inserem-se pertinentemente nessa categoria de fontes primárias. A natureza da pesquisa documental reside na exploração de “registros institucionais escritos” (Gil, 2008, p.

150), alinhando-se à análise de planos de ensino e outros documentos de cunho pedagógico que orientaram as ações educativas no contexto específico investigado. As etapas inerentes a esse método, conforme Gil (2002, p. 87), abrangem desde a definição dos objetivos da pesquisa – neste caso, a verificação da contemplação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – até a identificação, localização, obtenção e, subsequentemente, o tratamento dos dados contidos nos planejamentos escolares.

Em convergência com a pesquisa documental, a análise de conteúdo emerge como a técnica de eleição para a interpretação das informações veiculadas nesses documentos. Definida por Gil como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa (ou qualitativa) do conteúdo manifesto e latente das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Gil, 2008, p. 152), a análise de conteúdo possibilita um exame aprofundado dos planejamentos escolares. Por meio dessa técnica, torna-se possível investigar a presença, a ausência e a forma como as temáticas relacionadas à história e culturas afro-brasileira e indígena, preconizadas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, foram abordadas no contexto particular do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. As fases da análise de conteúdo, segundo Gil (2002, p. 88), compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados, permitindo ao pesquisador navegar desde a organização inicial dos planejamentos até a identificação de padrões e a construção de conclusões significativas.

No âmbito do tratamento dos dados, a tabulação pode desempenhar um papel relevante, especialmente se a análise de conteúdo contemplar a quantificação da recorrência de termos, temas ou atividades diretamente relacionados às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Gil (2002, p. 159) define a tabulação como o processo de “agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise”. Dessa forma, a tabulação das evidências encontradas nos planejamentos escolares pode oferecer dados quantitativos sobre a atenção dispensada à legislação, como a frequência de menções explícitas à lei, a quantidade de atividades voltadas à cultura afroindígena-brasileira ou a presença de referenciais teóricos e autores negros.

Contudo, a análise do material não deve se restringir a uma abordagem puramente quantitativa. A análise de conteúdo qualitativa (Gil, 2008, p. 175) é igualmente essencial para compreender a profundidade e a natureza da abordagem das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos planejamentos. Permite identificar as

estratégias pedagógicas adotadas, a forma como as discussões foram conduzidas e as perspectivas teóricas subjacentes, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada da implementação da lei no ensino remoto da Educação Infantil durante o período pandêmico da Covid-19.

Em suma, a adequação da pesquisa documental em conjunto com a análise de conteúdo, conforme a metodologia preconizada por Gil (2002), reside na sua capacidade de investigar materiais não analisados previamente (os planejamentos escolares) com o objetivo específico de interpretar a presença e a forma da contemplação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A utilização da tabulação pode complementar essa análise, fornecendo dados quantitativos relevantes, enquanto a análise qualitativa aprofunda a compreensão das nuances presentes nos documentos investigados.

Em seguida, foi realizado um estudo de campo na escola. A observação participante das interações em sala de aula durante a sequência didática para aplicação do objeto de aprendizagem educacional possibilitou captar nuances e significados que questionários, mesmo ampliados, não alcançariam. Esta etapa permitiu uma imersão no contexto essencial para compreender a complexidade do fenômeno.

Utilizando uma articulação metodológica que incluiu análise documental e um levantamento (Survey) com professoras. A análise documental focou nos materiais de apoio pedagógico distribuídos às famílias, em substituição aos planejamentos mensais e semanais originais dos professores, que foram informados como perdidos. Essa perda representou uma limitação, impedindo uma análise direta e detalhada das estratégias e conteúdos abordados pelos docentes em suas práticas individuais. Os materiais analisados, embora relevantes para compreender as orientações oferecidas às famílias, possuem uma natureza diferente dos planejamentos individualizados. A técnica de análise de conteúdo, tanto quantitativa quanto qualitativa, foi utilizada para interpretar os dados dos materiais.

O levantamento com as professoras foi realizado por meio de um questionário eletrônico com perguntas fechadas e abertas, buscando capturar a complexidade das opiniões e atitudes das docentes. O objetivo era compreender suas percepções sobre a importância das leis, seu conhecimento formal sobre elas, suas experiências com o racismo escolar, a participação em formações antirracistas, e a forma como

contemplavam as temáticas em seus planejamentos, incluindo o período de ensino remoto.

2.2.3 Limitações na coleta de dados documentais

A etapa inicial da coleta de dados para a presente pesquisa documental previa a análise dos planejamentos mensais e semanais elaborados pelos professores da unidade escolar durante o ensino remoto emergencial, no período de março de 2020 a maio de 2021, correspondente à suspensão das atividades presenciais na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto. No entanto, a gestão escolar da instituição informou a perda desses materiais, impossibilitando o acesso aos registros originais da prática pedagógica dos docentes durante o contexto específico investigado.

Em substituição aos planejamentos solicitados, a unidade escolar disponibilizou três materiais de apoio pedagógico, produzidos em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação. Estes materiais foram distribuídos às famílias dos estudantes e, portanto, constituem a fonte primária de dados para a análise que se segue.

A ausência dos planejamentos individuais dos professores representa uma limitação para a pesquisa, uma vez que impede uma análise direta e detalhada das estratégias pedagógicas, dos conteúdos específicos abordados e das possíveis adaptações realizadas pelos docentes no contexto do ensino remoto. Os materiais de apoio disponibilizados, embora relevantes para compreender as orientações e sugestões oferecidas às famílias, possuem uma natureza diferente dos planejamentos individualizados dos professores, podendo não apresentar o mesmo nível de detalhamento sobre a implementação curricular e as práticas de ensino específicas de cada turma e docente.

Dessa forma, a análise documental foi conduzida com base nos três materiais de apoio pedagógico fornecidos pela escola, cientes desta limitação na coleta de dados originais. A interpretação dos dados procurou considerar a natureza e o propósito destes materiais, buscando inferir, dentro do possível, as abordagens pedagógicas e a atenção dada a temas relevantes, como a implementação da Lei nº 10.639/03, no contexto do ensino remoto na referida unidade escolar.

A proposta pedagógica geral e a organização curricular da Educação Infantil nesta Escola Municipal foram fundamentadas e pautadas na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC, 2017), entre outros documentos e legislações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Constituição de 88, a LDB (1996) e o ECA (1990). A escola se comprometeu com a educação integral e o desenvolvimento global da criança como sujeito de aprendizagem, reconhecendo a BNCC como um dos pilares para organizar experiências educativas intencionais.

Quanto aos materiais de apoio mensais específicos (como os de junho, julho/agosto e outubro/novembro/dezembro), foram produzidos de forma colaborativa pelas professoras, coordenação e direção da Escola Municipal Lourival Pires Fraga, e, em alguns casos, em colaboração com outras Unidades Escolares. O objetivo desses materiais foi instigar e direcionar a interação entre família, aluno(a) e professora.

2.3 A Centralidade das Categorias de Análise

A investigação rigorosa de materiais educacionais, especialmente no contexto de diretrizes legais específicas como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, demanda a definição clara e justificada de categorias de análise. Essas categorias atuam como um farol, direcionando o olhar do pesquisador para os aspectos mais relevantes do material em relação aos objetivos da análise. No presente estudo, a escolha de categorias de análise diretamente vinculadas às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 revela-se fundamental para avaliar a presença e a natureza dos conteúdos relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena nos materiais de apoio às famílias.

A primeira e primordial justificativa para a seleção dessas categorias está na sua ligação com a legislação em questão. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena na educação básica, visando o reconhecimento e a valorização da contribuição desses povos na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, categorias como "Menção explícita às Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08", "Indicação de autores/artistas afro-brasileiros ou africanos" e "Sugestões de obras literárias com temática afro-brasileira ou africana" tornam-se instrumentos diretos para verificar o cumprimento das determinações legais nos materiais analisados. A ausência de tais menções ou indicações pode sugerir uma lacuna no tratamento da temática.

Ademais, a utilização de categorias específicas permitiu a identificação de conteúdos concretos que materializam o espírito das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos materiais educacionais. Uma análise que se restringisse a impressões gerais correria o risco de negligenciar a profundidade ou a ausência de referências significativas. Ao buscar explicitamente por autores, obras, músicas, atividades culturais e referências históricas afro-brasileiras, a análise se torna mais tangível e permite avaliar se o conhecimento historicamente construído sobre essas culturas está sendo adequadamente contemplado. A pedagogia histórico-crítica, por exemplo, enfatiza o papel da escola em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, e a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos alinha-se a essa perspectiva de socialização do saber.

Outro ponto importante na escolha dessas categorias está na possibilidade de inferir sobre a abordagem pedagógica adotada pelo material em relação à diversidade étnico-racial e ao combate ao racismo. A presença da categoria "Linguagem valorizadora da diversidade e combate ao racismo", por exemplo, permite identificar se o material promove ativamente uma visão inclusiva e respeitosa. Essa dimensão é fundamental, pois a educação, numa perspectiva histórico-crítica, não se limita à transmissão de informações, mas busca a formação de indivíduos críticos e a transformação da prática social. A ausência de uma linguagem que valorize a diversidade pode contribuir para a reprodução de desigualdades, contrariando os objetivos de uma educação emancipadora.

A consistência na aplicação das mesmas categorias de análise aos diferentes materiais de apoio (junho, julho/agosto e outubro/novembro/dezembro) confere à análise um caráter comparativo valioso. Ao manter o mesmo quadro de referência, torna-se possível identificar padrões, mudanças ou continuidades na abordagem das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ao longo do tempo. Essa comparação longitudinal pode revelar tendências na produção dos materiais e auxiliar na avaliação da efetividade das diretrizes legais em nível prático.

Finalmente, as categorias de análise escolhidas delimitam o foco da investigação. É importante reconhecer que um material educacional pode abordar uma vasta gama de temas e objetivos pedagógicos. A opção por categorias centradas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 direciona a análise para a questão específica da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena. Como evidenciado, a ausência de ocorrências nas categorias definidas não implica uma

avaliação negativa do material em sua totalidade, mas sim uma constatação sobre a não centralidade das temáticas afro-brasileira, africana e indígena nos excertos analisados. Essa delimitação permite uma análise aprofundada, evitando generalizações imprecisas.

A escolha de categorias de análise diretamente relacionadas às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 configura-se como um elemento metodológico essencial para uma avaliação acadêmica rigorosa e relevante dos materiais educacionais. Essa opção não apenas garante a conexão direta com o marco legal, mas também possibilita a identificação de conteúdos específicos, a avaliação da abordagem pedagógica em relação à diversidade, a comparação sistemática entre diferentes materiais e a delimitação clara do escopo da análise.

2.4 A abordagem qualitativa por meio da aplicação de questionários com os professores

A coleta de dados com os professores voluntários participantes se deu por meio de um questionário, Gil (2002), ao discutir os diversos tipos de pesquisa, estabelece uma distinção entre o alcance dos levantamentos e a profundidade dos estudos de campo. Nesse sentido, a utilização de perguntas dissertativas dentro da estrutura de um levantamento pode ser interpretada como uma estratégia para incorporar elementos de profundidade, permitindo aos participantes expressarem suas perspectivas, experiências e raciocínios de maneira mais detalhada do que as categorias predefinidas das perguntas fechadas possibilitam. Essa abordagem híbrida reconhece a limitação inerente às respostas padronizadas em capturar a complexidade das opiniões e atitudes dos indivíduos.

Ademais, mesmo em pesquisas com um foco principal na quantificação e generalização, a integração de perguntas abertas pode servir a uma função exploratória valiosa. Gil (2002) descreve as pesquisas exploratórias como aquelas que visam a familiarização com um problema pouco conhecido e ao aprimoramento de ideias. Nesse contexto, as respostas dissertativas podem auxiliar na identificação de nuances não antecipadas pelo pesquisador, bem como na geração de hipóteses mais ricas e contextualmente relevantes para futuras investigações ou para uma interpretação mais robusta dos resultados quantitativos obtidos.

A metodologia de Gil (2002; 2008) também reconhece a riqueza e a profundidade dos dados que podem ser obtidos por meio de técnicas menos estruturadas, como o questionário. Embora a técnica primária de coleta de dados no levantamento seja o questionário, a inclusão de perguntas abertas permite coletar informações mais detalhadas e matizadas, aproximando-se, em certa medida, da profundidade que os questionários informais podem proporcionar. Essa característica é particularmente relevante para a compreensão de aspectos subjetivos complexos, como as motivações subjacentes às escolhas dos participantes ou a interpretação pessoal de suas experiências relacionadas ao tema da pesquisa.

Ainda, as respostas obtidas por meio de perguntas dissertativas podem oferecer um contexto essencial para a interpretação das respostas às perguntas fechadas. Os dados quantificáveis resultantes das perguntas fechadas fornecem uma visão geral da distribuição de opiniões ou comportamentos, mas podem carecer da compreensão do “porquê” por trás dessas distribuições. As perguntas abertas, ao permitirem que os participantes expliquem suas respostas em suas próprias palavras, enriquecem a análise, fornecendo um substrato qualitativo que auxilia na interpretação mais completa e fundamentada dos resultados quantitativos.

A inclusão de perguntas dissertativas introduz um elemento de flexibilidade na coleta de dados, mesmo dentro da estrutura mais rígida do questionário. Conforme apontado por Gil (2002) em relação ao questionário, a flexibilidade permite que informações não previstas inicialmente pelo pesquisador emergjam, oferecendo concepções valiosas que poderiam ser perdidas em um instrumento composto unicamente por perguntas com categorias predefinidas. Essa combinação estratégica de abordagens quantitativas e qualitativas busca, portanto, otimizar a coleta de dados, visando a uma compreensão mais holística e fundamentada do fenômeno social investigado, em consonância com os princípios metodológicos de Gil (2002).

De acordo com o autor, a análise de dados em pesquisas sociais, particularmente aquelas que utilizam questionários em levantamentos, oferece um vasto leque de possibilidades, cada uma adequada a diferentes naturezas de dados e objetivos de pesquisa. A escolha da técnica analítica apropriada é crucial para extrair percepções significativos e responder às questões levantadas no estudo.

Gil (2002; 2008) estrutura a análise de dados de questionários em três abordagens interligadas. A primeira, de caráter descritivo, inclui tabulação, cálculo de percentagens e medidas de tendência central, além de representações gráficas como polígonos de frequência. A segunda, inferencial, emprega testes de correlação e significância estatística para extrapolar conclusões da amostra à população. A terceira, multivariada, analisa relações complexas entre variáveis através de técnicas como regressão múltipla. Nesta pesquisa, a tabulação destaca-se como etapa primordial, não apenas por organizar as respostas, mas por revelar padrões iniciais e inconsistências, garantindo rigor metodológico às análises posteriores.

A tabulação dos dados, de acordo com a metodologia de Gil, representa uma etapa essencial para organizar, resumir e preparar os dados coletados por meio do questionário, constituindo o alicerce sobre o qual análises estatísticas mais aprofundadas poderão ser construídas para responder às questões da pesquisa.

Dado que a pesquisa foi conduzida com um número limitado de participantes em uma única escola, a generalização dos resultados deve ser feita com cautela (Gil, 2002, p. 49; Gil, 2008, p. 6). Gil (2002, p. 121; 2008, p. 89) discute a amostragem na pesquisa social, ressaltando a importância de procedimentos adequados para garantir a representatividade da amostra em relação à população mais ampla.

A seguir, temos um quadro informativo organizando os tipos de questões com base nas categorias de investigação delineadas para responder aos objetivos da pesquisa:

Quadro 1: Organização do Questionário Aplicado

Categoria de Investigação	Exemplo de Questão	Tipo de Questão	Objetivo
Dados Pessoais	- Gênero; - Idade; - Cor ou Raça (IBGE) ; - É quilombola?; - Se indígena, qual a etnia/grupo?	Fechada (Múltipla Escolha/Dropdown) e Aberta (para etnia/grupo indígena)	Traçar um perfil sociodemográfico inicial das participantes.
Trajetória Acadêmica	- Possui nível Superior? - Qual curso superior? - Em que ano se formou	Fechada (Sim/Não e Opções) e Aberta (para curso superior)	Buscar informações sobre a formação acadêmica das docentes.
Formação em Temáticas Antirracistas	Participou de cursos, seminários, palestras e ou simpósios sobre práticas/ações escolares antirracistas?	Fechada (Opções de quantidade)	Investigar a participação em eventos de formação relacionados à temática étnico-racial.
Conhecimento das	Você conhece as leis	Fechada (Múltipla	Avaliar o conhecimento

Leis 10.639/03 e 11.645/08	10.639/03 e 11.645/08?	Escolha)	formal das legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura afroindígena-brasileira e indígena.
Experiências e Lidar com o Racismo	- Você já presenciou racismo no ambiente escolar?; - Como você lida com os episódios de racismo em sala de aula?	Fechada (Sim/Não) e Aberta (Dissertativa)	Explorar vivências das docentes relacionadas a situações de racismo e as estratégias utilizadas para lidar com elas.
Importância das Leis para a Prática Docente	Qual é a importância dessas leis para as suas práticas docentes na Educação Infantil?	Aberta (Dissertativa)	Analisar a percepção das docentes sobre a relevância das leis para o seu trabalho pedagógico.
Formação Continuada	Você recebe formação continuada sobre a cultura afro-indígena?	Fechada (Sim/Não e Opções)	Investigar o recebimento de formação específica sobre a cultura afro-indígena.
Práticas de Valorização da Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena	Você contempla em seus planejamentos práticas que levem a valorização da cultura e história afroindígena-brasileira?	Fechada (Sim/Não e Opções)	Verificar a incorporação da temática no planejamento pedagógico das docentes.
Uso de Música Afroindígena-brasileira e Indígena	- Como você faz uso de músicas em suas práticas educacionais? - Você apresenta para as crianças músicas de origem afro-indígena?	Fechada (Múltipla Escolha e Sim/Não/Opções)	Investigar a utilização de recursos musicais, especificamente de origem afro-indígena, em sala de aula.
Interesse em Formação Específica	Você gostaria de receber uma formação específica para a utilização de músicas afroindígena-brasileiras na rotina escolar da Educação Infantil?	Fechada (Sim/Não)	Sondar a necessidade percebida pelas docentes de formação adicional na área musical afroindígena-brasileira.
Ensino Remoto e as Leis Antirracistas	- Você trabalhou na Educação Infantil durante o ensino remoto? - Em 2020/2021 você lecionou em qual turma? - Em seus planejamentos durante este período, você contemplou as leis?	Fechada (Sim/Não e Opções/Texto)	Investigar a atuação das docentes e a contemplação das leis antirracistas durante o período de ensino não presencial.
Considerações Finais (Aberta)	Você gostaria de pontuar algo que não foi perguntado sobre este tema?	Aberta (Dissertativa)	Permitir que as participantes expressem opiniões ou adicionem informações relevantes não abordadas diretamente pelas questões

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Este quadro demonstra como o questionário foi estruturado para coletar tantos dados quantificáveis (principalmente nas seções de perfil, formação e conhecimento das leis/práticas gerais) quanto dados qualitativos mais aprofundados (em questões sobre como lidar com racismo, importância das leis, melhoria da prática etc.), buscando enriquecer a análise do fenômeno estudado.

2.5 Planejamento e Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional

A proposta do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil” foi fundamentada na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que compreende a escola como espaço privilegiado para a promoção da consciência crítica e da transformação social (Saviani, 2020; Gasparin, 2013). O planejamento e a aplicação do objeto de aprendizagem seguiram etapas articuladas com as fases da didática histórico-crítica, valorizando o contexto escolar, a escuta das crianças e a mediação pedagógica consciente, conforme sistematizadas por Gasparin (2013, p. 47). Cada fase corresponde a uma etapa do trabalho pedagógico, articulando teoria e prática para promover a consciência crítica e a transformação social.

A prática pedagógica histórico-crítica é uma abordagem educacional que busca promover a conscientização crítica dos alunos em relação à realidade social, política e econômica em que vivem. Ela se baseia na compreensão de que a educação é um instrumento essencial para a transformação social e que os conteúdos transmitidos em sala de aula devem ser selecionados com base em critérios de relevância social e política.

A prática pedagógica histórico-crítica foi desenvolvida no Brasil, especialmente por meio do trabalho de Dermeval Saviani e outros educadores, e está inserida na perspectiva da pedagogia crítica. Saviani e Duarte (2010) destacam que a pedagogia, na perspectiva histórico-crítica, é um processo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história, visando superar as relações sociais alienantes e “promover a formação plenamente livre e universal do ser humano” (Saviani; Duarte, 2010, p. 432). Ela se fundamenta no materialismo histórico e dialético, buscando relacionar os conteúdos ensinados com os processos históricos e sociais que os produziram. Segundo Saviani (2012, p. 14), “a escola, enquanto instituição social, tem a função de socializar o saber sistematizado, possibilitando ao educando apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado e, a partir dele, compreender e atuar sobre a realidade”.

Nessa prática pedagógica, os alunos são incentivados a questionar, refletir e problematizar o conhecimento, sendo estimulados a compreender sua relação com a realidade e a buscar soluções para os desafios sociais existentes. Os conteúdos ensinados são selecionados de forma a possibilitar a compreensão crítica dos

processos sociais, econômicos e políticos, incluindo questões de classe, gênero, raça e outras formas de desigualdade e opressão. Como destaca Marx (2004), a alienação do trabalho na sociedade capitalista impede que os indivíduos se reconheçam nos objetos de aprendizagens de sua atividade, o que reforça a necessidade de uma educação que desvele essas contradições.

Essa abordagem também enfatiza a importância dos processos coletivos de aprendizagem, com a valorização do diálogo, da participação ativa dos alunos e da construção compartilhada do conhecimento. A respeito do papel da educação escolar, Saviani (2011, p. 57) destaca: “A educação escolar deve ser entendida como um processo intencional de intervenção na prática social, visando à sua transformação”.

A escola que adota essa prática pedagógica se mostra comprometida com uma educação inclusiva pautada na valorização das diferenças e na formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para a elaboração metodológica e teórica deste objeto de aprendizagem, partimos destas concepções de escola, de criança, de ensino e de aprendizagem, pois essa prática pedagógica busca proporcionar aos alunos a compreensão crítica da realidade, estimulando a reflexão e a ação transformadora.

As ações realizadas para este fim incluíram: a retomada das músicas e artistas preferidos dos alunos como ponto de partida; uma discussão inicial sobre os instrumentos presentes nessas músicas e suas possíveis origens culturais e a introdução da música "Seu Cabelo".

A apresentação da música 'Seu Cabelo' atuou como o elemento desafiador planejado para explicitar os problemas relacionados à diversidade musical e, crucialmente, à importância da representatividade negra, da identidade e do combate ao racismo. Neste momento, quando as crianças ouviram e viram o clipe na TV, a primeira música do objeto de aprendizagem educacional, elas demonstraram surpresa ao verem que a cantora era negra e usava seu cabelo crespo solto. Essas reações imediatas renderam conversas sobre a estética do cabelo, e as crianças responderam demonstrando engajamento e alegria, como dançar e mexer nos próprios cabelos. Algumas, inclusive, refletiram sobre a ancestralidade em suas características físicas, como a Criança 6 que comentou que seu cabelo era igual ao da sua avó, e a Criança 4 que disse que seu cabelo puxou o cabelo do pai.

A coleta de dados nesta fase concentrou-se na observação atenta das reações e manifestações das crianças durante a introdução do elemento desafiador planejado. Os resultados dessa observação, especialmente em resposta à apresentação da música 'Seu Cabelo' e à visualização da cantora, indicaram que: a música gerou surpresa e forte engajamento, manifestado no desejo de dançar e na interação com os próprios cabelos. A surpresa inicial das crianças, em particular ao visualizarem a cantora negra com seu cabelo crespo solto, atuou como um gatilho importante para a mobilização, esse engajamento prático e as conversas iniciadas, centrados na estética do cabelo e na identidade da cantora, confirmaram que o tema da identidade negra, da representatividade na música e do cabelo se revelou um problema relevante e mobilizador para elas. As reflexões sobre ancestralidade e a conexão com suas próprias características físicas (exemplificadas pelos comentários da Criança 6 sobre a avó e da Criança 4 sobre o pai) foram evidências concretas dessa mobilização em torno da identidade.

As reações e manifestações das crianças foram observadas para precisar quais aspectos dos problemas levantados (especialmente relacionados à identidade negra e à valorização do cabelo) geraram maior mobilização, indicando com clareza o foco e a profundidade necessários para a etapa seguinte, a instrumentalização. Em suma, a Problemática foi bem-sucedida em explicitar os problemas decorrentes da prática social dos alunos e que demandavam o aprofundamento no conteúdo. As reações observadas confirmaram que os temas propostos geraram engajamento e curiosidade, estabelecendo a necessidade e o interesse dos alunos pela apropriação do saber sistematizado que seria mediado na Instrumentalização para a compreensão crítica desses problemas.

Ressalta-se que a participação das crianças nesta pesquisa foi precedida pela obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, bem como do Termo de Assentimento das próprias crianças, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. As autorizações de uso de imagem foram obtidas para fins exclusivos de ilustração e divulgação científica desta dissertação, preservando a identidade e a integridade dos participantes.

2.5.1 Sequência Geral da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional

O planejamento da aplicação do objeto educacional “Dança Afro Infantil” foi cuidadosamente estruturado com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), priorizando o desenvolvimento crítico e a valorização da identidade étnico-racial desde a infância. A proposta teve como objetivo geral promover o reconhecimento da cultura afroindígena-brasileira e combater o racismo por meio da música e da dança, utilizando uma playlist "Dança Afro Infantil" e materiais didáticos visuais. As atividades foram planejadas para um público-alvo composto por crianças da segunda etapa da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos, e realizadas em encontros de 40 a 50 minutos, cada um incorporando estratégias interativas e sensoriais.

A organização seguiu as etapas da didática histórico-crítica, respeitando a realidade concreta da escola escolhida e promovendo momentos de escuta ativa e reflexão. O processo iniciou-se com a adesão ética, momento fundamental para garantir o envolvimento consciente dos participantes e responsáveis. Em seguida, a prática social inicial buscou mapear os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática racial. Essa fase envolveu rodas de conversa e o uso de imagens de artistas negros, propiciando um ambiente de escuta e partilha.

As fases subsequentes, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, foram distribuídas em encontros progressivos, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Fases da Sequência Geral da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional

Etapa da PHC	Data	Objetivo Específico	Atividades Propostas	Estratégias de Observação e Avaliação
Problematização	16/10/2024	Discutir questões raciais e culturais presentes no cotidiano	Discussão guiada, levantamento de problemas e necessidades.	Análise qualitativa das respostas
Instrumentalização	17/10/2024	Apropriação de saberes sobre cultura afroindígena-brasileira	Atividades práticas com playlist, instrumentos e histórias	Observação do engajamento e registros
Catarse	18/10/2024	Expressar síntese e avanços na compreensão e identidade	Retomada das questões iniciais, “Momento da Beleza”.	Observação das falas e produções das crianças

Prática Social Final	18/10/2024	Verificar transformação qualitativa e apropriação do conteúdo	Questionários finais, comparação dos dados iniciais e finais.	Análise comparativa (quanti/quali)
----------------------	------------	---	---	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A sequência didática foi orientada pelo modelo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com base na adaptação do esquema de Gasparin (p. 47), que organiza o processo em três grandes momentos: prática, teoria e nova prática. Essa lógica parte do nível de desenvolvimento atual das crianças, passando por uma mediação teórica que possibilita a construção de novos saberes, culminando numa prática transformada.

A aplicação foi dividida em cinco etapas principais, Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final, cada uma com um objetivo pedagógico distinto, refletindo o avanço do processo de ensino-aprendizagem e a superação das visões espontâneas que as crianças trazem de sua vivência cotidiana. A mediação docente foi planejada de modo a provocar rupturas conceituais e emocionais, especialmente em relação à valorização da identidade negra e à percepção crítica do racismo.

Na fase inicial, o objetivo era levantar o conhecimento prévio das crianças sobre a temática afroindígena-brasileira, principalmente através da música. A docente conduziu rodas de conversa para identificar repertórios já presentes no imaginário infantil, abordando cantores, ritmos e elementos culturais.

A etapa seguinte, problematização, buscou despertar dúvidas e ampliar o olhar das crianças, apresentando-lhes novos elementos e promovendo a desconstrução de estereótipos. Essas duas primeiras fases compõem o ponto de partida da sequência, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 3: Etapa seguinte - problematização

Prática – Nível de desenvolvimento atual	Teoria – Zona de desenvolvimento imediato
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização
Objetivo: Levantar o conhecimento prévio das crianças	Objetivo: Despertar dúvidas e ampliar o olhar
Ação docente: Roda de conversa sobre músicas e cultura afroindígena-brasileira	Ação docente: Apresentação de músicas afroindígena-brasileiras e discussão

Fonte: Adaptado de Gasparin (ano, p. 47).

Nas fases de instrumentalização e catarse, a proposta visou aprofundar os saberes adquiridos e promover a sistematização das aprendizagens. A

instrumentalização envolveu atividades práticas de escuta, dança e análise de letras musicais, momentos de grande envolvimento afetivo e expressivo. Já a catarse foi marcada pelo chamado “Momento da Beleza”, em que as crianças refletiram sobre suas descobertas e produziram falas e expressões corporais reveladoras de mudanças na autoimagem e nos entendimentos sobre diversidade étnico-racial.

A seguir, além do relato do planejamento e da execução das atividades, são apresentados comentários e reflexões sobre cada fase da sequência didática, destacando os principais aspectos observados e analisando-os à luz dos pressupostos da PHC.

No caso da aplicação do objeto de aprendizagem, planejamos da seguinte forma:

2.5.2 Sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo

Foi realizada a retomada da prática social inicial (músicas e artistas preferidos dos alunos) como ponto de partida. Foram identificados e discutidos os principais problemas relacionados à falta de conhecimento sobre as origens culturais dos instrumentos presentes nas músicas populares e a relação da música com questões de identidade e representatividade racial. Foi introduzida a música “Seu Cabelo”, do objeto de aprendizagem educacional, para desafiar o conhecimento empírico dos alunos sobre música e identidade, evidenciando a relevância do tema da cultura afroindígena-brasileira e do combate ao racismo. As reações e manifestações dos alunos foram observadas para identificar os problemas que mais mobilizam (o que gostariam de saber a mais?) e que foram o foco do aprofundamento.

2.5.2.1 Dimensões do conteúdo que foram trabalhadas

A partir dos problemas identificados na prática social inicial e da problematização gerada pela discussão e a música, foram trabalhadas as seguintes dimensões do conteúdo: Música/Arte (exploração de ritmos, instrumentos afro-brasileiros), História e Estudos Culturais (origens de instrumentos e ritmos, conexão com a história da cultura afroindígena-brasileira), e Estudos Étnico-Raciais/Sociologia (identidade negra, representatividade na música, diversidade, combate ao racismo, impacto social da música).

Nesta etapa da Problemática, realizada no segundo dia da sequência didática, o objetivo foi identificar e discutir explicitamente os principais problemas relacionados à prática social inicial dos alunos (suas músicas e artistas preferidos) e ao conteúdo a ser trabalhado (música, cultura afroindígena-brasileira e identidade). Partindo da conversa sobre o repertório musical das crianças levantado na Prática Social Inicial, a intervenção buscou expor lacunas no conhecimento empírico dos alunos e gerar questões relevantes para a apropriação do saber sistematizado.

a) Prática Social Inicial (Avaliação Diagnóstica)

Quadro 4: Planejamento da Prática Social Inicial

PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA PHC			
ETAPA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO			
TURMA: ETAPA 2 – E.M. EDUCAÇÃO INFANTIL			
Elemento			Descrição
Conteúdo e objetivos			Unidade: Dança Afro Infantil Objetivo geral: Identificar e mapear o conhecimento prévio e a vivência musical das crianças sobre músicas em geral, com foco em músicas de origem afroindígena-brasileira. Objetivos específicos: - Realizar roda de conversa para compartilhamento de experiências e saberes sobre ritmos e canções; - Verificar o repertório musical das crianças em diferentes contextos (casa, escola, mídias); - Identificar o conhecimento das crianças sobre artistas negros.
Vivência cotidiana do conteúdo			
a) O que o aluno já sabe: • Visão da totalidade empírica: • Mobilização:			Realização de roda de conversa com perguntas sobre: - Músicas que ouvem em casa; - Músicas que ouvem na escola; - Conhecimento sobre artistas negros; - Outros assuntos de interesse. Utilização de notebook para buscar imagens dos artistas mencionados, promovendo confirmação e conexão com o conteúdo.
b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?			As perguntas abertas e o incentivo para as crianças falarem sobre o que quisessem permitiram identificar interesses, dúvidas e curiosidades, funcionando como mobilização para o tema e criando expectativa para as próximas etapas. O uso do notebook para buscar imagens dos artistas e a proposta de retomar essas informações posteriormente também contribuíram para engajar as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Prática Social Inicial do Conteúdo é a primeira etapa da Didática Histórico-Crítica, focada em partir da vivência e do conhecimento que o aluno já possui sobre o conteúdo. Seu objetivo foi diagnosticar o conhecimento inicial dos estudantes e mobilizá-los para o tema, estabelecendo o ponto de partida para o processo pedagógico.

O processo teve início com uma avaliação diagnóstica do conhecimento prévio das crianças sobre músicas de origem negra. Essa etapa foi realizada por meio de uma roda de conversa, na qual as crianças compartilharam suas experiências e saberes sobre ritmos e canções afroindígena-brasileiras. Conforme Gasparin (2013, p. 14):

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as 'pré-ocupações' que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.

- **Conteúdo e objetivos:** Nesta sub-etapa, o professor anuncia o conteúdo que será trabalhado e os objetivos a serem alcançados. Neste caso, realizaríamos uma roda de conversa para descobrir os gostos musicais das crianças, o repertório musical que ouvem em casa e na escola, e o conhecimento prévio sobre músicas de origem negra/Afroindígena-brasileira e artistas negros;
- **Objetivo geral:** Identificar e mapear o conhecimento prévio e a vivência musical das crianças sobre músicas em geral, com foco particular em músicas de origem afroindígena-brasileira, como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- **Objetivos específicos:** Realizar uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas experiências e saberes sobre ritmos e canções que gostam; verificar o repertório musical que as crianças ouvem em seus contextos (casa, escola, mídias) e identificar o conhecimento das crianças sobre artistas negros;
- **Vivência cotidiana do conteúdo:** Este momento busca conhecer o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a partir de suas experiências do dia a dia e do senso comum;
- **Visão da totalidade empírica:** Foi planejada a realização de uma roda de

conversa com perguntas específicas sobre: músicas que ouvem em casa; músicas que ouvem na escola; conhecimento sobre artistas negros e outros assuntos de interesse. Foi planejado o uso de um notebook para buscar a imagem dos artistas mencionados, tanto para confirmação quanto para uso posterior;

- **Mobilização:** A roda de conversa e as perguntas sobre seus gostos e vivências musicais foram planejadas como o instrumento de mobilização. A intenção era que, ao serem ouvidas e valorizadas em seus saberes iniciais, as crianças se sentissem engajadas e curiosas para aprender mais sobre o tema proposto pelo objeto de aprendizagem educacional. O fato de buscar a imagem dos artistas no notebook e planejar retomar essa informação no dia seguinte também fez parte da estratégia de mobilização, criando expectativa e conectando as etapas do processo pedagógico. O questionamento para as crianças, se queriam falar sobre qualquer assunto, dando abertura para tirar dúvidas e falar sobre o que quisessem, conforme a Didática Histórico-Crítica, visa identificar os interesses e as curiosidades dos estudantes em relação ao conteúdo, gerando um "desafio" que poderá orientar as etapas seguintes do processo pedagógico.

b) Problematização

Quadro 5: Planejamento da Fase da Problematização

PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA PHC ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO TURMA: ETAPA 2 – E.M. EDUCAÇÃO INFANTIL	
Elemento	Descrição
1. Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo	- Retomada das músicas e artistas preferidos dos alunos como ponto de partida. - Identificação e discussão dos principais problemas: desconhecimento das origens culturais dos instrumentos musicais populares; pouca relação entre música e identidade/representatividade racial. - Introdução da música "Seu Cabelo" para desafiar o conhecimento empírico dos alunos e evidenciar a relevância da cultura afroindígena-brasileira e do combate ao racismo. - Observação das reações e manifestações das crianças para identificar os problemas que mais as mobilizam.
2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas	- Música/Arte: Exploração de ritmos e instrumentos afro-brasileiros. - História e Estudos Culturais: Origens dos instrumentos e ritmos; conexão com a história da cultura afroindígena-brasileira. - Estudos Étnico-Raciais/Sociologia: Identidade negra, representatividade na música, diversidade, combate ao racismo e impacto social da música.
Questões mobilizadoras	- Por que não conhecemos a origem dos instrumentos das músicas que ouvimos? - Como a música pode ajudar a valorizar a identidade

	negra? - Quem são os artistas negros e por que é importante conhecê-los? - O que mais gostaríamos de saber sobre a cultura afroindígena-brasileira na música?
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esta fase foi realizada no segundo dia da aplicação do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”, que sucede a Prática Social Inicial, deve-se identificar e discutir explicitamente os principais problemas postos pela prática social dos alunos e que se relacionam com o conteúdo a ser trabalhado, a fim de mobilizar o aluno para a apropriação do saber sistematizado necessário à compreensão crítica da realidade. No caso da aplicação do objeto de aprendizagem, planejamos da seguinte forma:

c) Instrumentalização

Quadro 6: Planejamento da Fase de Instrumentalização

PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA PHC ETAPA: INSTRUMENTALIZAÇÃO TURMA: ETAPA 2 – E.M. EDUCAÇÃO INFANTIL	
Elemento	Descrição
Objetivo	Apropriação do saber sistematizado sobre cultura musical afro-brasileira, africana e indígena, superando o conhecimento cotidiano.
Ações Docentes	- Mediação de visita virtual a museu de instrumentos tradicionais afro-brasileiros e africanos - Apresentação de músicas da playlist (Suraras do Tapajós, Duda Pimenta, Luiz Gonzaga, Emicida, Claudinho e Buchecha, Clementina de Jesus) - Exibição e discussão de fotos dos artistas - Fixação de mapas e imagens históricas na sala - Explicação do processo histórico da escravidão e contribuições do povo negro - Incentivo à participação ativa, integrando escuta musical, prática corporal e uso de instrumentos - Criação de ambiente de celebração e engajamento
Ações Discentes	- Atenção à visita virtual e explicações - Escuta das músicas e observação das fotos - Participação ativa na "festa", tocando instrumentos, dançando e cantando - Observação dos mapas e fotos históricas - Demonstração de interesse, curiosidade e engajamento
Recursos Humanos	Professora responsável e alunos da turma

Recursos Materiais	- Playlist "Dança Afro Infantil" - Data-show e notebook - Fotos impressas e plastificadas dos artistas - Mapas do continente africano, do mundo e do Brasil - Foto histórica do povo negro (1882) - Instrumentos musicais de bandinha escolar - Fita adesiva - Sala de aula organizada para projeção, roda de conversa e atividades de movimento
Espaço Físico	Sala de aula organizada para projeção, roda de conversa e atividades de movimento e música

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A etapa de Instrumentalização visa a apropriação do saber objetivo pelos alunos, superando o conhecimento cotidiano. O professor atua como mediador essencial, selecionando, organizando e apresentando o conhecimento sistematizado de forma a tornar o aluno capaz de assimilar e elaborar ativamente esse novo saber. A relação aluno e objeto do conhecimento é construída pela intervenção intencional do docente, que articula o saber empírico do aluno com o saber científico-cultural.

d) Catarse

A catarse, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2020; Gasparin, 2013; Duarte, 2013), representa o momento em que o aluno elabora uma síntese do conhecimento vivenciado, reelaborando criticamente suas compreensões e construindo uma nova postura mental diante da realidade. No contexto das aulas do objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil", a fase da catarse foi planejada para promover a internalização dos saberes sobre a cultura afroindígena-brasileira, possibilitando que as crianças ressignificassem suas experiências e expressassem, de forma prática e criativa, uma nova compreensão sobre identidade, pertencimento e valorização da diversidade.

Quadro 7: Quadro de Planejamento – Fase Catarse

PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA PHC ETAPA: CATARSE TURMA: ETAPA 2 – E.M. EDUCAÇÃO INFANTIL	
Elemento	Ação/Descrição Planejada
Elaboração teórica da síntese, nova postura mental, construção da nova totalidade concreta	- Questionários individuais com as crianças para sondar o que aprenderam sobre artistas e músicas afroindígena-brasileiras; - Pergunta sobre quais artistas negros conhecem na escola, estimulando a identificação e a valorização da representatividade; - Observação de como as crianças relacionam nomes, imagens e músicas, demonstrando a construção de uma

	nova compreensão sobre cultura e identidade.
Expressão prática da síntese	- Organização do “momento da beleza”: ao som de Duda Pimenta, as crianças enfeitam seus cabelos com spray, gel, fitas e adereços. - Incentivo à expressão livre da identidade e da estética afroindígena-brasileira, promovendo orgulho e pertencimento.
Avaliação (dimensões e objetivos)	- Avaliação qualitativa por meio dos questionários, observação participante e registros audiovisuais. - Critérios: capacidade de identificar e valorizar artistas negros, apropriação afetiva do conteúdo, expressão de uma nova postura mental e prática diante da cultura afroindígena-brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A fase da Catarse foi planejada com o objetivo de possibilitar às crianças a elaboração teórica da síntese do conhecimento vivenciado ao longo da sequência didática, promovendo a construção de uma nova postura mental e de uma nova totalidade concreta em relação às culturas afro-brasileira, africana e indígena. Fundamentada na Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2013; Saviani, 2020), esta etapa buscou criar condições para que as crianças pudessem reelaborar criticamente os saberes apropriados, internalizando-os de modo significativo e transformador.

Para favorecer a elaboração teórica da síntese e a construção de uma nova postura mental, planejou-se questionários individuais com cada criança, nas quais questionei sobre os conhecimentos adquiridos e a apreciação dos artistas e músicas trabalhados ao longo do projeto. Uma das perguntas centrais foi: “Quais cantores e artistas negros você conhece na escola?”. O objetivo era verificar se as crianças haviam internalizado a relação entre identidade negra e os artistas apresentados, e se conseguiam nomear, reconhecer ou apontar para as imagens dos mesmos, demonstrando assim a construção de uma nova totalidade concreta sobre o conceito de representatividade negra.

Além disso, o planejamento previu momentos de diálogo coletivo e apreciação das imagens dos artistas, permitindo que as crianças expressassem suas compreensões, dúvidas e relações entre o conteúdo escolar e suas experiências pessoais e familiares. A expectativa era que, ao serem estimuladas a identificar e valorizar os artistas negros, as crianças pudessem desenvolver uma nova compreensão sobre cultura, identidade e pertencimento.

Para a expressão prática da síntese, organizei o chamado “momento da beleza”, em que as crianças, ao som da música de Duda Pimenta, tiveram liberdade para enfeitar seus cabelos com spray colorido, gel, fitas, creme, pentes e outros

adereços. Essa atividade foi pensada como uma vivência concreta de valorização da identidade e da estética negra, permitindo que as crianças expressassem, de forma lúdica, criativa e coletiva, a síntese do conhecimento internalizado sobre a importância do cuidado, do orgulho e da celebração da beleza afroindígena-brasileira.

A avaliação da fase de Catarse foi realizada de maneira qualitativa, por meio dos questionários individuais, observação participante e registros audiovisuais das interações e manifestações das crianças. Os critérios avaliativos consideraram: a capacidade de identificar, nomear e valorizar os artistas negros apresentados; a apropriação afetiva do conteúdo, evidenciada pelo orgulho e entusiasmo das crianças ao participar do “momento da beleza” e a expressão de uma nova postura mental e prática diante da cultura afroindígena-brasileira, reconhecendo sua importância e relevância para a formação da identidade individual e coletiva.

e) Prática Social Final do Conteúdo

Quadro 8: Quadro de Planejamento – Prática Social Final do Conteúdo

PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA PHC ETAPA: PRÁTICA SOCIAL FINAL TURMA: ETAPA 2 – E.M. EDUCAÇÃO INFANTIL	
Elemento	Ação/Descrição Planejada
1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.	- Espera-se que os alunos demonstrem uma nova atitude e postura prática em relação aos artistas, músicas e temas abordados (cultura afroindígena-brasileira, identidade, beleza negra, combate ao racismo). -Isso poderá ser observado na intenção das crianças em identificar, nomear ou referenciar os artistas e músicas da playlist do objeto de aprendizagem educacional quando questionadas ou em outros momentos na escola -Espera-se que expressem apreciação e um sentimento positivo em relação à música e à cultura afroindígena-brasileira apresentadas, como manifestado pelo entusiasmo em ouvir as músicas e participar de atividades -Que demonstrem orgulho e positividade em relação às práticas culturais relacionadas ao tema, como o cuidado e embelezamento dos cabelos.
2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.	- Espera-se que os alunos realizem ações concretas que evidenciem a apropriação do conteúdo e a mudança em sua prática social, demonstrando que o saber adquirido se integra à sua vivência -Isso poderá incluir ações como a identificação física dos artistas (apontando para as imagens), a referência verbal aos nomes que memorizaram, ou a busca ativa pelas informações. -Espera-se a incorporação de práticas relacionadas ao tema na rotina ou em momentos sociais da escola, como o ato de embelezar os cabelos (especialmente significativo no

	contexto da identidade negra) ao som da música aprendida, integrando o conteúdo cultural à vida prática -Estas ações, ao serem manifestadas socialmente, começam a transcender o espaço da sala de aula e a influenciar o ambiente e a interação com outros, iniciando, em sua escala, um processo de transformação social relacionado à valorização da diversidade e ao combate ao racismo.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2.5.2.2 Questionários com as crianças

Os questionários com as crianças, representam uma importante estratégia de coleta de dados orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) – referencial adotado para a aplicação e análise do objeto de aprendizagem educacional. Enquanto a metodologia de levantamento de Gil (2002) foi utilizada para os questionários com professoras e análise documental, os questionários iniciais com as crianças foram realizados no momento da Prática Social Inicial/Problematização, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos antes da intervenção pedagógica principal.

O objetivo geral da PHC, portanto, é contribuir para a superação das desigualdades e da opressão, formando indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade e de engajar-se na luta por uma sociedade mais equitativa. A aplicação do objeto de aprendizagem educacional em questão, voltado para o trabalho com crianças em idade de Educação Infantil e focado no combate ao racismo, valorização da cultura afroindígena-brasileira e respeito à diversidade (conforme mencionado em nossa conversa anterior), alinha-se diretamente com esse objetivo maior da PHC. Busca-se, por meio da mediação pedagógica e da apropriação de conhecimentos específicos, estimular a reflexão e a ação transformadora nas crianças desde a sua mais tenra idade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes das questões sociais e engajados na construção de um futuro mais justo.

A metodologia de aplicação do objeto de aprendizagem, detalhada nos capítulos subsequentes, foi estruturada em consonância com os momentos pedagógicos propostos pela PHC (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social), visando garantir que o processo educativo promova uma efetiva apropriação do saber e a consequente transformação da compreensão da realidade por parte das crianças. A escolha da PHC como base metodológica, portanto, não é aleatória, mas sim fundamentada em

sua coerência teórica e em seu compromisso com uma educação que vá além da mera transmissão de informações, buscando a formação integral e crítica dos sujeitos.

No momento pedagógico da Problemática, realizamos questionários iniciais, buscando o conhecimento prévio dos alunos, enquanto as entrevistas finais estão ligadas à avaliação dos efeitos da Instrumentalização e à identificação de possíveis avanços em direção à Catarse. Ambas as etapas são cruciais dentro da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica para compreender o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da consciência das crianças em relação à cultura afroindígena-brasileira.

A articulação metodológica que envolveu a utilização da metodologia de levantamento (Survey) proposta por Gil (2002) para a coleta e análise de dados referentes aos planejamentos e às opiniões dos professores, e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referencial teórico-metodológico para a condução e análise das questionários realizadas com as crianças, não foi fortuita, mas sim deliberada, buscando complementar diferentes níveis de investigação e fornecer uma análise mais abrangente do fenômeno estudado.

As informações quantitativas obtidas através da metodologia de Gil, como o conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.139/03 e a Lei nº 11.645/2008 e suas percepções sobre a ocorrência de comportamentos racistas no ambiente escolar, forneceram um contexto crucial para a interpretação dos dados qualitativos emergentes dos questionários com as crianças. Ao tabular e analisar estatisticamente as respostas dos professores, foi possível desenhar um panorama das práticas pedagógicas existentes, identificar possíveis lacunas no conhecimento sobre a legislação antirracista e mapear as atitudes e sensibilidades dos educadores em relação à questão racial. Esses dados quantificáveis sobre o corpo docente da escola pesquisada constituíram, portanto, um pano de fundo essencial para a compreensão das experiências e das falas das crianças participantes sob a perspectiva da PHC. Por exemplo, a identificação de uma possível falta de preparo pedagógico dos professores para lidar com questões raciais (inferida a partir da análise dos questionários) pode auxiliar na interpretação das respostas das crianças em relação ao impacto da intervenção pedagógica proposta pelo objeto de aprendizagem educacional.

Contudo, é imprescindível ressaltar a distinção fundamental nos objetivos e nos métodos de análise inerentes a cada abordagem. A metodologia de Gil (2002), em sua vertente de levantamento (Survey), prioriza a interrogação direta com o objetivo de obter informações padronizadas sobre um problema estudado, culminando em uma análise quantitativa para a obtenção de conclusões correspondentes. O foco reside na quantificação de dados e na identificação de frequências e possíveis associações entre variáveis. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, enfatiza a compreensão crítica da realidade em sua totalidade, buscando desvelar as mediações sociais, econômicas e políticas que a constituem.

Nos questionários com as crianças, a PHC orientou a investigação no sentido de compreender suas experiências concretas, seus conhecimentos prévios e o processo de apropriação e transformação do conhecimento após a aplicação do objeto de aprendizagem educacional. A análise, nesse contexto, concentrou-se na interpretação qualitativa das narrativas, expressões e reflexões das crianças, buscando identificar as mediações pedagógicas efetivadas e as possíveis transformações em sua compreensão da realidade social.

A utilização da metodologia de Gil (2002) permitiu obter um diagnóstico do contexto pedagógico em relação ao tema da pesquisa, enquanto a PHC possibilitou uma investigação aprofundada do impacto da intervenção no universo infantil, alinhada ao objetivo da PHC de promover a conscientização crítica e a transformação social. Essa coerência entre as escolhas metodológicas e os objetivos da pesquisa, que envolve tanto a avaliação do contexto quanto o impacto no aprendizado das crianças sob uma perspectiva crítica, fortalece a validade e a robustez dos resultados obtidos. A articulação dessas diferentes ferramentas, portanto, enriqueceu a análise geral, permitindo uma compreensão mais completa e multifacetada do problema investigado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Análise do material de apoio

3.1.1 Primeiro Material de apoio

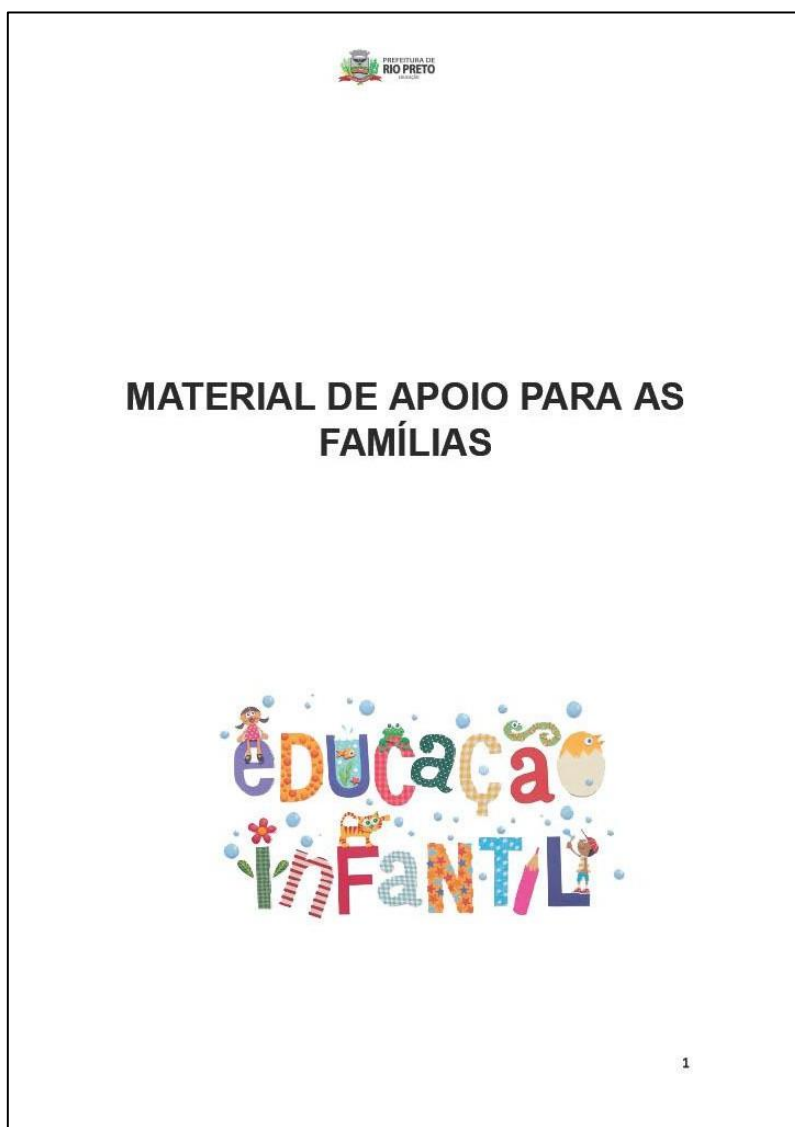


Figura 3: Capa do material de apoio de maio e junho/2020

Fonte: São José do Rio Preto (2020)

O documento analisado, intitulado “Material de Apoio às Famílias - Educação Infantil – Maio/Junho”, é uma iniciativa colaborativa de 4 unidades escolares de

Educação Infantil, incluído a escola em pesquisa, destinado a orientar famílias durante o período de isolamento social, provavelmente vinculado à pandemia da Covid-19. O material visa reduzir os impactos da suspensão das atividades presenciais, promovendo a continuidade pedagógica por meio de estratégias adaptadas ao contexto doméstico, com ênfase na manutenção de rotinas, interações familiares e desenvolvimento integral das crianças.

Com base na análise do "material de apoio às famílias de maio/junho", a tabulação das ocorrências relacionadas à Lei nº 10.639/03 é apresentada a seguir:

Tabela 1: Tabulação das ocorrências no material 1

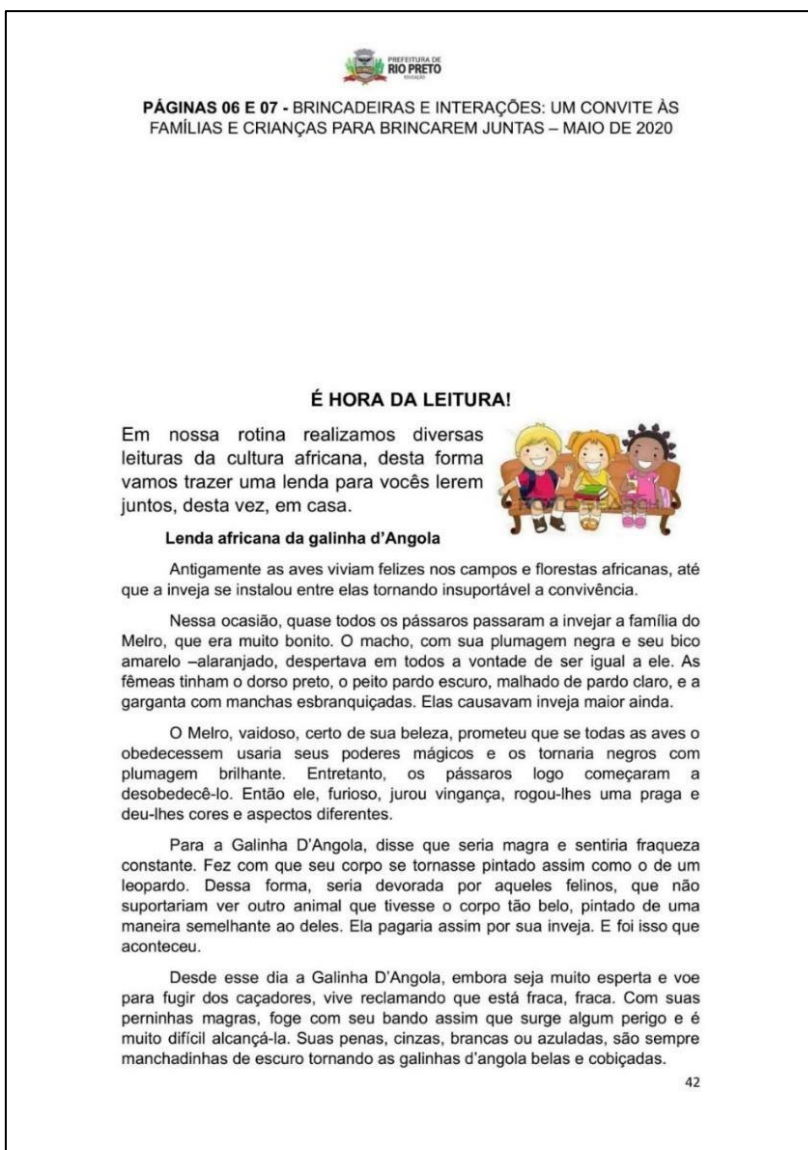
Categoria de Análise	Número de Ocorrências	Exemplos (trechos do material que ilustram a ocorrência)
Menção explícita à Lei nº 10.639/03	0	Não há menção explícita à Lei nº 10.639/03 no material fornecido.
Indicação de autores/artistas afro-brasileiros ou africanos	0	Não há indicação direta de autores ou artistas afro-brasileiros ou africanos no material analisado.
Sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana	1	"Em nossa rotina realizamos diversas leituras da cultura africana, desta forma vamos trazer uma lenda para vocês lerem juntos, desta vez, em casa. Lenda africana da galinha d'Angola (São José do Rio Preto, pág. 42, 2020) ". O material prossegue com a apresentação da "Lenda africana da galinha d'Angola".
Sugestões de músicas de matriz africana ou afroindígena-brasileira	0	As músicas indicadas ("FILHOTE DO FILHOTE - CARROSSEL", "HERDEIROS DO FUTURO - TOQUINHO", "ECONOMIZAR ÁGUA – TURMA DA MÔNICA", "ÁGUA – MARCELO SERRALVA") não são explicitamente identificadas como de matriz africana ou afroindígena-brasileira.
Sugestões de atividades culturais relacionadas à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	A atividade de leitura da lenda africana pode ser considerada uma atividade cultural relacionada à cultura africana, mas não há outras sugestões no material analisado.
Abordagem de datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	Não há menção a datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira, africana e indígena no material analisado.
Referências a aspectos da história da África	0	A lenda da galinha d'Angola é de origem africana, mas não há outras referências diretas a aspectos históricos do continente.
Referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira	0	Não há referências diretas a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira no material analisado.
Linguagem valorizadora da diversidade e combate ao racismo	0	Embora o material promova interação e aprendizado, não há trechos específicos focados explicitamente na valorização da diversidade étnico-racial ou no combate ao racismo nos excertos fornecidos.
Apresentação de menção ou representação das culturas afro-brasileira, africana e indígena (outras seções)	0	As diversas outras seções do material (sobre rotina, meio ambiente, higiene, atividades lúdicas, culinária, observação do céu, cantigas, arte, conhecimento do corpo, brincadeiras diversas, criação de instrumentos musicais) não apresentam menções ou representações das culturas afro-brasileira, africana e indígena de forma explícita.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A tabulação revela que, no conteúdo deste material de apoio fornecido, há uma ocorrência explícita relacionada à cultura africana, na página 42, através da sugestão de leitura da "Lenda africana da galinha d'Angola". As demais categorias de análise relacionadas à Lei nº 10.639/03 não foram identificadas de forma direta no conteúdo apresentado. É importante notar que esta análise se baseia apenas no

material fornecido, e uma análise mais ampla juntamente com os planejamentos poderia apresentar outros resultados.

Figura 4: Página 42 do material de apoio maio/junho



Fonte: São José do Rio Preto (2020).

O material constitui um esforço relevante para manter o vínculo escola-família em tempos de crise, alinhando práticas pedagógicas à realidade doméstica. No início do texto, abaixo do título “É hora da leitura”, informa que a leitura de obras sobre a cultura africana é realizada durante a rotina escolar, na modalidade presencial, fora do período pandêmico, indicando que essa leitura é uma atividade que também deve ser realizada durante o ensino remoto.

Contudo, identificamos que as lendas e brincadeiras são apresentadas como elementos culturais isolados, sem vincular-se à história de resistência dos povos

africanos ou ao racismo estrutural. Não há menção à diáspora africana ou à luta antirracista, o que reduz o potencial crítico.

[...]Assim, concluímos que o educador deve trabalhar esta temática com a finalidade de proporcionar que seus alunos despertem para uma mentalidade que se volta para o respeito pelas diversas etnias, e percebemos que esse objetivo será alcançado através da valorização e da divulgação dos estudos da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena, em que o educador trabalhe com os seus alunos a construção das identidades, como também fazendo discussões sobre o racismo e o preconceito, para que as crianças desenvolvam-se pautada numa educação de respeito para com o outro, compreendendo que cada indivíduo é diferente, e que cada ser humano tem o seu valor e a sua própria identidade, independente da sua cor de pele ou situação social (Lima, 2016, p. 25).

A análise dos Materiais de Apoio Pedagógico fornecidos pela escola municipal para o período de ensino remoto (maio/junho, julho/agosto e outubro/novembro/dezembro de 2020) revelou uma presença limitada de conteúdos diretamente relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconiza as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

No primeiro material (maio/junho), a única ocorrência identificada foi a sugestão de leitura da "Lenda africana da galinha d'Angola". Contudo, essa menção foi apresentada de forma isolada, sem conexão com a história de resistência dos povos africanos ou com o racismo estrutural, o que reduz o potencial crítico. O material de julho/agosto incluiu lendas, brincadeiras e músicas africanas, o que foi considerado positivo por romper com a hegemonia eurocêntrica e valorizar saberes marginalizados. No entanto, as categorias de análise específicas ligadas às Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 (como menção explícita à lei, autores afro-brasileiros/africanos, obras literárias/musicais com a temática, datas comemorativas) tiveram poucas ou nenhuma ocorrência direta nos excertos analisados dos materiais.

Os materiais de julho/agosto e outubro/novembro/dezembro não apresentaram ocorrências diretas nas categorias de análise focadas nas Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 nos excertos fornecidos. As atividades e temas abordados nesses materiais concentraram-se em outras áreas do conhecimento e desenvolvimento infantil. Apesar da sugestão de leitura da lenda africana no primeiro material, a ausência geral de menções explícitas às Leis 10.639/03 e nº 11.645/08, de indicações de autores ou artistas, de sugestões de obras literárias ou musicais

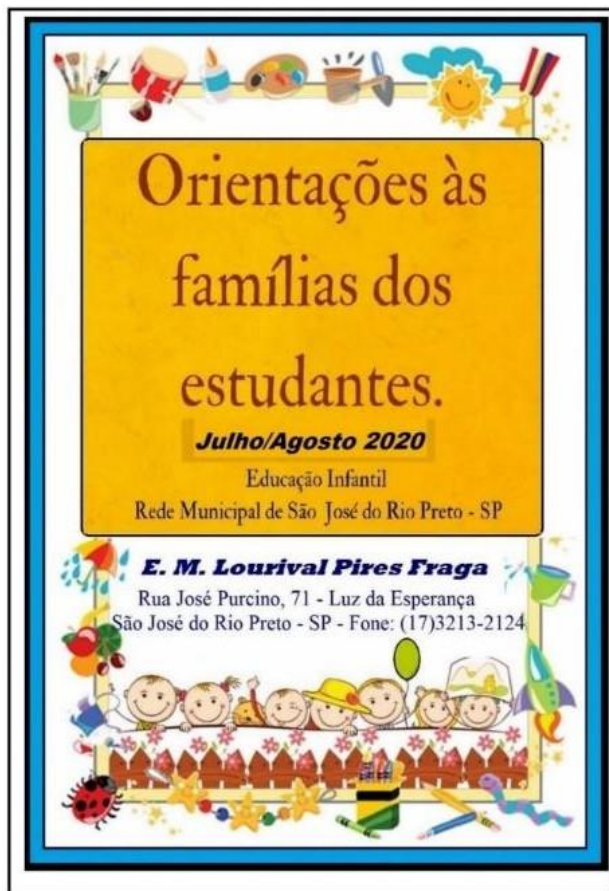
com a temática, e de abordagens sobre datas comemorativas relevantes, sugere que a história e culturas afro-brasileira, africana e indígena não foram amplamente contempladas nos materiais de apoio analisados. Essa constatação é feita ciente da limitação imposta pela ausência dos planejamentos individuais dos professores.

Mesmo diante das limitações impostas pela pandemia da Covid-19, a escola demonstrou esforços para manter o vínculo com as famílias por meio de canais digitais e materiais impressos/DVDs. Contudo, a análise dos materiais de apoio sugere que, nesse período e por meio desses recursos específicos, a abordagem da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena foi mínima ou superficial. A ausência desse conhecimento fundamental nos materiais de apoio pedagógico impacta diretamente as crianças, pois negligenciar a valorização da cultura negra no currículo escolar deixa de reconhecer a riqueza histórica e cultural do país, reproduzindo uma abordagem de dominação. A transição para o ensino remoto, embora necessária, expôs e intensificou desigualdades educacionais, e a falta de conteúdos que promovam a educação antirracista se soma a outros desafios como acesso tecnológico e precarização docente.

A análise das “Respostas das Professoras” participantes da pesquisa complementa a visão obtida pela análise dos materiais, oferecendo um panorama sobre suas percepções e práticas em relação às leis antirracistas, incluindo o período do ensino remoto. A pesquisa contou com a participação de 13 professoras de Educação Infantil.

3.1.2 Segundo Material de apoio

Figura 5: Capa do material de apoio de julho/agosto



Fonte: São José do Rio Preto (2020)

O documento, intitulado "Orientações às famílias dos estudantes", elaborado apenas pela escola onde realizamos a pesquisa (Rede Municipal de São José do Rio Preto - SP), visa oferecer suporte pedagógico às famílias de crianças da Educação Infantil durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 (julho/agosto de 2020). O material estrutura-se em torno de três eixos principais: manutenção de rotinas educativas, valorização das interações familiares e *integração entre escola e comunidade, com ênfase no desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas, culturais e reflexivas.

O texto inicia destacando o desafio imposto pelo distanciamento social, reconhecendo os sentimentos de angústia e incerteza vivenciados por famílias, crianças e equipe escolar. A escola posiciona-se como parceira, propondo atividades que respeitem o desenvolvimento infantil e promovam a autonomia, a criatividade e a curiosidade. O objetivo central é minimizar os impactos do isolamento, garantindo

continuidade pedagógica sem sobrecarregar as crianças ou as famílias, adaptando-se às realidades domésticas.

O material divide-se em seções temáticas interdisciplinares, abrangendo: rotina e cuidados básicos, especificamente sobre recomendações para estabelecer horários regulares (sono, alimentação, brincadeiras); orientações sobre higiene e prevenção ao coronavírus (lavagem de mãos, etiqueta respiratória) e atividades de autorreflexão, como a criação de uma "Caixa da Saudade" para expressar sentimentos sobre a escola e o convívio social.

Os pontos positivos foram a inclusão da Cultura Africana, através da incorporação da "Lenda Africana da galinha d'Angola, na página 52; a "Lenda dos tambores" na página 53; brincadeiras africanas na página 55 (como "Terra Mar" de Moçambique; "Pegue o Bastão" do Egito, "Meu querido bebê" e "Saltando o Feijão", ambos da Nigéria. Na página 60, temos a sugestão da "Oficina da boneca africana Abayomi", na página 57, temos a sugestão da música "África" da Palavra Cantada e por fim, na página 57 temos a menção ao livro "Menina Bonita do Laço de Fita". O material foca na apresentação destes conteúdos de origem cultural africana e afroindígena-brasileira, mas não identificam explicitamente os autores ou artistas dessas obras literárias e musicais dentro do texto do material, exceto por mencionar a Palavra Cantada no caso da música "África".

Apresenta-se a tabulação das ocorrências relacionadas às mesmas categorias da Lei nº 10.639/03 utilizadas na análise do material de junho:

Tabela 2: Tabulação das ocorrências no material 2

Categoria de Análise	Número de Ocorrências	Exemplos (trechos do material que ilustram a ocorrência)
Menção explícita às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	0	Não há menção explícita às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no material analisado.
Indicação de autores/artistas afro-brasileiros ou africanos	0	Não há indicação direta de autores ou artistas afro-brasileiros ou africanos no material analisado.
Sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana	4	"Lenda africana da galinha d'Angola" p.52. "Lenda dos tambores africanos" p.53 "Menina Bonita do Laço de Fita" p.57. "Uma História Africana" p.58.
Sugestões de músicas de matriz africana ou afroindígena-brasileira	1	"África" - Palavra Cantada p.57.
Sugestões de atividades culturais relacionadas à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena	6	"Terra-Mar (Moçambique)" "Pegue o Bastão (Egito)", "Meu querido bebê (Nigéria)" "Saltando o Feijão (Nigéria)" começam na página 55 "Oficina da boneca africana Abayomi", p.60 "Amarelinha africana" p. 60
Abordagem de datas comemorativas relevantes para as	0	Não há menção a datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira,

culturas afro-brasileira, africana e indígena		africana e indígena nos trechos analisados.
Referências a aspectos da história da África	0	Não há referências a aspectos da história da África no material analisado.
Referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira	0	Não há referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira no material analisado.
Linguagem valorizadora da diversidade e combate ao racismo	0	Embora o material promova interação e aprendizado, não há trechos específicos focados explicitamente na valorização da diversidade étnico-racial ou no combate ao racismo no material analisado.
Apresentação de menção ou representação das culturas afro-brasileira, africana e indígena (outras seções)	0	As seções do material de julho/agosto sobre orientações gerais, atividades de pesquisa e colagem sobre cores de lixeiras, e sugestão de jogos de percurso não apresentam menções ou representações explícitas das culturas afro-brasileira, africana e indígena.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A tabulação do "material de apoio às famílias de julho e agosto", que consiste em sugestões de atividades para serem realizadas em casa, revela a inclusão de conteúdos relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena, abordando temáticas das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Longe de não apresentar ocorrências diretas dessas temáticas ou focar exclusivamente em outras áreas do conhecimento, a tabulação identificou a presença de sugestões de obras literárias com temática africana e afroindígena-brasileira, além de uma seção dedicada às "Brincadeiras africanas" e a "Oficina da boneca africana Abayomi". É importante ressaltar que esta análise se baseou exclusivamente nos excertos tabulados deste material de apoio, e não contempla os planejamentos individuais semanais e mensais das professoras (aos quais não tivemos acesso) ou a metodologia de ensino que norteia o trabalho das escolas, que não consta explicitamente neste material.

3.1.3 Terceiro Material de apoio

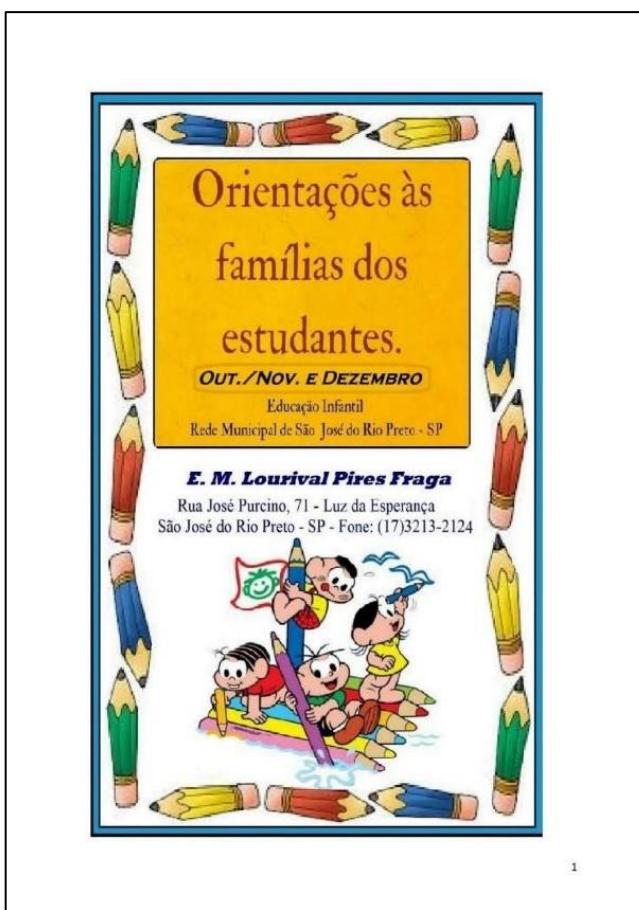


Figura 6: Capa do material de apoio de outubro a dezembro

Fonte: São José do Rio Preto (2020).

O último material analisado, intitulado “Orientações às Famílias dos Estudantes – Outubro, Novembro e Dezembro”, elaborado pela escola (São José do Rio Preto-SP), configura-se como um guia pedagógico destinado a apoiar famílias no acompanhamento educacional de crianças da Educação Infantil durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. O documento estrutura-se em torno de três eixos centrais: a manutenção de rotinas adaptadas, a promoção de interações lúdicas e a integração entre aprendizagem e cuidado integral, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a primeira infância.

Inicialmente, o texto destaca a importância de estabelecer uma rotina flexível, que equilibre horários de sono, alimentação, brincadeiras e atividades propostas pela escola, visando preservar o bem-estar emocional e cognitivo das crianças. Ressalta-se que, embora o distanciamento físico tenha impactado a dinâmica escolar

tradicional, a instituição busca manter vínculos por meio de plataformas digitais (WhatsApp Business e Facebook), envio de materiais impressos e até gravações em DVD para famílias sem acesso à internet. Essa estratégia reflete um compromisso com a equidade, garantindo que todos os alunos possam participar das propostas pedagógicas.

O material propõe uma abordagem interdisciplinar, com mais de 50 atividades categorizadas em brincadeiras sensoriais, jogos matemáticos, experimentos científicos, expressão artística e contação de histórias. Apresento a tabulação das ocorrências relacionadas às categorias de análise da Lei nº 10.639/03:

Tabela 3: Tabulação das ocorrências no material 3

Categoria de Análise	Número de Ocorrências	Exemplos (trechos do material que ilustram a ocorrência)
Menção explícita à Lei nº 10.639/03	0	Não há menção explícita à Lei nº 10.639/03 no material fornecido.
Indicação de autores/artistas afro-brasileiros ou africanos	0	Não há indicação direta de autores ou artistas afro-brasileiros ou africanos nos trechos analisados.
Sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana	0	Não há sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana no material analisado.
Sugestões de músicas de matriz africana ou afroindígena-brasileira	0	Não há sugestões de músicas explicitamente identificadas como de matriz africana ou afroindígena-brasileira no material analisado.
Sugestões de atividades culturais relacionadas à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	As atividades sugeridas (exploração de materiais, pintura sensorial, pareamento de formas geométricas, caixa de adivinhação, jogo de cartas, "Cantinho das Profissões") não são explicitamente relacionadas à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena no material fornecido.
Abordagem de datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	Não há menção a datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira, africana e indígena no material analisado.
Referências a aspectos da história da África	0	Não há referências a aspectos da história da África no material analisado.
Referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira	0	Não há referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira no material analisado.
Linguagem valorizadora da diversidade e combate ao racismo	0	Embora o material promova interação, exploração e aprendizado, não há trechos específicos focados explicitamente na valorização da diversidade étnico-racial ou no material analisado.
Apresentação de menção ou representação das culturas afro-brasileira, africana e indígena (outras seções)	0	As diversas seções do material (orientações, sumário, retomada de orientações, cores e texturas, que som é esse?, cada cor em seu lugar, caixa de adivinhação, é hora de cantar!, dicas incríveis para fazer em casa, pareamento de formas geométricas, quebra-cabeça geométrico, cantinho das profissões, o jogo é simples e basta ter dois baralhos iguais de 0 a 9) não apresentam menções ou representações das culturas afro-brasileira, africana e indígena de forma explícita.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A tabulação do "material de apoio às famílias de outubro, novembro e dezembro" demonstra que, assim como nos materiais de maio/junho e julho/agosto, não há ocorrências diretas relacionadas à maioria das categorias de análise da Lei nº 10.639/03 nos trechos fornecidos. As atividades e temas abordados nos excertos se concentram em outras áreas do desenvolvimento infantil, como exploração sensorial, reconhecimento de formas, atividades lúdicas e conhecimento de profissões. É importante ressaltar que esta análise se baseia unicamente nos materiais disponibilizados, e uma análise completa dos planejamentos individuais, juntamente com este material, poderia eventualmente apresentar outros resultados.

3.2 Breves discussões sobre os materiais pedagógicos da pandemia da Covid-19

Nesses materiais analisados, constatou-se que a presença de conteúdos relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena foi pontual e frequentemente superficial. No primeiro material (maio/junho de 2020), a única ocorrência identificada foi a sugestão de leitura da "Lenda africana da galinha d'Angola", apresentada de forma isolada, sem conexão com a história de resistência dos povos africanos ou com o racismo estrutural. Em contraste, o material de julho/agosto apresentou avanços significativos, incluindo sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana (como "Menina Bonita do Laço de Fita"), músicas de matriz africana e atividades culturais como brincadeiras africanas e a oficina da boneca Abayomi. Já o material de outubro/novembro/dezembro demonstrou uma ausência completa de ocorrências diretas e explícitas relacionadas à Lei nº 10.639/03, concentrando-se predominantemente em brincadeiras com materiais, jogos, artes e culinária.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), esses resultados evidenciam que os materiais, em sua maioria, permaneceram no âmbito do conhecimento cotidiano, sem promover as mediações necessárias para a apropriação do saber sistematizado sobre essas culturas, fundamental para a superação do senso comum e a construção de uma síntese crítica. A consequência direta dessa lacuna é a dificuldade em oferecer às crianças referências culturais sólidas e positivas que contribuam para o fortalecimento de sua identidade, especialmente a identidade negra, e para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade social e do

racismo. O contexto desafiador do ensino remoto na pandemia da Covid-19 acentuou essas dificuldades, expondo e intensificando as desigualdades educacionais já existentes, como a falta de acesso a recursos tecnológicos, a precarização do trabalho docente e a inadequação do ensino remoto para algumas etapas da educação básica.

É importante ressaltar que esta análise se baseou apenas nos três materiais de apoio pedagógico disponibilizados pela escola, em substituição aos planejamentos mensais e semanais dos professores, que foram informados como perdidos. Essa limitação impede uma análise mais detalhada da metodologia didática específica utilizada e da mediação necessária, especialmente sobre como atividades, por exemplo, a confecção da boneca Abayomi ou a apresentação de lendas africanas seriam contextualizadas historicamente. Mesmo diante do esforço da escola em manter o vínculo com as famílias durante o período pandêmico da Covid-19, utilizando canais como telefone, WhatsApp Business e Facebook, a ausência de uma abordagem sistemática da Lei nº 10.639/03 privou as crianças de um conhecimento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

A inclusão de materiais como o livro "Menina Bonita do Laço de Fita" exemplifica os desafios na curadoria de obras. Conforme analisam criticamente Crispim e Silva (2024), esta obra "não se enquadra enquanto referência de literatura infantil de referência negra, afroindígena-brasileira e indígena", pois perpetua a "história única contada pela branquitude", coloca o coelho branco como protagonista e a menina negra como "objeto de desejo", além de utilizar termos pejorativos. Essa escolha reflete o que Bento (2022) denomina "Pacto Narcísico da Branquitude", uma resistência silenciosa à transformação das práticas pedagógicas e à responsabilização pelo racismo estrutural, que se manifesta na seleção de materiais que evitam temas como a religiosidade de matriz africana ou a cosmo percepção indígena.

Esses achados dialogam diretamente com o objetivo específico da pesquisa de analisar criticamente os materiais pedagógicos utilizados no período, apontando, sob a perspectiva da PHC, a urgência da superação dessas lacunas através de mediações pedagógicas intencionais, formação docente contínua e a produção de materiais didáticos que verdadeiramente instrumentalizem professores e alunos com o saber necessário para a efetiva implementação de uma educação antirracista e transformadora na Educação Infantil. Para romper esse ciclo, é fundamental uma

curadoria crítica que priorize o protagonismo negro e indígena, selecionando obras que contra narrem a história imposta e promovam a diversidade cultural, garantindo que a educação escolar contribua efetivamente para a desconstrução do racismo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, esse resultado evidencia que os materiais pedagógicos analisados, permaneceram no âmbito do conhecimento cotidiano, sem promover mediações que possibilitassem a síntese crítica e a valorização da identidade negra e indígena. A ausência de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas reforça a necessidade de formação continuada dos professores, conforme defendem Guedes, Nunes e Andrade (2013), e de políticas públicas que garantam a produção e distribuição de materiais didáticos adequados.

Além disso, o contexto remoto acentuou desigualdades já existentes, como o acesso desigual às tecnologias e a sobrecarga das famílias, o que impactou a efetividade das propostas pedagógicas e a participação das crianças em atividades que valorizassem a diversidade cultural. Esse cenário reforça a urgência de repensar as estratégias de ensino, buscando garantir o direito à educação antirracista e inclusiva, mesmo em situações de crise.

Em síntese, a análise dos materiais pedagógicos produzidos durante a pandemia da Covid-19, no contexto do ensino remoto, revelou que, apesar dos avanços legais e das discussões acadêmicas sobre a importância da valorização da cultura afroindígena-brasileira, a prática pedagógica, como materializada nesses documentos, ainda enfrenta desafios significativos para romper com a hegemonia eurocêntrica e promover a construção de uma identidade negra positiva desde a infância.

Constatou-se que a presença de conteúdos relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena foi pontual e superficial. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), esses resultados evidenciam que os materiais analisados, em sua maioria, permaneceram no âmbito do conhecimento cotidiano, sem promover as mediações necessárias para a apropriação do saber sistematizado sobre essas culturas, fundamental para a superação do senso comum e a construção de uma síntese crítica. A consequência direta dessa lacuna é a dificuldade em oferecer às crianças as referências culturais sólidas e positivas que contribuam para o fortalecimento de sua identidade, especialmente a identidade

negra, e para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade social e do racismo.

O contexto desafiador do ensino remoto na pandemia da Covid-19 acentuou essas dificuldades. Esses achados dialogam diretamente com o objetivo específico da pesquisa de analisar criticamente os materiais pedagógicos utilizados no, apontando, sob a perspectiva da PHC, a urgência da superação dessas lacunas através de mediações pedagógicas intencionais, formação docente contínua e a produção de materiais didáticos que verdadeiramente instrumentalizem professores e alunos com o saber necessário para a efetiva implementação de uma educação antirracista e transformadora na Educação Infantil.

Tabela 4: Síntese da análise dos materiais de apoio

CATEGORIA DE ANÁLISE DOS MATERIAIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS			Exemplos (trechos do material que ilustram a ocorrência)
	MATERIAL 1	MATERIAL 2	MATERIAL 3	
Menção explícita à Lei nº 10.639/03	0	0	0	0
Indicação de autores/artistas afro-brasileiros ou africanos	0	0	0	0
Sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana	1	3	0	"Em nossa rotina realizamos diversas leituras da cultura africana, desta forma vamos trazer uma lenda para vocês lerem juntos, desta vez, em casa. Lenda africana da galinha d'Angola (São José do Rio Preto, pág. 42, 2020) ". O material 1 prossegue com a apresentação da "Lenda africana da galinha d'Angola".
Sugestões de músicas de matriz africana ou afroindígena-brasileira	0	1	0	"África – Palavra Cantada" no material 2
Sugestões de atividades culturais relacionadas à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	6	0	Confecção da boneca "Abayomi"-material 2
Abordagem de datas comemorativas relevantes para as culturas afro-brasileira, africana e indígena	0	0	0	0
Referências a aspectos da história da África	0	0	0	0
Referências a aspectos da história e cultura afroindígena-brasileira	0	0	0	0
Linguagem valorizadora da diversidade e combate ao racismo	0	0	0	0
Apresentação de	0	0	0	As diversas outras seções dos

menção ou representação das culturas afro-brasileira, africana e indígena (outras seções)				materiais (sobre rotina, meio ambiente, higiene, atividades lúdicas, brincadeiras diversas, etc.) não apresentam menções ou representações das culturas afro-brasileira, africana e indígena de forma explícita.
---	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A escolha de categorias de análise diretamente vinculadas à Lei nº 10.639/03 foi fundamental para direcionar esta investigação e avaliar a presença de conteúdos específicos sobre história e culturas afro-brasileira, africana e indígena nos materiais pedagógicos analisados. A análise dos três materiais de apoio pedagógico fornecidos pela escola municipal para o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 revelou que, de modo geral, a abordagem dessas temáticas foi pontual e, muitas vezes, superficial. No primeiro material (maio/junho de 2020), a única menção encontrada foi a sugestão de leitura da “Lenda africana da galinha d’Angola”, apresentada de forma isolada, sem conexão com a história de resistência dos povos africanos ou com o racismo estrutural. O material de julho/agosto apresentou avanços ao incluir sugestões de obras literárias com temática afroindígena-brasileira ou africana, músicas de matriz africana e atividades culturais como brincadeiras africanas e a oficina da boneca Abayomi. No entanto, essas iniciativas ficaram restritas a seções específicas e não foram sistematicamente aprofundadas. Já o material de outubro/novembro/dezembro demonstrou uma ausência completa de conteúdos diretamente relacionados à Lei nº 10.639/03, concentrando-se em outras áreas do desenvolvimento infantil.

É importante destacar que esta análise foi limitada à documentação disponível, já que os planejamentos mensais e semanais das professoras não foram localizados, o que impede uma compreensão mais aprofundada da metodologia didática e das mediações pedagógicas realizadas. Informações essenciais sobre como as atividades propostas poderiam ser historicamente contextualizadas ou articuladas com discussões mais amplas sobre a história do povo negro e o combate ao racismo provavelmente estariam detalhadas nesses planejamentos individuais. Assim, a ausência de ocorrências significativas das categorias relacionadas à Lei nº 10.639/03 nos materiais analisados não implica, necessariamente, uma avaliação negativa dos materiais em sua totalidade, considerando seus múltiplos objetivos pedagógicos e o contexto adverso do ensino remoto na pandemia da Covid-19. Contudo, evidencia que, no período investigado, as temáticas afro-brasileira, africana

e indígena não ocupou posição central, representando uma lacuna importante na formação integral das crianças, em desacordo com o que preconiza a legislação.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), os resultados indicam que os materiais analisados permaneceram, em grande parte, no âmbito do conhecimento cotidiano, sem promover as mediações necessárias para a apropriação do saber sistematizado sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena – elemento fundamental para superar o senso comum e construir uma síntese crítica.

Essa constatação dialoga diretamente com a orientação dos materiais, que se alinham às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, a qual prioriza uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências. A BNCC, vista sob a ótica da PHC, é compreendida como um documento normativo que, embora estabeleça um referencial nacional para os currículos, reflete interesses políticos e ideológicos em disputa, incluindo a influência de grupos econômicos que orientam sua formulação e implementação.

A centralidade da BNCC na pedagogia das competências é criticada por sua natureza tecnicista e pragmática, que privilegia uma educação voltada para o mercado e o capital, perpetuando desigualdades sociais e limitando a autonomia pedagógica dos docentes, que passam a atuar como executores de diretrizes externas. Essa perspectiva utilitarista, que enfatiza o “aprender a aprender” e a eficiência na resolução de problemas, pode resultar em um currículo padronizado que desconsidera a diversidade cultural, as desigualdades sociais e as exclusões presentes no Brasil. Como consequência, a formação ofertada pode alienar as crianças de sua realidade social e cultural, reforçando as desigualdades educacionais e fragilizando a abordagem crítica necessária para o enfrentamento do racismo estrutural.

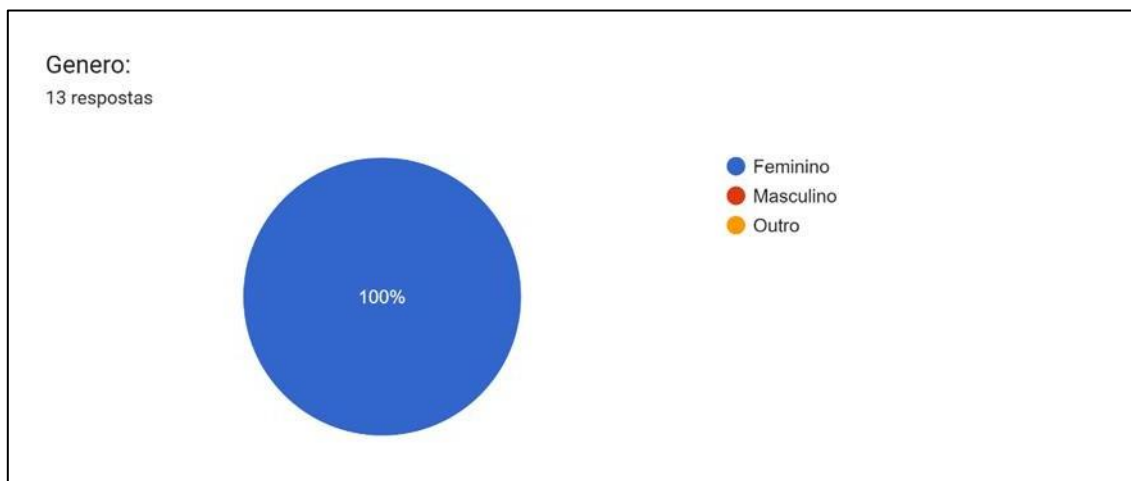
Portanto, enquanto a BNCC orienta os currículos da Educação Infantil e os materiais de apoio analisados se propuseram a segui-la, a pesquisa aponta lacunas significativas na abordagem de temas essenciais, como a história e cultura afroindígena-brasileira, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/03. O Plano Municipal de Educação (PME) de São José do Rio Preto, embora existente e alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), não detalha nas fontes analisadas as ações pedagógicas específicas da rede municipal pós-pandemia da Covid-19, tampouco como orienta a recuperação ou readaptação do ensino nesse contexto.

A consequência direta dessa lacuna é a dificuldade de oferecer às crianças referências culturais sólidas e positivas, essenciais para o fortalecimento da identidade negra e para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade social e do racismo. Em resposta a essas lacunas e desafios, propõe-se e avalia uma ação pedagógica direcionada, o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil”, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa proposta se alinha aos objetivos mais amplos de uma educação antirracista, buscando superar as limitações do currículo oficial e promover uma mediação pedagógica intencional, crítica e transformadora, capaz de fortalecer a identidade negra e combater o racismo desde a Educação Infantil.

Esses achados dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa de analisar criticamente os materiais pedagógicos utilizados no período, apontando, sob a perspectiva da PHC, a urgência de superar essas lacunas por meio de mediações pedagógicas intencionais, formação docente continuada e produção de materiais didáticos que instrumentalizem professores e alunos com o saber necessário para a efetiva implementação de uma educação antirracista e transformadora na Educação Infantil. Uma análise mais completa, incluindo os planejamentos individuais e outras possíveis atividades desenvolvidas pelos docentes, poderia oferecer uma visão mais abrangente sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na prática pedagógica da escola durante o período pandêmico da Covid-19.

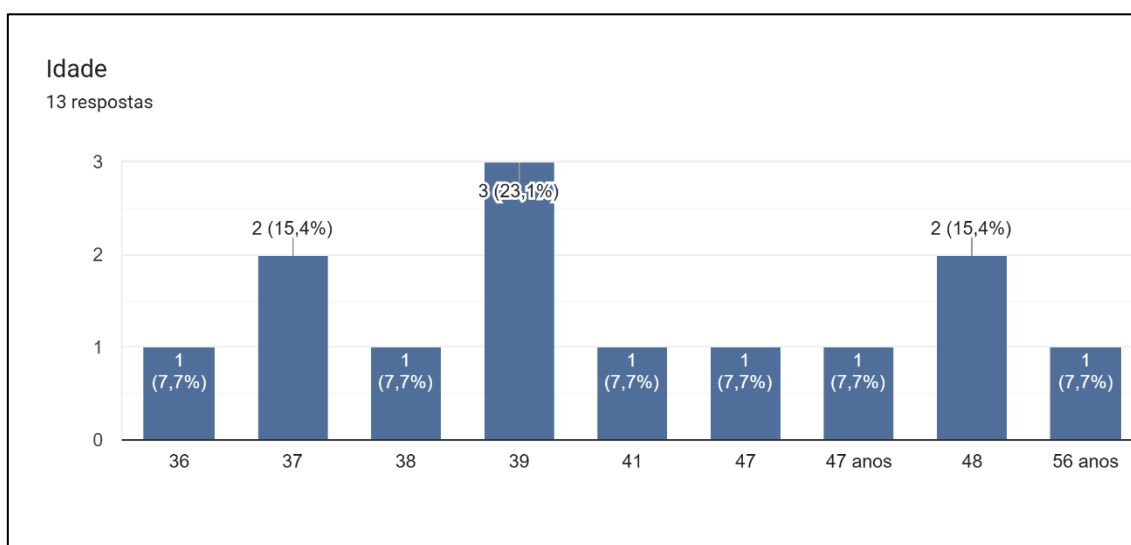
3.3 Análise dos questionários aplicados aos professores

A seguir, detalhamos as características demográficas e pessoais das participantes com base nos resultados obtidos, ilustrados pelas figuras geradas pelo questionário online.

Figura 7: Gênero dos participantes

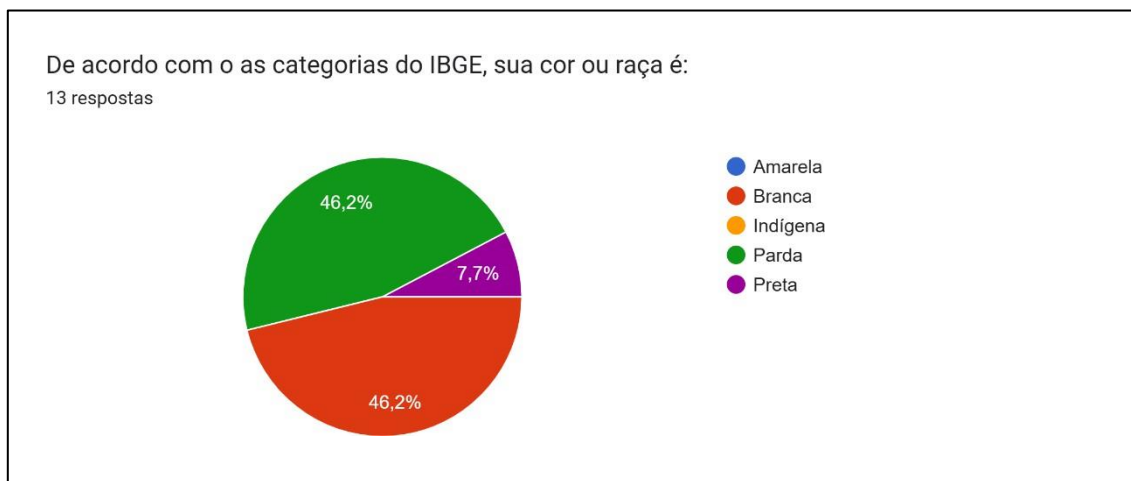
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme a Figura 7, 100% das participantes identificaram-se com o gênero feminino, o que reflete o perfil predominante do magistério na Educação Infantil.

Figura 8: Idade das participantes

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como demonstrado na Figura 8, os participantes apresentaram idades entre 36 e 56 anos, com predominância nas faixas de 37, 39 e 48 anos.

Figura 9: Identidade racial das docentes

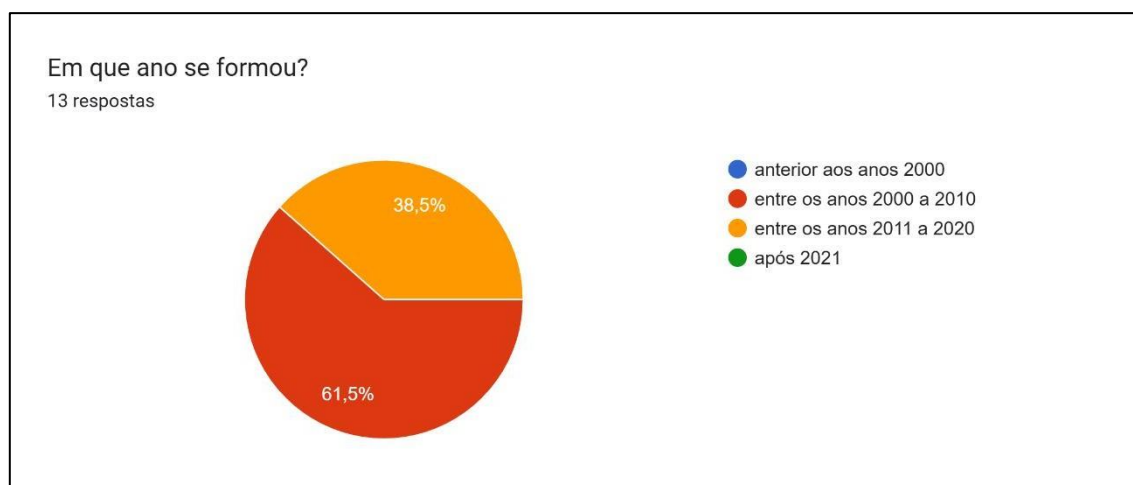
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A análise da autodeclaração de cor/raça das participantes, conforme as categorias do IBGE, revelou uma distribuição equilibrada entre os grupos branco e pardo, cada um representando 46,2% das respondentes, enquanto 7,7% se identificaram como pretas. Embora esses dados ofereçam um panorama do perfil das professoras que responderam ao questionário, não é possível afirmar que essa distribuição reflita o conjunto dos profissionais da rede municipal, uma vez que a pesquisa utilizou amostragem por adesão apenas em uma unidade escolar do município de São José do Rio Preto e não há dados oficiais disponíveis para comparação. Ainda assim, a presença de educadoras negras e pardas entre as participantes pode contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis às questões étnico-raciais, conforme apontam estudos sobre a importância da representatividade no ambiente escolar (Munanga, 2015; Gomes, 2017).

A totalidade das participantes possui formação em nível superior, com predominância do curso de Pedagogia, o que está em consonância com a exigência legal para atuação na Educação Infantil no Brasil, conforme determina a Lei nº 9.394/96. Essa formação específica é fundamental para que as professoras compreendam os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para o trabalho com crianças pequenas. Contudo, a simples posse do diploma não garante a apropriação efetiva dos conteúdos relacionados à educação étnico-racial, especialmente no que tange à implementação das diretrizes previstas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, destaca-se a importância da formação continuada e

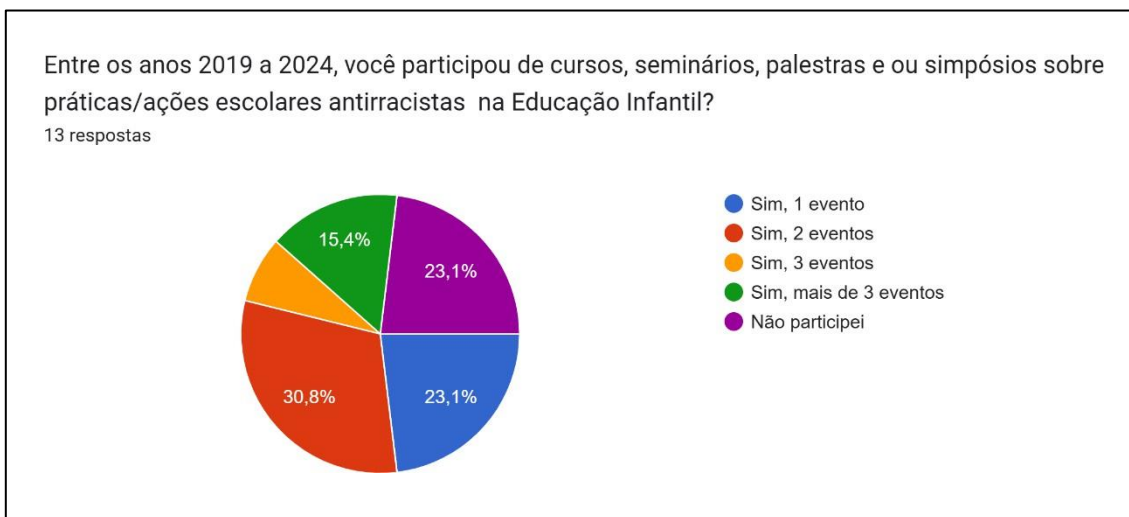
de ações de capacitação específicas para fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena.

Figura 10: Ano de Conclusão da Formação Superior das Professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A maioria das participantes (61,5%) concluiu sua formação superior entre os anos de 2000 e 2010, enquanto 38,5% formaram-se em período posterior, entre 2011 e 2020. Esse dado indica que grande parte do grupo pode apresentar desafios relacionados à atualização e adequação das práticas pedagógicas às exigências legais e sociais, enquanto o grupo com formação relativamente recente, pode refletir uma maior proximidade com as diretrizes atuais da educação básica, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura afroindígena-brasileira e indígena prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Figura 11: Participação em cursos antirracistas

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

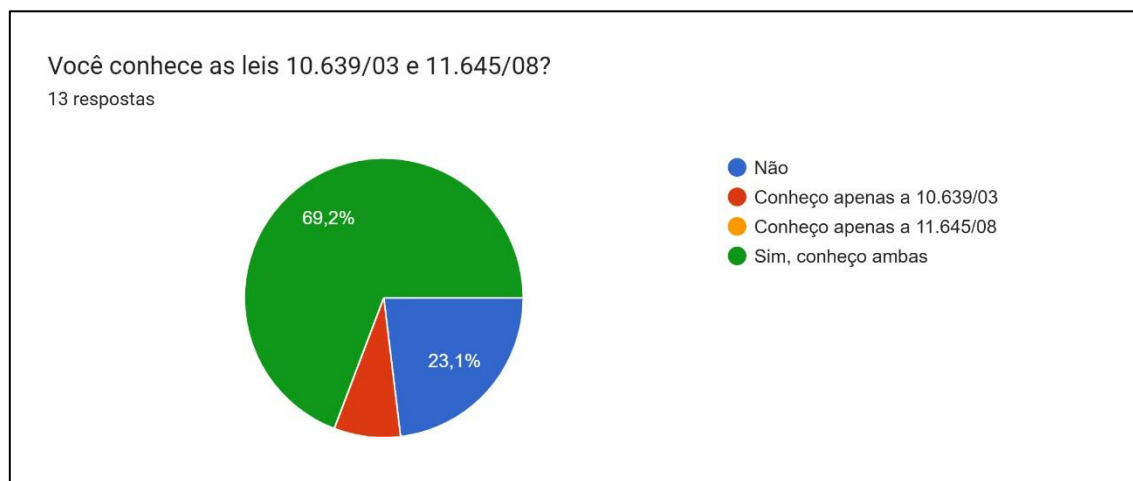
A figura referente à participação das professoras em cursos, seminários, palestras ou simpósios sobre práticas/ações escolares antirracistas na Educação Infantil, no período de 2019 a 2024, revela uma predominância de docentes que buscaram formação continuada sobre o tema: 76,9% participaram de pelo menos um evento nesse período, sendo que 30,8% estiveram presentes em dois eventos, 7,7% em três eventos e 15,4% em mais de três eventos. Por outro lado, 23,1% das participantes não tiveram acesso ou não participaram de nenhuma atividade formativa específica sobre práticas antirracistas.

Esses dados indicam um movimento significativo de busca por qualificação na área, mas também evidenciam que ainda existe um grupo de docentes que não participou de ações formativas recentes sobre o tema. Isso reforça a importância de ampliar o acesso e o incentivo à formação continuada em educação antirracista, garantindo que todas as professoras estejam preparadas para implementar práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Tendo apresentado a caracterização das 13 professoras que responderam ao questionário, em termos de dados pessoais e trajetória acadêmica, agora aprofundaremos a análise, explorando as respostas das participantes sobre seu conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a importância atribuída a elas para a prática docente, o recebimento de formação continuada sobre cultura afro-indígena, a incorporação de práticas de valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena em seus planejamentos, o uso de música afro-indígena em sala de aula, o

interesse em formação específica, as experiências ao lidar com o racismo no ambiente escolar e as sugestões para aprimorar a prática educacional frente a essas leis. O objetivo é ir além do perfil, buscando compreender as percepções, desafios e ações das professoras na implementação da educação antirracista.

Figura 12: Nível de conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 pelas professoras da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todas possuíam nível superior, predominantemente em Pedagogia. Sobre a participação em cursos, seminários ou palestras sobre práticas/ações escolares antirracistas na Educação Infantil entre 2019 e 2024, 76,9% participaram de pelo menos um evento, enquanto 23,1% não tiveram acesso ou não participaram de nenhuma atividade formativa específica sobre práticas antirracistas. Esses dados indicam um movimento de busca por qualificação, mas também mostram que ainda há um grupo sem formação recente sobre o tema.

Em relação ao conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Figura 6 mostra o nível de conhecimento. Embora a maioria das professoras afirme conhecer as leis, ainda existe uma parcela que desconhece ou tem conhecimento parcial, especialmente sobre a inclusão da temática indígena. A análise cruzada com a participação em eventos antirracistas sugere que professoras que participaram de formações tendem a relatar maior conhecimento das legislações e mais segurança para abordar as temáticas étnico-raciais. Aquelas sem acesso a esses espaços formativos frequentemente apresentam lacunas em seu conhecimento ou se sentem menos preparadas. No entanto, mesmo entre as que declaram conhecer as leis, há

indícios de que esse conhecimento nem sempre se traduz em prática efetiva, reforçando que a apropriação crítica das leis exige mais do que a mera leitura, demandando reflexão sobre relações de poder e compromisso ético-político. A dificuldade de acesso à formação pode ser atravessada por marcadores como raça, gênero, classe e localização.

A análise dos dados revela que, embora a maioria das professoras afirme conhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda existe uma parcela que desconhece ou tem conhecimento parcial dessas legislações, especialmente no que diz respeito à inclusão da temática indígena. Esse cenário dialoga com o que apontam Guedes, Nunes e Andrade (2013) e Machado (2023), ao evidenciarem que o simples conhecimento formal das leis não garante, por si só, sua efetiva implementação no cotidiano escolar.

Ao cruzar esses dados com a participação em eventos antirracistas, observa-se uma tendência: as professoras que participaram de formações ou eventos sobre educação antirracista tendem a relatar maior conhecimento das legislações e demonstram mais segurança ao abordar as temáticas étnico-raciais em sala de aula. Por outro lado, aquelas que não tiveram acesso a esses espaços formativos frequentemente apresentam lacunas em seu conhecimento ou se sentem menos preparadas para trabalhar com a temática, como também apontam Benedito, Carneiro e Portella (2023) e Coelho, Brito e Cruz (2023).

No entanto, mesmo entre as que declaram conhecer as leis, há indícios de que esse conhecimento nem sempre se traduz em prática efetiva. Essa contradição é destacada por Gomes (2017), ao afirmar que a apropriação crítica das leis exige mais do que a mera leitura ou memorização de seus artigos: demanda reflexão sobre as relações de poder, compromisso ético-político e mediação pedagógica intencional, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013).

A abordagem interseccional, fundamentada por Crenshaw (1989) e Akotirene (2019), contribui para compreender que o acesso desigual à formação continuada pode ser atravessado por marcadores como raça, gênero, classe social e localização geográfica. Assim, professoras negras, de áreas periféricas ou com menos oportunidades institucionais, podem enfrentar barreiras adicionais para o acesso à formação e à atualização sobre as leis, o que impacta diretamente sua atuação antirracista.

Essas contradições e lacunas entre o conhecimento declarado e a prática cotidiana apontam para a necessidade de políticas públicas que promovam formação continuada, produção de materiais didáticos contextualizados e fortalecimento do apoio institucional, como defendem Alves-Brito, Bootz e Massoni (2018) e Costa (2021). Além disso, reforçam a importância de que a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 seja compreendida como um processo coletivo, permanente e crítico, e não como uma obrigação burocrática ou pontual.

Para compreender a percepção das docentes sobre a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08, foi proposta a seguinte questão aberta a 13 professoras da Educação Infantil: "Qual é a importância dessas leis para as suas práticas docentes na Educação Infantil?".

As respostas, de caráter dissertativo, foram agrupadas por eixos temáticos e organizadas no quadro abaixo para facilitar a visualização e a análise qualitativa:

Quadro 9: Importância atribuída às Leis 10.639/03 e 11.645/08 pelas professoras

Eixo Temático	Exemplos de Respostas
Igualdade e respeito	• "Conhecimento e respeito"; • "Garantir igualdade para todos"
Enfrentamento ao racismo	• "Ajudar-nos a lidar melhor com situações de racismo"
Valorização da cultura afro/indígena	• "Incluir o assunto em sala de aula"; • "Promover a inclusão, ampliar o repertório das crianças, valorizar a identidade desses povos"; • "Enfatizando respeito, ancestralidade e aproximações..."
Implementação e prática docente	• "De extrema importância"; • "Sistematiza uma necessidade do cotidiano"; "Garantia do trabalho em sala de aula"; • "Muito importante"
Ambiente inclusivo e políticas públicas	• "Garantir um ambiente inclusivo e acolhedor, por meio de políticas públicas. Onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente, em todas as suas potencialidades."
Conscientização	• "A conscientização"
Legalidade e permanência	• "Às vezes uma imposição legal é boa para tornar a prática, antes comemorativa, como prática cotidiana"

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas das 13 professoras evidenciam um reconhecimento amplo e diversificado da importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os principais sentidos atribuídos às leis envolvem a promoção da igualdade e do respeito, o enfrentamento ao racismo, a valorização das culturas afroindígena-brasileira e indígena, a implementação cotidiana dessas temáticas, a busca por ambientes inclusivos e a conscientização das crianças.

O eixo da igualdade e respeito aparece como fundamento para a construção de uma escola democrática e plural, em consonância com Gomes (2003) e

Cavalleiro (2001), que defendem a centralidade das relações étnico-raciais para a qualidade da educação. O enfrentamento ao racismo é destacado como uma necessidade prática e cotidiana, reforçando a urgência de ações intencionais desde a infância, conforme argumenta Bento (2012).

A valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena e a implementação das leis como práticas permanentes, e não apenas comemorativas, demonstram uma compreensão crítica da legislação, indo ao encontro das análises de Benedito, Carneiro e Portella (2023) e Alves-Brito, Bootz e Massoni (2018). A menção à legalidade e à imposição revela, por outro lado, que ainda pode haver resistência ou percepção de obrigatoriedade, indicando que a efetivação das leis depende também de formação continuada e apoio institucional (Costa, 2021; Saviani, 2013).

Por fim, a busca por ambientes inclusivos e a conscientização das crianças apontam para uma perspectiva de educação transformadora, que visa não apenas o cumprimento legal, mas a promoção de uma cidadania ativa e a valorização das diferenças.

Tabela 5: “Você já presenciou racismo no ambiente escolar?”

Categoria	Número de respostas	Exemplos de respostas
Sim	7	• "Sim" (5x); • "Sim, já presenciei"; • "Sim, já presenciei situações de racismo"
Não	4	• "Não" (4x)
Disfarçado	1	• "Disfarçado"
Reflexiva/Indecisa	1	• "Não sei ao certo, mas acredito que minha personalidade, que tende a evitar conflitos, pode me fazer pensar que ninguém seria capaz de cometer atos racistas. No entanto, reconheço que pode ser limitada minha percepção, pois nunca presenciei nenhum ato racista explícito."

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Com base nas respostas das professoras, podemos analisar a questão sobre ter presenciado racismo no ambiente escolar:

As respostas à pergunta "Você já presenciou racismo no ambiente escolar?" foram de fato diversas entre as 13 professoras participantes do estudo. A diversidade destas respostas, incluindo a menção a formas não explícitas como "Disfarçado" e a "dificuldade em reconhecer atos racistas explícitos", sugere uma possível lacuna no conhecimento sobre as diferentes formas que o racismo pode se

manifestar na Educação Infantil. Isto indica que o racismo pode ocorrer de maneiras sutis ou veladas, tornando difícil para alguns educadores identificá-lo.

Essa constatação dialoga com a complexidade da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na prática pedagógica e aponta para a possível insegurança ou falta de conhecimento de algumas docentes para lidar com as questões étnico-raciais, incluindo o racismo.

A análise das respostas sobre como as professoras lidam com episódios de racismo, que incluiu "Intervindo com diálogo", "Com uma conversa com o agressor e posteriormente com o grupo", "Tento demonstrar os valores humanos", "Orientando para o respeito", "Procuro fazer propostas para a valorização da diversidade", e uso de "roda de conversas e diálogo entre as crianças" ou "roda de conversa e leituras", por vezes, aparenta ser superficial. Uma professora chegou a relatar sentir-se despreparada para lidar com tais situações, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas mais específicas e aprofundadas.

O racismo entre crianças, conforme evidenciado nos relatos das professoras, manifesta-se de forma explícita ou velada, e reflete o racismo estrutural presente na sociedade brasileira (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2003; Bento, 2012). Crianças pequenas já percebem diferenças raciais e, muitas vezes, reproduzem comportamentos discriminatórios aprendidos em casa, na mídia ou até mesmo na escola (Gomes, 2003).

Essas manifestações podem causar sofrimento psicológico, baixa autoestima e rejeição da própria identidade por parte das crianças negras e indígenas (Bento, 2012). Além disso, a invisibilização ou minimização desses episódios por parte dos adultos pode perpetuar o preconceito e dificultar a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

A literatura aponta que a escola tem papel fundamental tanto na reprodução quanto no enfrentamento do racismo entre crianças. A ausência de intervenção dos adultos pode naturalizar e perpetuar o preconceito (Cavalleiro, 2001). Por outro lado, práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, podem promover o respeito, a valorização da diversidade e a construção de relações mais igualitárias (Albuquerque, 2023; Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018)

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) reforça que a mediação pedagógica deve ser crítica e consciente, promovendo debates, atividades e projetos

que ajudem as crianças a reconhecer, problematizar e superar atitudes racistas desde a Educação Infantil.

Vamos analisar as respostas obtidas para a pergunta "Como você lida com os episódios de racismo em sala de aula?". Esta pergunta buscou entender as estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas pelas professoras da Educação Infantil ao se depararem com manifestações de racismo em seu cotidiano escolar.

Tabela 6: “Como você lida com os episódios de racismo em sala de aula?”

Categoria	Exemplos de respostas	Frequência
Intervenção direta e diálogo	• “Intervindo com diálogo”; • “Realizo intervenção”; • “Com uma conversa com o agressor e posteriormente com o grupo”; • “Orientando para o respeito”; • “Sempre converso bastante com meus alunos a respeito da importância de respeitar o próximo”; • “Roda de conversas e diálogo entre as crianças”	6
Educação para valores humanos e diversidade	• “Tento demonstrar os valores humanos”; • “Ensino a criança a importância de respeitar todas as pessoas, valorizando suas experiências e individualidades”; • “Procuro fazer propostas para a valorização da diversidade”; • “Por meio de roda de conversa e leituras de obras de autores que abordam o tema”	4
Percepção de despreparo	• “Acredito que eu seja despreparada para tais situações, tendo a agir dando bronca, dizendo que é errado, etc.”	1
Não presenciei episódios	• “Nunca presenciei em sala de aula”; • “Por se tratar de crianças bem pequenas ainda não presenciei”	2
Desconhecimento das leis	• “Não conheço as leis”	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas das professoras indicam que a principal estratégia para lidar com episódios de racismo em sala de aula é por meio do diálogo, buscando orientar os alunos sobre o respeito e a valorização da diversidade cultural, conforme preconizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008). Muitas docentes realizam rodas de conversa e utilizam leituras para ampliar o entendimento das crianças sobre o tema, o que está em consonância com as recomendações de Benedito, Carneiro e Portella (2023) e Alves-Brito, Bootz e Massoni (2018). Porém, algumas das respostas sobre como lidar com o racismo podem parecer superficiais, como “realizo intervenções”, levantando a possibilidade de uma falta de estratégias pedagógicas específicas e aprofundadas para abordar o racismo em sala de aula.

Relatos de despreparo e desconhecimento das leis reforça a ideia de que pode existir uma lacuna no conhecimento sobre as diversas formas de manifestação do racismo na Educação Infantil, pois o conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é considerado fundamental para as práticas docentes que visam combater o racismo e valorizar a cultura afroindígena-brasileira e indígena. A pesquisa visa precisamente compreender a relação da escola com a aplicação destas leis, evidenciando a necessidade de formação continuada para fortalecer a atuação docente no enfrentamento ao racismo (Guedes; Nunes; Andrade, 2013; Machado, 2023).

Além disso, a ausência de reconhecimento de episódios por algumas professoras pode indicar dificuldades em identificar manifestações sutis de racismo, no entanto, a pesquisa geral revela que a maioria das professoras (7 de 13) afirma ter presenciado racismo no ambiente escolar, sugerindo que o fenômeno está presente, reforçando a importância da mediação pedagógica crítica proposta por Gomes (2003) e Munanga (2015).

Em resumo, as respostas sobre como lidar com o racismo no ambiente escolar mostram que as professoras utilizam diferentes abordagens, majoritariamente baseadas no diálogo e na promoção de valores. Contudo, a análise sugere que algumas dessas estratégias podem ser limitadas ou superficiais, e há um reconhecimento, explícito ou implícito, da falta de preparo ou conhecimento aprofundado sobre como identificar e intervir eficazmente em episódios de racismo. Isso aponta para a complexidade do enfrentamento ao racismo na Educação Infantil e sublinha a necessidade de maior formação e suporte para as docentes.

Tabela 7: Respostas sobre formação continuada em cultura afro-indígena

Categoria	Exemplos de respostas	Frequência
Sim	"Sim", "Sim, mas com pouca frequência"	3
Às vezes/Pouco	"Às vezes", "Pouco, mas sim"	2
Não	"Não", "Não", "Não", "Não", "Não", "Não"	6
Participação pontual	"Continuada não, mas estou participando de formação esse ano"	1
Sugestões de leitura/encontros online	"Já tivemos alguns encontros online e algumas sugestões de leitura, mas formação não"	1
Não especificamente	"Não especificamente!"	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas evidenciam a carência de formação continuada sobre cultura afro-indígena entre as professoras da Educação Infantil. A maioria relata não ter

acesso a esse tipo de formação ou participar apenas de iniciativas pontuais, o que limita a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a construção de práticas pedagógicas antirracistas (Benedito, Carneiro e Portella, 2023; Coelho, Brito e Cruz, 2023; Costa, 2021). A literatura reforça que a formação continuada é indispensável para que os docentes possam reconhecer e enfrentar o racismo, valorizar a diversidade e promover uma educação inclusiva e transformadora (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2003; Albuquerque, 2023).

A falta ou insuficiência dessa formação específica sobre cultura afro-indígena pode estar diretamente ligada às dificuldades em incorporar os princípios das leis nas práticas pedagógicas de forma planejada e intencional. Como discutimos anteriormente, isso também se conecta à possível lacuna no conhecimento sobre as diferentes formas que o racismo pode se manifestar e a falta de estratégias pedagógicas específicas e aprofundadas para abordar o tema, levando algumas professoras a se sentirem despreparadas.

Em suma, as respostas à pergunta sobre formação continuada, juntamente com outras categorias de análise, reforçam que a formação específica sobre a cultura afro-indígena é um desafio significativo na prática das professoras. Essa lacuna formativa parece impactar diretamente a capacidade das docentes de implementar plenamente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e de enfrentar o racismo de maneira eficaz e aprofundada na Educação Infantil. A necessidade de mais e melhor formação é um ponto recorrente e crucial para o avanço da educação antirracista.

Agora, analisaremos como as professoras compreendem a valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas, aspecto que está diretamente relacionado à aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, conforme indicado em seus relatos durante a pesquisa.

A pesquisa incluiu em seu questionário a pergunta direta sobre se as professoras contemplam em seus planejamentos práticas que levem à valorização da cultura e história afroindígena-brasileira.

Tabela 8: Contemplação da Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena nos Planejamentos

Categoria	Exemplos de respostas	Frequência
Afirmação Direta	"Sim"	9
Afirmação Qualificada	"Sim, pouco"	1

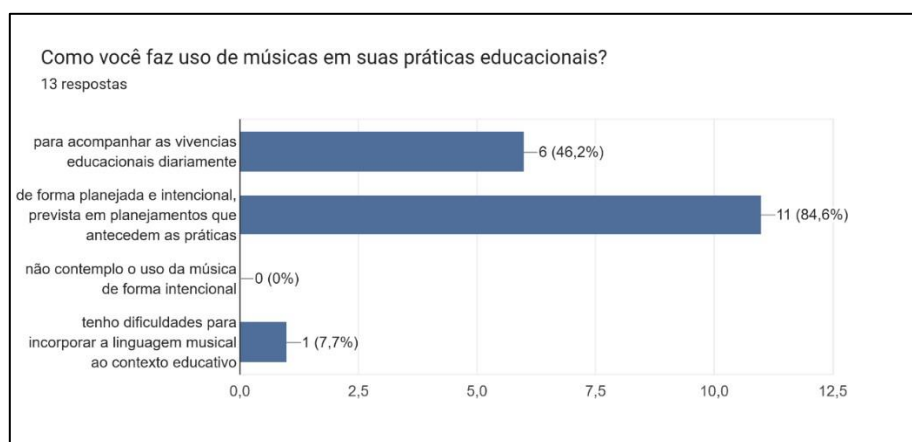
Limitação Clara	“Pouco”	1
Afirmação com Ressalva	“Sim costumo oferecer músicas e algumas brincadeiras, mas tenho muito que aprender”.	1
Inclusão Pontual/Assistemática	“Sempre que possível”	1
Inclusão Específica com Necessidade de Aprofundamento	“Mais histórias, preciso me abrir mais e trabalhar esse tema”	1
Inclusão com Recursos Específicos (Geral)	“Sim. Com leituras e brincadeiras”	1
Inclusão Restrita a um Momento	“Apenas na roda de leitura”	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No entanto, a análise das respostas revela contradições e lacunas. Embora uma maioria das participantes afirme conhecer as leis (69,2% conhecem ambas), algumas respostas indicam dificuldades em incorporar os princípios dessas leis em suas práticas pedagógicas de forma planejada e intencional. Algumas professoras mencionam que suas práticas de valorização da cultura afroindígena-brasileira ocorrem de forma assistemática ou apenas em datas comemorativas.

Um exemplo específico dessa dificuldade de incorporação intencional e planejada aparece na questão sobre o uso de músicas, pois o questionário aplicado incluía perguntas sobre como as professoras utilizam músicas em suas práticas e se apresentam músicas de origem afro-indígena de forma contínua, intencional e planejada:

Figura 13: Uso de músicas na rotina docente



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados apresentados na Figura 13 indicam que a maioria (84,6%) afirma utilizar música de forma planejada e intencional por meio da previsão em planejamento e poucas (7,7%) apresentaram dificuldades para incorporar a linguagem musical ao contexto educativo. Tais dados reforçam que há o forte desejo expresso por formação específica sobre a utilização de músicas afroindígena-

brasileiras e que isso reforça a necessidade de conhecimento e preparo para melhoria constante do planejamento.

Essa dificuldade em planejar e incorporar práticas de forma contínua e intencional parece estar ligada à insuficiência ou inexistência da formação continuada específica sobre a cultura afro-indígena, como discutimos anteriormente. A falta de conhecimento e estratégias pedagógicas aprofundadas pode levar as professoras a se sentirem despreparadas para ir além de ações pontuais ou assistemáticas.

Portanto, apesar de uma parte das professoras afirmar contemplar a valorização da cultura afroindígena-brasileira em seus planejamentos, a profundidade, a intencionalidade e a constância dessa incorporação são desafiadas pela lacuna na formação específica sobre a cultura afro-indígena e pelas dificuldades em transformar os princípios das leis em práticas pedagógicas planejadas e eficazes.

Em suma, enquanto o uso geral da música parece ser comum e, em grande parte, planejado nas práticas das professoras pesquisadas, a incorporação específica e intencional de músicas de origem afro-indígena representa um desafio para muitas. Essa dificuldade está associada, em parte, à percepção de despreparo e à falta de formação continuada nesta área específica, levando a um forte desejo por qualificação.

Para finalizar a análise das respostas abertas, focaremos agora nas sugestões oferecidas pelas professoras para aprimorar a prática educativa em relação às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Quadro 10: Sugestões das Professoras para Melhorar a Prática Educacional das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08

Categoria da Sugestão	Sugestões das Professoras
Formação e Qualificação	• “Cursos, palestras”; • “Cursos que já estão sendo oferecidos”; • “Formação continuada para todos os educadores e não apenas para alguns interessados”; • “Trazer para dentro das escolas oficinas, encontros e debates que nos provoquem a pensar de maneira crítica e perceber o racismo que já está tão impregnado na nossa vivência”; • “Mais formações nas escolas”; • “A implementação de formação continuada, ministrada pela SME”.

Recursos e Materiais	• “Ser oferecido mais materiais como livros e palestras”; • “Mais histórias, preciso me abrir mais e trabalhar esse tema”.
Conscientização e Divulgação	• “Divulgar mais” • “Conscientização” • “Informação e conscientização das pessoas!”; • “Levar ao conhecimento de todos que fazem parte da comunidade escolar”.
Inclusão e Projetos Institucionais	• “Incluir projetos institucional”; • “Trazer as diversidades culturais para dentro da escola com eventos onde a comunidade participe efetivamente”.
Conteúdo e Didática	• “Devo apresentar mais conteúdos”.

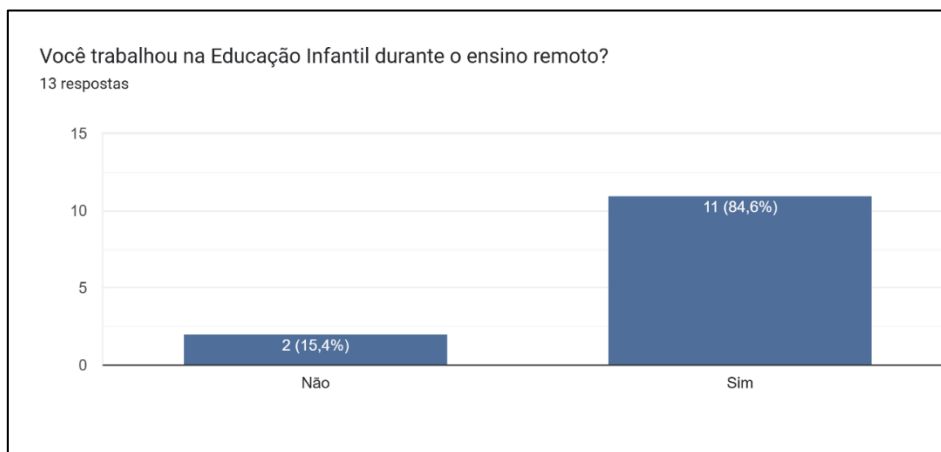
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas abertas dessas categorias reforçam e detalham as contradições e lacunas identificadas. Elas oferecem um panorama mais rico das dificuldades, da percepção de despreparo, da necessidade de formação e recursos específicos, e das sugestões práticas que partem da vivência das professoras. Isso é fundamental para compreender os desafios na implementação das leis na Educação Infantil.

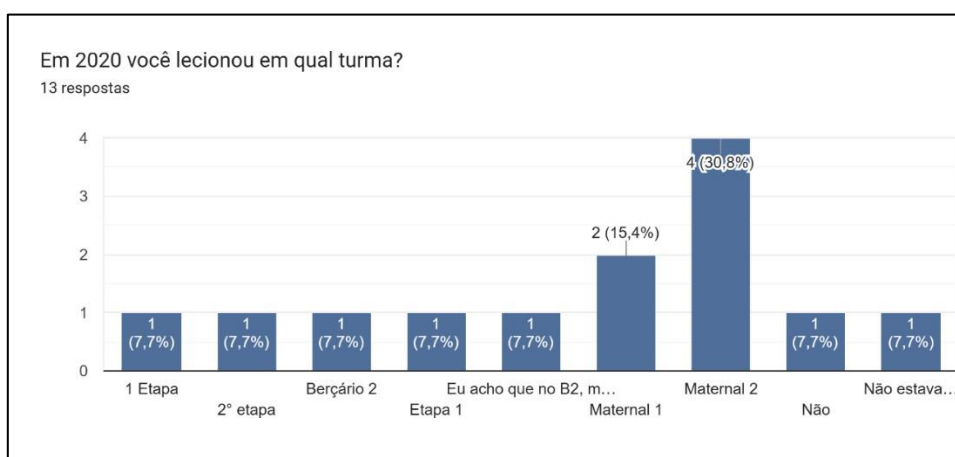
Uma sugestão recorrente e fortemente expressa, já abordada anteriormente, é o desejo de receber formação específica para a utilização de músicas afroindígena-brasileiras na rotina escolar da Educação Infantil. O elevado número de professoras que expressaram esse desejo reforça a lacuna percebida em sua formação e a necessidade de subsídios práticos para incorporar esse repertório de forma intencional e planejada.

O questionário também investigou a atuação das professoras durante o período de ensino remoto, imposto pela pandemia da Covid-19. Havia perguntas sobre ter trabalhado na Educação Infantil durante este período, as turmas lecionadas, no período de março de 2020 até agosto de 2021, com retorno gradual, e, crucial para o objetivo da pesquisa, se em seus planejamentos durante este período, contemplaram as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

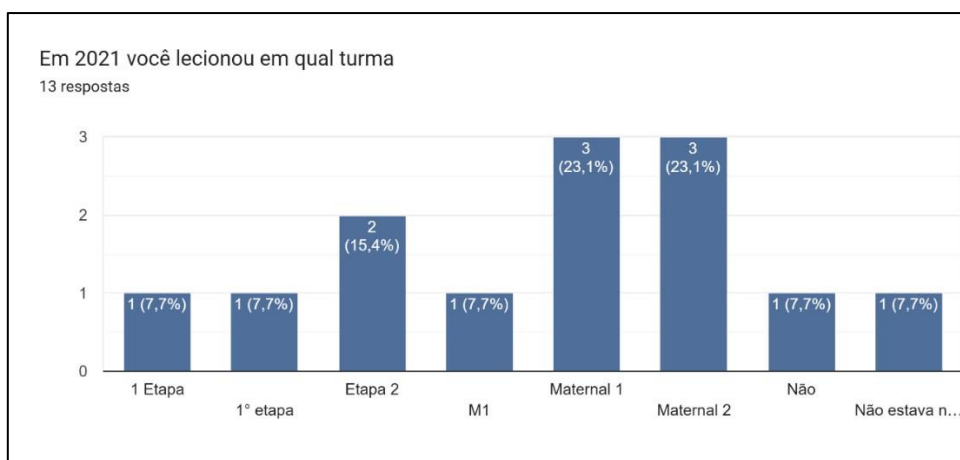
Uma seção dedicada ao "Ensino Remoto" foi incluída para investigar a atuação das professoras durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19. As perguntas centrais sobre o ensino remoto incluídas no questionário foram as seguintes:

Figura 14: Trabalho docente no ensino remoto

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 15: Trabalho docente no ensino remoto em 2020

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 16: Trabalho docente no ensino remoto em 2021

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Tabela 9: Contemplação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Planejamentos durante o Ensino Remoto

Categoria de Resposta	Número de Respostas	Percentual (%)
Sim	7	53,8%
Não	2	15,4%
Pouco (incluindo "Pouco" e a resposta detalhada)	2	15,4%
Poucas coisas	1	7,7%
Não lembro	1	7,7%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas perguntas visavam entender a continuidade ou adaptação das práticas docentes relacionadas às leis antirracistas no contexto desafiador do ensino não presencial. A UNESCO (2022), inclusive, aborda os desafios e a recuperação da educação após o choque da pandemia da Covid-19. A inclusão dessas questões no questionário online, que combinou perguntas fechadas e abertas para capturar nuances, permitiu investigar se a obrigatoriedade do ensino da cultura afroindígena-brasileira e indígena, estabelecida pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, foi mantida e como foi integrada nos planejamentos adaptados para o formato remoto.

As respostas a estas perguntas, conforme discutimos anteriormente, indicaram uma variação na forma como as leis foram contempladas durante o ensino remoto, refletindo possivelmente as dificuldades em adaptar as práticas e a falta de recursos específicos para o formato à distância. A análise dessas respostas é crucial para compreender o impacto do ensino remoto na implementação das leis e identificar áreas onde as professoras necessitam de mais suporte ou formação, mesmo em contextos não presenciais.

As respostas sobre a contemplação das leis durante o ensino remoto foram variadas, com algumas professoras afirmando ter contemplado as leis e outras negando, ou indicando que contemplaram "poucas coisas" ou "sim, mas pouco". Essa variação pode sugerir diferentes níveis de familiaridade, priorização ou conhecimento sobre como adaptar a abordagem das temáticas étnico-raciais e a aplicação das leis para um formato não presencial. A análise dos dados sobre o ensino remoto, portanto, contribui para compreender os desafios e as adaptações (ou a falta delas) na implementação das leis em contextos educativos diferenciados.

A análise do questionário online permitiu traçar um perfil das participantes, verificar o conhecimento que possuem sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, explorar suas experiências e formas de lidar com o racismo, e, fundamentalmente,

compreender suas práticas de valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena, incluindo o uso da música.

As respostas revelam que, apesar de uma proporção significativa de professoras afirmarem conhecer as leis, persistem contradições e lacunas entre o conhecimento formal e a prática pedagógica planejada e intencional, especialmente no que tange à incorporação contínua das temáticas e à utilização de recursos específicos como a música afro-indígena. A dificuldade em lidar com o racismo de forma aprofundada e estratégica também foi identificada.

As sugestões apresentadas pelas professoras reforçam a necessidade de formação continuada mais abrangente e específica, materiais de apoio adequados e o envolvimento de toda a comunidade escolar. A alta demanda por formação no uso de músicas afroindígena-brasileiras sublinha uma área particular de necessidade e interesse por parte das docentes.

Portanto, a coleta de dados através do questionário online forneceu um panorama sobre o conhecimento, as práticas, os desafios e as necessidades das professoras da escola pesquisada em relação às Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 e temas correlatos, incluindo a complexidade de manter a intencionalidade e o planejamento em diferentes contextos, como o ensino remoto. Os resultados apontam para a importância de investir em formação e recursos que capacitem as professoras a implementar as leis de forma mais efetiva e segura.

3.4 Breves discussões sobre os questionários com professores

Os questionários foram realizados com 13 professores da Educação Infantil tiveram como foco o conhecimento e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios enfrentados para a promoção de uma educação antirracista.

A pesquisa com os professores foi realizada por meio de um questionário eletrônico (Survey), que combinou perguntas fechadas e abertas, seguindo orientações metodológicas de Gil (2002; 2008). A inclusão de perguntas abertas introduziu uma dimensão qualitativa importante.

De forma voluntária, 13 professoras da Educação Infantil responderam ao questionário. Todas possuíam nível superior, predominantemente em Pedagogia. Embora o Survey inicial pudesse ter sido direcionado a mais professoras da escola,

que contava naquele momento, com 18 professoras no total da equipe escolar, a análise das "Respostas das Professoras" se baseia nas 13 que participaram.

As perguntas buscaram identificar a familiaridade das professoras com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, sua percepção sobre a importância dessas leis para suas práticas, suas experiências com o racismo escolar e como lidam com ele, a participação em formações antirracistas ou sobre cultura afro-indígena, e como contemplavam as temáticas em seus planejamentos, incluindo o período de ensino remoto.

Embora a maioria das professoras afirmasse conhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda existia uma parcela que desconhecia ou tinha conhecimento parcial, especialmente sobre a temática indígena. Há indícios de que o conhecimento declarado nem sempre se traduz em prática efetiva.

As respostas das professoras evidenciaram um reconhecimento amplo e diversificado da importância das leis. Os sentidos atribuídos incluíam a promoção da igualdade e do respeito, o enfrentamento ao racismo, a valorização das culturas afroindígena-brasileira e indígena, e a importância de tornar essas temáticas uma prática cotidiana. Algumas viram a "imposição legal" como benéfica para rotinizar a prática.

A maioria das professoras (7 de 13) afirmou lidar com o racismo. A principal estratégia mencionada foi o diálogo e a utilização de rodas de conversa e leituras para ampliar o entendimento das crianças. No entanto, a ausência de reconhecimento de episódios por algumas pode indicar dificuldade em identificar manifestações sutis de racismo.

Um achado crucial é a carência de formação continuada sobre cultura afro-indígena entre as professoras. A maioria relatou não ter acesso a esse tipo de formação ou participar apenas de iniciativas pontuais. Mesmo com uma porcentagem significativa (76,9%) tendo participado de eventos antirracistas entre 2019 e 2024, a carência específica na temática afro-indígena persiste. Essa lacuna formativa parece impactar diretamente a capacidade de implementar plenamente as leis e enfrentar o racismo de forma eficaz.

Embora 9 professoras tenham afirmado contemplar a cultura afroindígena-brasileira em seus planejamentos, outras qualificaram essa inclusão como "Pouco" ou limitada a momentos específicos. A dificuldade em incorporar a temática de forma aprofundada está associada à percepção de despreparo e à falta de formação.

Especificamente sobre o ensino remoto, as respostas sobre a contemplação das leis nos planejamentos foram variadas ("Sim": 7; "Não": 2; "Pouco": 3; "Não lembro": 1). Essa variação sugere diferentes níveis de familiaridade e priorização em um formato não presencial, possivelmente dificultado pelos desafios do ensino remoto (acesso a recursos, precarização do trabalho docente).

As professoras expressaram forte desejo por qualificação e explicitamente a necessidade de recursos e oficinas que as capacitem a ir além de abordagens superficiais. Suas sugestões para aprimorar a prática incluíram mais cursos, palestras, oficinas, materiais didáticos e projetos institucionais com a comunidade.

A análise das respostas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) evidencia que, apesar do reconhecimento da importância da legislação, persistem lacunas formativas e estruturais que limitam a mediação pedagógica crítica. A superação desse quadro exige políticas de formação continuada e o fortalecimento do compromisso coletivo com a transformação da prática social escolar.

As respostas das professoras complementam a visão obtida pela análise dos materiais, revelando que, embora os materiais de apoio apresentassem uma inclusão mínima, as professoras reconhecem a importância das leis e enfrentam barreiras sistêmicas (falta de formação, recursos, apoio) para implementá-las de forma efetiva e aprofundada.

Quadro 11: Síntese das Respostas das Professoras

Categoria de Investigação (Questionários)	Achados Gerais (Síntese das 13 Respostas)	Observações e Temas Qualitativos Chave
1. Perfil das Professoras	-Maioria com mais de 10 anos de experiência na educação básica. -Idade média entre 36-56 anos. - Diversidade de formação inicial.	-Experiência docente variada, influenciando a percepção dos desafios. -Diferenças na familiaridade com temas sociais, dependendo da formação inicial e continuada
2. Formação Continuada (Temática Étnico-Racial)	-12 professoras participaram de alguma formação específica sobre relações étnico-raciais. -1 nunca participou. -12 consideram a formação insuficiente.	-Carência de formação específica e aprofundada apontada pela maioria. -Formações existentes focam em datas pontuais ou são superficiais -Necessidade de instrumentalização teórica e prática
3. Conhecimento das Leis (10.639/03 e 11.645/08)	-10 professoras mencionam conhecer a Lei 10.639/03. -9 mencionam conhecer a Lei 11.645/08. -3 desconhecem as leis.	-Conhecimento teórico das leis é limitado para muitas -Dificuldade em relacionar o texto legal com a prática pedagógica -Percepção de que as leis são importantes, mas a implementação é desafiadora.
4. Práticas Pedagógicas Adotadas	-Predomínio da abordagem da temática em datas comemorativas -Algumas tentam incluir o tema no currículo de forma transversal. -Uso de recursos como músicas, literatura e debates	-Foco em datas comemorativas como principal estratégia. -Limitação de materiais didáticos adequados -A importância do diálogo com os alunos e a comunidade escolar é mencionada como ferramenta

		-A prática é frequentemente reativa a situações de racismo, e não preventiva ou curricularmente integrada.
5.Percepção da Ocorrência de Racismo na Escola	-11 professoras relatam ter presenciado ou identificado situações de racismo (direto ou indireto) entre alunos ou por parte de adultos. -1 percebe o racismo como algo que ocorre, mas de forma mais sutil ou velada. -1 raramente identificam casos.	-Racismo sutil e velado é mais difícil de identificar e lidar. -Sentimento de despreparo e insegurança ao confrontar situações de racismo. -A falta de apoio da gestão escolar/municipal ou dos pais dificulta a ação. -A percepção varia conforme a experiência e a formação da professora.
6.Desafios e Necessidades Percebidas	-Maioria aponta a falta de formação e a carência de materiais/recursos. -Dificuldade em integrar a temática ao currículo de forma significativa. -Falta de tempo e sobrecarga de trabalho. -Resistência de alunos, pais ou colegas em alguns casos.	-A instrumentalização (teórica, prática, recursos) é vista como essencial para superar desafios -A necessidade de apoio institucional e engajamento de toda a comunidade escolar é fundamental. O tema é visto como complexo e exige preparo contínuo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

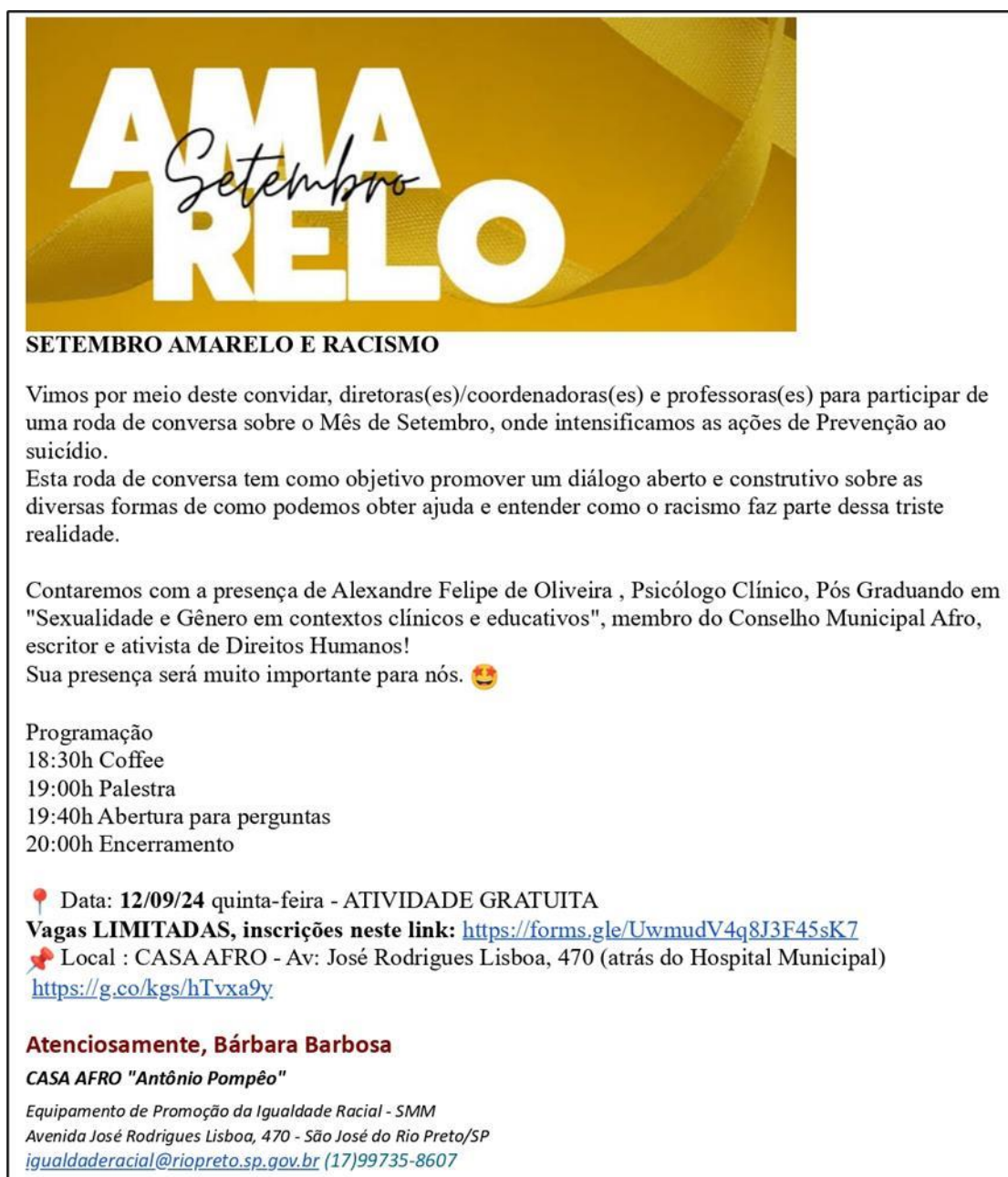
A análise dos materiais de apoio pedagógico utilizados durante o ensino remoto revelou que a presença de conteúdos relacionados à história e culturas afro-brasileira, africana e indígena foi pontual e, frequentemente, superficial. Em alguns casos, como no material de maio/junho de 2020, a única ocorrência identificada foi a sugestão de leitura da “Lenda africana da galinha d’Angola”, apresentada de forma isolada e sem conexão com a história de resistência dos povos africanos ou com o racismo estrutural. Mesmo no material de julho/agosto, que apresentou avanços pontuais - como sugestões de obras literárias, músicas e atividades culturais afroindígena-brasileiras e africanas -, essas iniciativas ficaram restritas a seções específicas e não foram aprofundadas ou articuladas de modo sistemático ao longo do currículo. Já o material de outubro/novembro/dezembro demonstrou ausência completa de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), esses resultados evidenciam que os materiais permaneceram, em sua maioria, no âmbito do conhecimento cotidiano, sem promover as mediações necessárias para a apropriação do saber sistematizado sobre essas culturas - fundamental para superar o senso comum e construir uma síntese crítica. Como consequência, há uma dificuldade em oferecer às crianças referências culturais sólidas e positivas, essenciais para o fortalecimento da identidade negra e para o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre racismo e desigualdade social. O contexto desafiador do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 acentuou ainda mais essas dificuldades.

Outro aspecto relevante é que, mesmo em uma equipe docente composta de 46,2% por professoras negras ou pardas, as ações antirracistas permaneceram isoladas e não se consolidaram como projetos institucionais coletivos. Aqui, a interseccionalidade é uma categoria fundamental para compreender esse fenômeno: ser uma professora negra, por si só, não elimina os efeitos das estruturas institucionais, das heranças curriculares eurocêntricas e do pacto da branquitude, que opera de maneira difusa e coletiva, silenciando ou desvalorizando iniciativas individuais. O pacto da branquitude, conforme Bento (2022), manifesta-se como uma resistência silenciosa à transformação das práticas pedagógicas e à responsabilização pelo racismo estrutural, mantendo a supremacia branca e naturalizando a exclusão racial, mesmo em ambientes educacionais racialmente diversos.

Além disso, a ausência de formação continuada ou a oferta com vagas limitadas e em horário de descanso dos docentes, como no exemplo abaixo, vemos um evento de formação continuada oferecida pela SME em 2024, do município da escola em questão:

Figura 17: Convite aos professores para formação antirracista



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2025)

Nesta imagem, observa-se um e-mail convite enviado a todos os professores, gestores e coordenadores da rede municipal de Educação Infantil em 4 de setembro de 2024. Embora o evento fosse gratuito e abordasse um tema relevante para a formação docente e a atuação da equipe gestora, sua realização ocorreu durante o horário de descanso dos trabalhadores da educação.

Na rede municipal de Educação Infantil, as quintas-feiras são reservadas para o cumprimento do PPM (Planejamento Pedagógico de Materiais), um período

homologado de três horas destinado a preparação coletiva das aulas e materiais que serão usados nas aulas da semana posterior. Assim, no dia 12, os professores cumpriram integralmente sua carga horária em sala de aula com as crianças e, no turno oposto, dedicaram-se ao PPM, totalizando oito horas dentro da escola. Diante desse cenário, a participação no evento provavelmente foi limitada, considerando o desgaste físico e mental ao final de um dia de trabalho intenso.

Além disso, para os docentes que optaram por comparecer à formação, o deslocamento exigiu a ausência de suas casas nos três períodos, manhã, tarde e noite, prolongando ainda mais a jornada e potencialmente impactando sua disposição e engajamento.

O pacto da branquitude não apenas explica o baixo engajamento de docentes em iniciativas antirracistas, mas também ajuda a entender por que algumas professoras, ainda que inconscientemente, evitam esse tipo de envolvimento. A manutenção do status quo dentro da instituição educativa opera por meio de acordos não declarados que dificultam a participação ativa nessas ações, tornando a luta antirracista uma responsabilidade isolada, sem apoio coletivo e institucional estruturado.

Além disso, a interseccionalidade contribui para a compreensão da baixa adesão a formações promovidas pela SME, revelando como a sobrecarga de trabalho e os marcadores sociais interferem na busca por aprimoramento profissional. A combinação desses fatores reduz o acesso e a participação em atividades que poderiam fortalecer práticas pedagógicas antirracistas, perpetuando uma lógica institucional que desestimula o engajamento crítico dos docentes.

Neste contexto educacional, os professores e demais trabalhadores da escola desempenham uma função essencial para a sociedade, mas frequentemente enfrentam sobrecarga de trabalho, baixos salários e precarização das condições laborais. Isso pode ser interpretado à luz da mais-valia, conceito marxista que descreve como o lucro do sistema capitalista provém da exploração da força de trabalho: os trabalhadores produzem valor além do que recebem como salário, e esse excedente é apropriado pelo sistema.

A expropriação também se manifesta no setor educacional quando os docentes, muitas vezes, não têm autonomia sobre seu próprio trabalho. As políticas públicas, os currículos padronizados e a falta de valorização do magistério podem

representar formas de alienação e controle sobre o conhecimento que produzem, limitando sua influência sobre a formação crítica dos alunos.

Além disso, a forma como as formações e eventos educacionais são organizados, exigindo participação fora do horário de descanso ou sem incentivo institucional, pode ser vista como uma estratégia do sistema para manter a classe trabalhadora sobrecarregada e dificultar sua mobilização por melhores condições.

O desenvolvimento omnilateral, fundamentado na tradição marxista, propõe uma formação integral dos indivíduos, abrangendo dimensões intelectuais, físicas, emocionais e sociais, possibilitando uma atuação crítica na sociedade. Em contraponto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estrutura os materiais de apoio analisados, adota uma abordagem voltada para competências, frequentemente criticada por seu caráter tecnicista e utilitário.

Ao priorizar habilidades ajustadas às demandas do mercado de trabalho, a BNCC limita a autonomia pedagógica dos docentes e impõe um currículo padronizado que pode desconsiderar a diversidade cultural e social dos estudantes. Dessa forma, em vez de promover uma formação emancipatória e plural, a BNCC reforça uma lógica de reprodução social que restringe o potencial crítico e criativo dos educandos.

Esse modelo curricular, alinhado às exigências do capital, dificulta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento omnilateral, tornando o processo educativo mais instrumentalizado e distanciado de uma formação verdadeiramente humanizadora. Para que a educação se torne um espaço de transformação social, é fundamental que os docentes tenham autonomia para integrar abordagens que contemplem a complexidade dos sujeitos, promovendo um ensino que dialogue com as realidades históricas, políticas e culturais dos estudantes.

Identificamos desafios estruturais que dificultam práticas docentes alinhadas ao desenvolvimento omnilateral. A sobrecarga de trabalho, a falta de respaldo institucional para formações e a manutenção do pacto da branquitude criam barreiras à construção de uma educação crítica e emancipatória. Os professores acabam limitados por uma lógica que prioriza o cumprimento burocrático da carga horária e do currículo, em vez de favorecer espaços de reflexão, experimentação e aprofundamento das práticas pedagógicas.

Por outro lado, ainda que existam essas dificuldades, o desenvolvimento omnilateral pode ser favorecido na medida em que docentes se apropriam da

educação como ferramenta de transformação. Mesmo dentro de um sistema que impõe restrições, práticas pedagógicas críticas podem emergir a partir da resistência e da organização coletiva, promovendo ensino que estimule a autonomia, a criatividade e a consciência histórica dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se urgente investir em políticas de formação continuada, produção de materiais didáticos críticos e promoção de uma cultura institucional que valorize o protagonismo negro e indígena, para que a implementação da Lei nº 10.639/03 deixe de ser uma ação isolada e se torne um compromisso coletivo, capaz de transformar a realidade escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

3.5 Um Diálogo entre as Respostas das Professoras e os Materiais de Apoio

As respostas sobre a importância das leis para a prática docente na Educação Infantil revelam um reconhecimento amplo. Os principais sentidos atribuídos às leis incluem a promoção da igualdade e do respeito, o enfrentamento ao racismo, a valorização das culturas afroindígena-brasileira e indígena, a implementação cotidiana dessas temáticas, a busca por ambientes inclusivos e a conscientização das crianças. A igualdade e o respeito são vistos como fundamentos para uma escola democrática e plural. O enfrentamento ao racismo é destacado como uma necessidade prática e cotidiana. A valorização da cultura e a implementação das leis como práticas permanentes, e não apenas comemorativas, demonstram uma compreensão crítica da legislação. A menção à legalidade e imposição sugere que a efetivação das leis ainda pode depender de formação continuada e apoio institucional.

Sobre ter presenciado racismo no ambiente escolar, as respostas foram diversas: 7 professoras responderam "Sim", 4 "Não", 1 "Disfarçado" e 1 "Reflexiva/Indecisa" (que questionou a própria percepção sobre racismo explícito). A diversidade de respostas, incluindo formas não explícitas de racismo, sugere uma possível lacuna no conhecimento sobre as diferentes formas que o racismo pode se manifestar na Educação Infantil e a dificuldade em identificá-lo.

Ao serem perguntadas como lidam com episódios de racismo em sala de aula, as respostas indicam que a principal estratégia é o diálogo e a orientação sobre respeito e diversidade, utilizando rodas de conversa e leituras. No entanto, algumas

respostas, como "realizo intervenções", podem parecer superficiais, levantando a possibilidade de falta de estratégias pedagógicas específicas e aprofundadas. Um relato explícito de uma professora sentindo-se despreparada reforça a necessidade de formação específica para lidar com tais situações.

A carência de formação continuada sobre cultura afro-indígena foi explicitada nas respostas: 6 professoras responderam "Não", 2 "Às vezes/Pouco", 3 "Sim", e outras respostas indicaram participação pontual ou apenas sugestões de leitura. A maioria relata não ter acesso a esse tipo de formação ou participar apenas de iniciativas pontuais, o que limita a efetivação das leis e a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Essa lacuna formativa parece estar ligada às dificuldades em incorporar os princípios das leis de forma planejada e intencional e à percepção de despreparo para enfrentar o racismo eficazmente.

A pesquisa também investigou como a valorização da cultura afroindígena-brasileira e indígena se reflete nos planejamentos das professoras. Embora 9 professoras tenham afirmado diretamente "Sim" contemplar a cultura afroindígena-brasileira em seus planejamentos, outras respostas qualificaram essa inclusão como "Pouco", "Poucas coisas", "Sim, pouco", ou limitada a momentos específicos como "Apenas na roda de leitura", além de expressarem necessidade de aprender mais e se abrir mais ao tema. Essas respostas sugerem que, mesmo quando há afirmação de inclusão, a profundidade, a intencionalidade e a constância dessa incorporação podem ser limitadas.

Um exemplo dessa dificuldade é o uso de músicas. Embora a maioria das professoras utilize música de forma planejada em geral (84,6% usam música planejadamente), muitas ressaltam que não contemplam o uso intencional de músicas de origem afro-indígena e que possuem dificuldades para incorporar essa linguagem musical. O forte desejo expresso por formação específica sobre o uso de músicas afroindígena-brasileiras reforça a lacuna de conhecimento e preparo nessa área.

Especificamente sobre o período do Ensino Remoto, as professoras foram perguntadas se contemplaram as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em seus planejamentos. As respostas variaram: "Sim": 7 professoras (53,8%); "Não": 2 professoras (15,4%); "Pouco (ou Poucas coisas)": 3 professoras (23,1%) e "Não lembro": 1 professora (7,7%).

Essa variação nas respostas sugere diferentes níveis de familiaridade, priorização ou conhecimento sobre como adaptar a abordagem das temáticas étnico-raciais e a aplicação das leis para um formato não presencial. A transição para o ensino remoto imposta pela pandemia da Covid-19, com seus desafios de acesso a recursos tecnológicos e precarização do trabalho docente, pode ter dificultado ainda mais a implementação efetiva das leis e a incorporação intencional de conteúdos antirracistas nos planejamentos.

O diálogo entre a análise dos materiais de apoio e as respostas das professoras revela pontos de convergência e divergência. Os materiais de apoio, como analisados, apresentaram uma inclusão mínima da cultura africana, com pouca ou nenhuma menção explícita às leis ou conteúdos mais aprofundados sobre história e cultura afroindígena-brasileira e indígena. Isso pode indicar que as orientações ou recursos fornecidos centralmente durante o ensino remoto não priorizaram fortemente a implementação dessas leis.

Por outro lado, as respostas das professoras demonstram um reconhecimento da importância das leis e uma maioria que afirma contemplá-las em seus planejamentos, embora com ressalvas sobre profundidade e constância. A variação nas respostas sobre a contemplação durante o “ensino remoto” pode refletir as dificuldades de adaptação e a falta de recursos específicos para o formato à distância, corroborando a ideia de que o contexto da pandemia da Covid-19 adicionou complexidade à já desafiadora implementação.

A principal lacuna comum identificada, tanto nas respostas das professoras quanto implicitamente na análise dos materiais (pela ausência de conteúdo especializado), é a necessidade urgente de formação continuada específica e aprofundada sobre cultura afro-indígena e práticas pedagógicas antirracistas. As professoras expressam explicitamente essa necessidade e o desejo por recursos e oficinas que as capacitem a ir além de abordagens superficiais ou pontuais.

As sugestões apresentadas pelas professoras para aprimorar a prática educacional em relação às leis reforçam esses pontos, destacando a necessidade de cursos, palestras, oficinas, encontros e debates que provoquem um pensamento crítico sobre o racismo impregnado na vivência, mais materiais didáticos, e a inclusão de projetos institucionais e eventos com participação da comunidade.

Em síntese, o diálogo entre as respostas das professoras e os materiais de apoio analisados no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19

evidencia que, apesar do reconhecimento legal e da percepção de importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 por parte das educadoras, a implementação efetiva e aprofundada dessas leis na prática pedagógica ainda enfrenta barreiras significativas. O período do ensino remoto adicionou camadas de complexidade, possivelmente limitando a capacidade de adaptação e incorporação intencional dos temas. A carência de formação continuada específica e recursos pedagógicos adequados é um fator crucial que impede uma abordagem mais consistente e crítica da história e cultura afroindígena-brasileira e indígena, perpetuando abordagens superficiais e pontuais, dificultando o enfrentamento eficaz do racismo no cotidiano escolar.

A implementação bem-sucedida das leis antirracistas, especialmente em contextos desafiadores como o ensino remoto, requer um esforço conjunto que vá além da promulgação legal. Exige investimento em formação docente contínua que aborde as temáticas de forma crítica e aprofundada, a produção e disponibilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural brasileira para além de estereótipos e o fortalecimento do apoio institucional e da comunidade escolar para que a educação se configure verdadeiramente como um instrumento de justiça social, igualdade e emancipação, combatendo o racismo estrutural desde a infância. O desafio é transformar a obrigatoriedade legal em práticas pedagógicas intencionais e permanentes, mesmo diante de crises, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham acesso a uma educação que valorize suas identidades e as prepare para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Para que haja uma reparação social, é preciso que os órgãos responsáveis reconheçam e garantam a inserção social dos grupos e indivíduos negros e/ou indígenas, o que demanda um trabalho de aplicação em massa de formações e expansão das formas de alcançar os educadores através da elaboração de materiais didáticos, fomentados por histórias e pesquisas de autores e pesquisadores negros, permitindo a ocupação de espaços formativos e de pesquisa. A falta de apresentação de estratégias de ensino na própria lei e a restrição inicial dos conteúdos a poucas disciplinas na LDB evidenciam a necessidade de repensar a implementação para que todas as áreas do conhecimento contribuam na formação para a cidadania.

A Nova Pedagogia da Hegemonia, conceito discutido anteriormente, busca assegurar a dominação de classe burguesa, em parte, através de processos educativos que promovem um novo padrão de sociabilidade e redefinem conceitos como democracia e cidadania de acordo com interesses privados. Dentro dessa perspectiva, a forma como as políticas educacionais, incluindo as leis antirracistas, são implementadas pode ser influenciada para atender parcialmente interesses de frações da sociedade ou setores empresariais, sem necessariamente ter como principal motivação a valorização genuína da identidade e cultura negra ou indígena. A dificuldade em promover uma abordagem crítica e profunda, a falta de recursos e formação, e a persistência de estereótipos eurocêntricos na prática e nos currículos, mesmo após a legislação, podem ser lidas, em parte, sob a luz dessa "educação para o consenso" que, embora atenda parcialmente demandas sociais (como a comunidade negra que lutou pela lei), não necessariamente subverte a estrutura de dominação. A efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, nesse sentido, não se limita à sua existência legal, mas à sua capacidade de gerar transformações reais que desafiem as hierarquias e a reprodução de desigualdades promovidas por essa hegemonia.

A luta pela educação antirracista é, portanto, uma luta contra as tentativas de apagamento e subordinação cultural e histórica, buscando garantir que a escola seja um espaço de reconhecimento da diversidade e de construção de uma cidadania verdadeiramente ética e cidadã, baseada no respeito e na justiça social.

A análise do período pandêmico da Covid-19 ressalta a vulnerabilidade do sistema educacional e a exacerbação das desigualdades, tornando a implementação das leis antirracistas ainda mais urgente e desafiadora. A resposta do sistema, manifestada nos materiais de apoio e nas práticas docentes adaptadas, mostrou a dificuldade em manter a intencionalidade e profundidade necessárias à luz das leis, em parte devido à falta de preparo e recursos para o formato remoto e para a temática em si.

A superação desses desafios no contexto pós-pandêmico e para além dele dependerá crucialmente da priorização da formação docente contínua, da disponibilização de materiais pedagógicos adequados e contextualizados, e de um compromisso institucional e social mais profundo com a erradicação do racismo e a valorização plena da riqueza histórica e cultural afroindígena-brasileira e indígena no cotidiano escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica e outras abordagens contra

hegemônicas oferecem um caminho para formar professores e alunos capazes de analisar criticamente a realidade social e agir para transformá-la, saindo de uma postura de mera adaptação ou reprodução de saberes eurocêntricos e hegemônicos. A implementação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é um passo essencial nessa direção.

A necessidade de reformulação curricular não se limita ao ensino básico, mas estende-se à formação docente no ensino superior, onde as bases epistemológicas e princípios eurocêntricos ainda prevalecem, influenciando a matriz curricular e a fundamentação das práticas pedagógicas. O currículo não é neutro; é resultado de escolhas que definem o que é considerado conhecimento legítimo, refletindo tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que moldam a sociedade. As classes dominantes historicamente detêm o privilégio de determinar esses saberes, e a mudança legislativa por si só não basta para gerar a reflexão necessária sobre esses conflitos e hierarquias.

Em suma, a análise da implementação das leis antirracistas durante o ensino remoto, através do diálogo entre os materiais de apoio da escola e as respostas das professoras, revela que, embora haja reconhecimento formal e esforços individuais, a implementação plena e crítica é dificultada pela falta sistêmica de formação adequada, recursos e apoio institucional. O contexto da pandemia da Covid-19 exacerbou esses desafios, tornando a necessidade de investir em uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva ainda mais evidente e urgente.

3.6 Objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” na perspectiva da PHC

Neste tópico, aprofundaremos a análise da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani, um enfoque pedagógico essencial para a compreensão e aplicação de práticas educacionais comprometidas com a construção crítica e a transformação social. Em seguida, apresentaremos o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil”, desenvolvido ao longo da pesquisa, detalhando suas características e objetivos. Por fim, discutiremos a aplicação desse objeto de aprendizagem no contexto educacional, avaliando sua eficácia e os impactos observados.

3.6.1 Ações Docentes:

No desenvolvimento da etapa de instrumentalização do objeto de aprendizagem, a professora mediu a apresentação de conhecimentos sobre a cultura musical afro-brasileira, africana e indígena, utilizando recursos visuais e auditivos. Entre as estratégias adotadas, destacam-se a realização de uma "visita" virtual a um museu de instrumentos musicais tradicionais dessas culturas e a apresentação de músicas adicionais da playlist do objeto educacional, incluindo canções de artistas como Suraras do Tapajós e Duda Pimenta, Luiz Gonzaga, Emicida, Claudinho e Buchecha, e Clementina de Jesus; apresentou as fotos desses artistas em roda de conversa, com as imagens impressas e plastificadas; as fotos dos artistas e mapas do continente africano, do mundo e do Brasil foram fixados na parede; explicou o processo histórico da escravização do povo africano e sua chegada ao Brasil; foi apresentada uma foto histórica do povo negro na colheita de café em 1882 para ilustrar o passado e o professor explicará a contribuição fundamental do povo negro na construção do país; foi incentivada a participação ativa dos alunos, integrando a escuta musical com a prática corporal e musical, como em uma "grande festa"; o professor disponibilizará instrumentos musicais de uma bandinha escolar para que as crianças possam explorar e interagir com a música de forma prática e o professor buscou criar um ambiente de alegria, engajamento e celebração durante as atividades.

3.6.2 Ações Discentes:

Esperou-se que as crianças prestassem atenção durante a visita virtual ao museu e as explicações sobre os instrumentos; esperou-se que ouvissem as músicas e as apresentações dos artistas; esperou-se que participassem ativamente da "festa" proposta, tocando instrumentos, dançando e cantando as canções; esperou-se que observassem as fotos dos artistas, os mapas e a foto histórica fixados na parede; esperou-se que demonstrassem interesse e curiosidade pelos novos conhecimentos apresentados; esperou-se que demonstrassem felicidade e engajamento com as atividades propostas, dançando e cantando.

A relação entre os alunos e o "objeto do conhecimento" (a cultura musical, história e contribuições do povo negro) foi construída pela mediação intencional, que

selecionou e organizou os saberes a serem apresentados. Utilizar recursos visuais, auditivos e práticos (visita virtual, música, fotos, mapas, instrumentos musicais) para tornar o conhecimento complexo mais acessível e concreto para a faixa etária, a experiência pedagógica proposta, que integra história, geografia, música e movimento, buscou gerar significado e valor para os alunos em relação a essa cultura e história, promovendo a apropriação do saber sistematizado de forma envolvente e afetiva.

3.6.3 Recursos humanos e materiais:

Recursos Humanos contará com a professora responsável pela mediação e condução das atividades e os alunos da turma (participantes das atividades de apropriação do saber).

3.6.4 Recursos Materiais:

1. Objeto de aprendizagem Educacional "Dança Afro Infantil" (especificamente a Playlist de músicas afroindígena-brasileiras e afro-indígenas).
2. Equipamentos Tecnológicos: Data-show e Notebook (para projeção do museu virtual e audição das músicas).
3. Recursos Visuais: Acesso a um museu virtual de instrumentos musicais tradicionais de origem afro-brasileira, africana e indígena, fotos impressas e plastificadas dos artistas, mapas do continente africano, do mundo e do Brasil, foto histórica do povo negro de 1882 na colheita de café.
4. Recursos Musicais: Instrumentos musicais de uma bandinha escolar.
5. Materiais de Apoio: Fita adesiva (para fixação das imagens e mapas).
6. Espaço Físico: Sala de aula organizada para permitir a projeção, a roda de conversa e as atividades de movimento e música.

Figura 18: Apropriação e engajamento das crianças durante a Instrumentalização, demonstrando envolvimento afetivo e participação ativa nas atividades musicais



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

A análise dos resultados obtidos durante a etapa de Instrumentalização do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil” foi realizada a partir da organização e interpretação dos dados coletados por meio de observação participante e registros das interações em sala, conforme orienta Gil (2008, p. 156-177). O objetivo central dessa etapa foi compreender em que medida as estratégias pedagógicas adotadas possibilitaram a apropriação do saber sistematizado sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena pelas crianças, superando o conhecimento cotidiano e promovendo novas formas de relação com o objeto do conhecimento.

A execução do planejamento previu uma abordagem multissensorial, integrando recursos visuais, auditivos e corporais para tornar o conteúdo acessível e significativo para crianças da Educação Infantil. A mediação docente incluiu a visita virtual a um museu de instrumentos musicais afro-brasileiros e africanos, a apresentação de músicas de artistas representativos, a disponibilização de instrumentos para experimentação prática, além da exposição de imagens, mapas e fotografias históricas.

Quadro 12: Quadro de Observação – Etapa de Instrumentalização

Aspecto Observado	Descrição/Registro
Atenção e interesse	-Crianças sentadas, atentas à mediação da professora, observando materiais e ouvindo explicações. -Durante a visita virtual ao museu, demonstraram curiosidade e concentração. -Nas imagens, nota-se concentração durante a escuta e nas rodas de conversa
Participação nas atividades práticas	-Crianças em pé, tocando instrumentos (pandeiro, tambor), interagindo em grupo, demonstrando entusiasmo e iniciativa. -Todas quiseram experimentar pelo menos um instrumento. -Durante a música “Ei Boi!” (Luiz Gonzaga), muitas crianças se levantaram espontaneamente e dançaram em ciranda, enquanto outras observavam as fotos dos artistas. -Na música “No meio do Pitiu” (Dona Onete), todas as crianças tocaram instrumentos juntas, de forma espontânea e criativa.
Reações emocionais	-Expressões de alegria, curiosidade e concentração; sorrisos e gestos espontâneos durante a atividade musical. -Muitas crianças riram e bateram palmas durante as músicas. -Durante “Marinheiro Só”, algumas crianças se abraçaram espontaneamente e depois começaram a dançar, demonstrando envolvimento afetivo.
Interação com materiais	-Exploração ativa dos instrumentos; crianças tocam, compartilham e observam o som produzido, demonstrando interesse genuíno. -Algumas tentaram colar as fotos dos artistas na parede junto com a professora. -Durante “Ei Boi!”, algumas crianças exploraram visualmente as fotos dos artistas impressas, relacionando imagem e som. -Durante “No meio do Pitiu”, todos tocaram instrumentos simultaneamente, acompanhando a música.
Falas espontâneas e comentários	- “Eu conheço esse tambor!” (Criança 8) - “Minha mãe gosta dessa música!” (Criança 9) - “Eu quero ser igual a ela!” (Criança 13 sobre Suraras do Tapajós) - “Eu ouço esse tambor na música da Ana Castela, Boiadeira.” (criança 04) - “Isso é aquele negócio de pegar passarinho?” (sobre o berimbau, associando ao arco e flecha- criança 9) - “Quero tocar esse!” (criança 14) - “Minha mãe comprou um negócio igual àquele ali” (sobre o pandeiro criança 5) - “Eu já conheço essa música!” (sobre “Marinheiro Só” crianças 16 e 2) - “Eu já conheço essa música!” (sobre “Assim sem você”, Claudinho e Buchecha); muitas crianças cantaram junto.
Demonstração de apropriação do conhecimento	-Crianças reconhecem instrumentos em músicas do cotidiano, evidenciando internalização do saber escolar. -Criança 9 associa o berimbau ao arco e flecha, mostrando construção de sentido a partir de referências do cotidiano. -Criança 5 reconhece o pandeiro por experiência familiar. -Reconhecimento espontâneo de “Marinheiro Só” e “Assim sem você” como parte do repertório infantil. - No dia seguinte, as crianças notaram que algumas fotos haviam caído e pediram para a professora colar de novo: “Não pode tirar, professora, é dos artistas!”

Dúvidas e perguntas levantadas	- Criança 5: "Por que o mapa da África está aqui?" - Crianças 11 e 3: "Esses instrumentos vieram de onde?" - Criança 13: "Tem mais músicas dessas?" - Criança 9: "Esse negócio é de pegar passarinho?" - Criança 6: "Como faz para tocar?" - Criança 2: "Tem mais desses?"
Relação com o cotidiano das crianças	-Criança 4 associa o som do tambor à música "Boiadeira" de Ana Castela. -Criança 9 associa o berimbau ao arco e flecha. -Nova associação: Criança 16 reconhece o pandeiro porque a mãe comprou um igual, mostrando integração do conteúdo ao universo familiar. -Durante a música "Ei Boi!", as crianças demonstraram espontaneidade ao dançar em ciranda. -Durante "Marinheiro Só" e "Assim sem você", reconheceram as músicas e expressaram afeto e pertencimento, cantando juntas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O registro sistemático das reações das crianças foi realizado por meio de diferentes instrumentos: fichas de observação preenchidas durante e após as atividades, registros fotográficos e gravações de vídeo. Esses registros documentaram as manifestações verbais e não verbais das crianças, suas interações com os materiais, o grau de engajamento nas atividades, as expressões de alegria, surpresa ou dúvida, bem como episódios de apropriação afetiva do conhecimento, como a solicitação para recolocação das imagens dos artistas na parede. Tais registros constituíram a base empírica para a análise qualitativa dos resultados, conforme orienta Gil (2008).

A análise qualitativa evidenciou elevado engajamento das crianças, que participaram ativamente das atividades propostas. Durante a experimentação dos instrumentos musicais, observou-se entusiasmo, curiosidade e colaboração, com todas as crianças interessadas em experimentar ao menos um instrumento. Episódios como o reconhecimento do pandeiro por uma criança ("minha mãe comprou um negócio igual àquele ali") e a associação do berimbau ao arco e flecha ("isso é aquele negócio de pegar passarinho?") demonstram o diálogo entre o saber escolar e o repertório cultural familiar, indicando a construção de sentido a partir das experiências pessoais.

A escuta e vivência musical também se destacaram como momentos de intensa participação e apropriação cultural. Durante a execução de músicas como "Ei Boi!" (Luiz Gonzaga), "Marinheiro Só" (Clementina de Jesus), "Assim sem você" (Claudinho e Buchecha) e "No meio do Pitiu" (Dona Onete), as crianças demonstraram espontaneidade ao se levantar para dançar em ciranda, se abraçar, cantar e tocar instrumentos juntos, cada uma ao seu modo. Muitas reconheceram as

músicas apresentadas, afirmando já conhecê-las, e acompanharam a letra com entusiasmo, revelando a presença desses repertórios em seu cotidiano.

Além disso, a análise dos registros apontou para a valorização dos materiais apresentados, como evidenciado pela solicitação das crianças para que as imagens dos artistas fossem recolocadas na parede após terem sido removidas. Esse comportamento revela a apropriação afetiva do conhecimento e o reconhecimento da importância da representatividade negra no ambiente escolar.

As manifestações verbais espontâneas, como “eu conheço esse tambor!”, “minha mãe gosta dessa música!”, “eu quero ser igual a ela!” e “eu ouço esse tambor na música da Ana Castela, Boiadeira”, reforçam a integração entre o conteúdo trabalhado e o universo cultural das crianças, promovendo a internalização do saber sistematizado. As dúvidas e perguntas levantadas (“por que o mapa da África está aqui?”, “esses instrumentos vieram de onde?”, “tem mais músicas dessas?”) evidenciam a curiosidade e o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena.

Portanto, os dados analisados indicam que a mediação docente, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, foi eficaz em promover a participação ativa, a apropriação do conhecimento e a valorização da diversidade cultural. As atividades proporcionaram vivências significativas, favorecendo a construção coletiva do saber e o fortalecimento da identidade das crianças, em consonância com os princípios de uma educação antirracista e inclusiva.

Quadro 13: Dados dos Questionários Individuais – Fase Final

Criança	Músicas que ouvem em casa	Músicas que ouvem na escola	Conhecimento sobre artistas negros	Observações
1		Passarinhos (Emicida)	Sim	Disse que gostou de conhecer o Emicida e a música “Passarinhos”
2				Faltou
3				Faltou
4	Não lembrou	Claudinho e Buchecha, Duda Pimenta	Sim	
5				Faltou
6		Clementina de Jesus, Duda Pimenta	Sim	Gostou de conhecer Clementina de Jesus e Duda Pimenta
7	Músicas da Wandinha e Lary Borg	Duda Pimenta	Sim	
8	Boiadeira (Ana Castela)	Cabelo (Duda Pimenta), Fico Assim Sem Você (Claudinho e Buchecha), Segredo da Floresta (Suraras do Tapajós)	Sim	Para responder, olhou nas fotos fixas da parede e se levantou apontando

9	Não respondeu	Duda Pimenta	Sim	Levantou-se para mostrar a cantora que gosta de ouvir na escola, apontando Duda Pimenta; disse que agora não tem medo de brincar com o cabelo (refrão da música)
10	Não respondeu	Luiz Gonzaga, Duda Pimenta, Clementina de Jesus, Suraras do Tapajós	Sim	
11	Não respondeu	Duda Pimenta, Clementina de Jesus, Emicida, Claudinho e Buchecha	Sim	
12	Não respondeu	Duda Pimenta	Sim	Gostou de conhecer a Duda Pimenta, gostaria de ouvir em casa; apelidou carinhosamente a cantora de "Pimentinha"
13				Faltou
14	Músicas da Peppa Pig	Duda Pimenta, "das indígenas" (Suraras do Tapajós)	Sim	Disse que gostaria de ouvir mais vezes essas músicas na escola
15				Faltou
16	Músicas da cantora Ketelen	Duda Pimenta ("Cabelo"), Claudinho e Buchecha ("Sem você")	Sim	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisar as respostas finais, podemos observar mudanças significativas em comparação com a prática social inicial, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre artistas negros e o repertório musical presente no ambiente escolar.

Quadro 14: Síntese dos Resultados da Coleta Inicial (Prática Social Inicial)

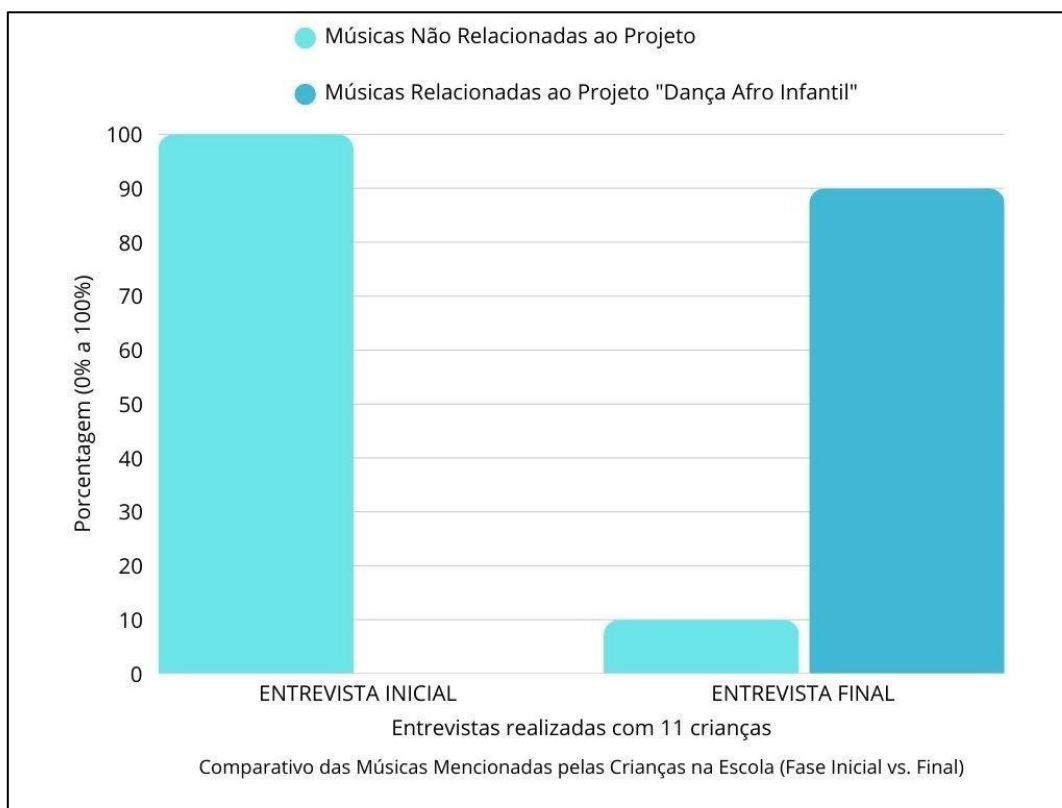
Aspecto da Coleta Inicial (Roda de Conversa)	Síntese dos Resultados (Análise qualitativa e quantitativa)
Músicas que ouvem em casa	Repertório musical variado, predominando música infantil, trilhas sonoras, músicas de YouTubers/Influencers, e ritmos populares como sertanejo/TikTok. Foram identificados diversos gêneros e origens, refletindo a diversidade de contato musical das crianças em casa.
Músicas que ouvem na escola	Forte presença da música "Boiadeira - Ana Castela", incluída na rotina pela professora, e outras músicas infantis tradicionais. Algumas crianças expressaram preferências ou descontentamento.
Conhecimento sobre artistas negros	Identificada uma lacuna significativa no conhecimento prévio: 11 das 12 crianças (aproximadamente 91,7%) que responderam a essa questão indicaram não conhecer nenhum artista negro. Apenas 1 criança (8,3%) mencionou conhecer a cantora gospel Giovana Preta. Este achado reforça a justificativa do objeto de aprendizagem educacional.
Observações Gerais	Registros de casos específicos (criança com TEA não verbal, criança que não quis participar) e do uso da imagem para confirmação de preferências, além da obtenção das autorizações éticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Vamos detalhar os achados principais:

- **Músicas que ouvem em casa:** o repertório em casa continua variado. Algumas crianças mencionaram músicas que já ouviam antes (como Ana Castela ou Peppa Pig), mas agora artistas e músicas apresentados durante o projeto começam a aparecer nas respostas sobre o que ouvem em casa. Crianças citaram Emicida ("Passarinhos"), Clementina de Jesus, e Duda Pimenta como músicas que ouvem (ou gostariam de ouvir) em casa. Isso sugere que o projeto começou a impactar o ambiente familiar de algumas crianças, levando-as a incorporar o novo repertório em seu cotidiano musical fora da escola.
- **Músicas que ouvem na escola:** nesta fase, as respostas sobre as músicas ouvidas na escola consistentemente incluem os artistas trabalhados no projeto. Artistas como Duda Pimenta, Claudinho e Buchecha, Suraras do Tapajós, Clementina de Jesus e Emicida foram mencionados pelas crianças. Isso demonstra o impacto direto da intervenção no ambiente musical da escola, mostrando que o repertório apresentado foi assimilado e reconhecido pelas crianças como parte de sua experiência musical escolar.

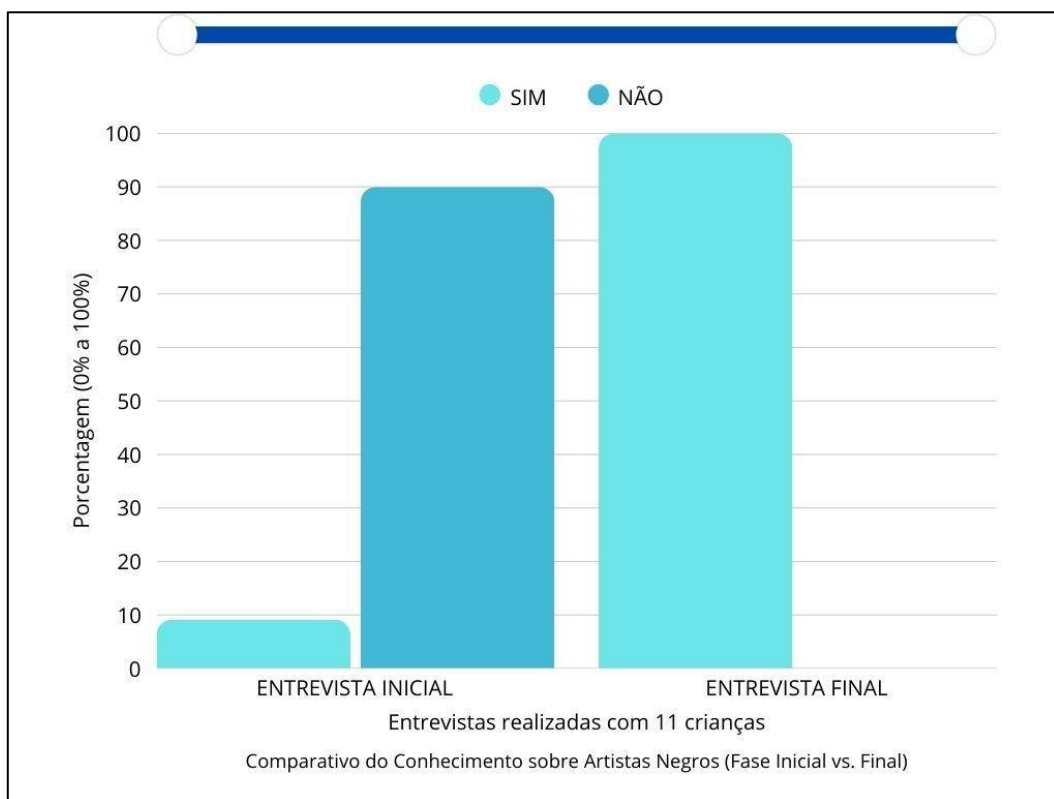
Figura 19: Comparativo das músicas mencionadas pelas crianças na escola (fase inicial x fase final)



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

- Conhecimento sobre artistas negros:** Este é um dos resultados mais expressivos da fase final. Para todas as crianças que responderam a esta pergunta (11 crianças: 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16), a resposta foi "Sim", indicando que agora conhecem artistas negros. Comparado com a prática social inicial, onde 11 de 12 crianças (aproximadamente 91,7%) não conheciam nenhum artista negro, o resultado final de 100% de conhecimento entre os respondentes representa uma transformação significativa na lacuna identificada inicialmente.

Figura 20: Comparativo das músicas mencionadas pelas crianças na escola (fase inicial x fase final)



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

- **Observações Gerais:** as observações fornecem qualidade aos resultados quantitativos. Elas mostram a recepção positiva das crianças aos artistas e músicas apresentados. Registros como "gostou de conhecer o Emicida", "Gostou de conhecer Clementina de Jesus e Duda Pimenta", e "Gostou de conhecer a Duda Pimenta, gostaria de ouvir em casa; apelidou carinhosamente a cantora de 'Pimentinha'" evidenciam a conexão afetiva criada com os novos artistas. O uso de fotos fixas na parede auxiliou as crianças a responderem, mostrando a eficácia do recurso visual.

O depoimento da criança que disse que "agora não tem medo de brincar com o cabelo" após ouvir Duda Pimenta aponta para um impacto direto na autoestima e na relação com a identidade, demonstrando que a música e a dança afro podem promover a valorização de características pessoais.

O desejo de ouvir as músicas "das indígenas" (Suraras do Tapajós) mais vezes na escola indica o interesse em continuar explorando esse repertório. Em

síntese, a análise dos resultados do questionário final indica que o objeto de aprendizagem educacional foi eficaz em expandir o conhecimento das crianças sobre artistas negros, introduzir um novo repertório musical no ambiente escolar e, em alguns casos, começar a influenciar o que ouvem em casa. As observações qualitativas reforçam o engajamento positivo das crianças e o impacto potencial na sua autoestima e interesse cultural.

Após a aplicação do objeto de aprendizagem, iniciou-se a análise dos resultados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando identificar as mediações presentes na realidade investigada, bem como suas consequências e possibilidades de transformação (Villela, 2018).

A análise final da aplicação do objeto de aprendizagem educacional 'Dança Afro Infantil', realizada por Maria Isabel, com a participação direta da professora da turma na mediação das atividades propostas, foi conduzida à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), buscando identificar as mediações, consequências e as possibilidades de transformação observadas no cotidiano escolar durante e após a intervenção. O objetivo foi comparar o cenário inicial, mapeado na etapa da Prática Social Inicial do Conteúdo, com os resultados obtidos nas fases finais (Catarse e Prática Social Final).

A PHC busca compreender como a prática pedagógica pode mediar a apropriação do saber sistematizado e a transformação da consciência, superando o senso comum. Portanto, a análise visa identificar as mediações estabelecidas, as consequências da intervenção e as possibilidades de transformação desencadeadas, relacionando-as diretamente com os objetivos do objeto de aprendizagem educacional e da pesquisa, que buscavam promover o conhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, bem como a construção de uma identidade positiva e antirracista nas crianças.

Durante a aplicação deste objeto de aprendizagem educacional, diversas mediações pedagógicas foram observadas no cotidiano das crianças e no ambiente escolar. A mediação, na perspectiva da PHC, refere-se à ação intencional do educador e à interação com o objeto de conhecimento e entre os sujeitos, visando a apropriação da cultura historicamente produzida.

A oferta de um repertório musical e cultural específico, como a playlist de músicas afroindígena-brasileiras, atuou como uma mediação direta para a apropriação de novos saberes. Observou-se o engajamento das crianças ao ouvirem

e dançarem, demonstrando interesse e curiosidade pelos ritmos e temas abordados. A dança, como linguagem corporal e expressiva, mediou a relação das crianças com a própria corporeidade e com as narrativas culturais veiculadas pela música.

As rodas de conversa sobre as letras das músicas, os artistas e os temas relacionados à diversidade racial, promoveram um ambiente de diálogo e troca. Nestes momentos, as crianças foram incentivadas a expressar suas ideias, dúvidas e sentimentos, o que mediou a construção coletiva de entendimentos e a superação de noções prévias limitadas ou estereotipadas.

Em atividades análogas, onde a beleza e a diversidade fenotípica foram celebradas, foi possível observar a interação positiva entre as crianças, reconhecendo e valorizando características físicas diversas, mediadas pela discussão e pelas propostas lúdicas. As atividades propostas, ao centralizarem conteúdo das culturas afro-brasileira, africana e indígena, mediaram a valorização positiva de identidades que muitas vezes são marginalizadas. O contato com referências positivas de artistas negros, histórias e ritmos atuou como contraponto a narrativas hegemônicas, mediando a desconstrução de preconceitos incipientes.

Para analisarmos, foram comparados os dados coletados, predominantemente por meio de questionários (iniciais e finais) e observação participante, enriquecidos por registros audiovisuais e documentais:

- **Conhecimento sobre Artistas Negros/Afro-Brasileiros:** Comparou-se o conhecimento prévio das crianças sobre artistas negros/afro-brasileiros, identificado nos questionários iniciais, com o conhecimento manifestado nos questionários finais. Foi esperado um aumento significativo no reconhecimento e na citação desses artistas após a intervenção, o que foi confirmado pela análise, mostrando que 100% das crianças respondentes passaram a conhecer artistas negros, em contraste com apenas 8,3% inicialmente. O uso de recursos visuais, como fotos fixadas na parede, auxiliou as crianças a identificarem os artistas.
- **Repertório Musical Relacionado à Cultura Afroindígena-brasileira/Africana:** Analisou-se a menção a músicas e ritmos associados a essa cultura. Comparou-se o repertório musical citado pelas crianças na fase inicial (predominantemente música infantil tradicional e músicas de mídia) com o repertório mencionado na fase final. A expectativa de ampliação do

repertório foi atendida, com a inclusão e reconhecimento das músicas e artistas da playlist do objeto de aprendizagem educacional no ambiente musical da escola.

- **Expressão de Identidade Racial e Valorização da Diversidade:** Esta análise foi principalmente qualitativa, baseada na observação participante e nas manifestações das crianças durante as atividades e questionários. Observaram-se as reações e manifestações das crianças ao conteúdo sobre cultura e identidade afroindígena-brasileira. A análise "antes e depois" buscou identificar mudanças em direção a uma autoimagem positiva (para crianças negras) e a uma maior valorização e respeito pela diversidade racial e cultural por todas as crianças. Momentos como a apropriação afetiva do conteúdo e a demonstração de orgulho e positividade em relação às práticas culturais relacionadas ao tema, como o 'momento da beleza', foram considerados evidências dessa transformação na prática social das crianças, mesmo em sua escala inicial na Educação Infantil. A catarse, entendida como a expressão elaborada do avanço do conhecimento e a construção de uma nova postura mental e prática, foi buscada e observada nesse processo.

A comparação sistemática dos dados, combinando abordagens quantitativas (como a contagem de menções a artistas) e, crucialmente, qualitativas (análise das falas, interações e posturas das crianças), permitiu destacar os avanços, permanências e os potenciais de transformação decorrentes da aplicação do objeto de aprendizagem educacional 'Dança Afro Infantil', conforme previsto nas etapas da Didática Histórico-Crítica.

A apropriação de nomes de artistas e músicas, indica a apropriação de saberes específicos (saber sistematizado) que antes não faziam parte do repertório das crianças. Essa apropriação é um passo na superação do senso comum sobre a cultura que lhes era (e geralmente é) pouco apresentada na escola tradicional. A maior valorização da diversidade e a autoimagem positiva observada evidenciam o impacto na formação da identidade das crianças. Ao terem contato com referências positivas de sua própria cultura ou da cultura do outro, elas puderam ressignificar suas percepções e construir um olhar mais crítico sobre as diferenças.

As práticas pedagógicas intencionais (apreciação da playlist, condução das rodas de conversa, atividades de dança) atuaram diretamente para promover esses

momentos de síntese e catarse. Não se tratou de uma atividade espontaneísta, mas de uma mediação pedagógica crítica que selecionou e organizou o saber para torná-lo acessível e transformador para as crianças. A intencionalidade educativa é crucial na PHC para garantir que o trabalho pedagógico contribua para a emancipação e a superação da condição de explorado.

A análise, nesse ponto, deve aprofundar como cada aspecto observado, reflete a apropriação do saber sistematizado e a consequente transformação de sua consciência, mediada pela ação pedagógica intencional. As consequências diretas da intervenção observadas, incluem a ampliação do repertório cultural das crianças, o fortalecimento de sua autoestima (especialmente para as crianças negras), e um aumento no respeito e na valorização da diversidade racial e cultural no grupo, essas são manifestações concretas da transformação inicial em suas consciências e atitudes. Olhando para o futuro, o projeto aponta para possibilidades de transformação em diferentes níveis:

- **Para as Crianças:** A apropriação de um repertório cultural mais amplo e a construção de uma identidade positiva e crítica têm potencial para impactar sua trajetória escolar e social a longo prazo, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e atuantes na sociedade. A PHC busca a emancipação humana através da apropriação do saber.
- **Para a Escola:** O projeto demonstra a viabilidade e a importância de integrar conteúdos sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo da Educação Infantil de forma intencional e fundamentada. Isso abre possibilidades para a revisão de práticas pedagógicas, a formação continuada de outros educadores e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e antirracista. A experiência pode servir como um modelo ou inspiração para outros projetos na instituição.
- **Para a Comunidade:** Ao envolver as crianças e, indiretamente, suas famílias e a comunidade escolar, projetos como este podem catalisar discussões mais amplas sobre diversidade, identidade e combate ao racismo. Apresentações ou eventos que mostrem o trabalho realizado pelas crianças podem sensibilizar um público maior e promover a valorização da cultura afroindígena-brasileira na comunidade.

Como sugestões para a continuidade ou ampliação do projeto, poderiam incluir a criação de um acervo permanente de materiais (livros, músicas, vídeos) sobre cultura afroindígena-brasileira na escola, a inclusão formal da temática no planejamento pedagógico anual, a realização de oficinas para pais e comunidade, ou a extensão do projeto para outras turmas ou faixas etárias.

Em síntese, a análise dos resultados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica revela que a aplicação do objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil" promoveu avanços significativos no conhecimento, no repertório cultural, na autoestima e na valorização da diversidade racial entre as crianças participantes. As mediações pedagógicas intencionais, fundamentadas na PHC, foram cruciais para que o contato com o saber sistematizado sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena pudesse gerar momentos de síntese e catarse, impulsionando a superação do senso comum e a transformação inicial da consciência.

O trabalho reforça a tese da PHC de que a mediação pedagógica crítica e a intencionalidade educativa são indispensáveis para uma prática. Os resultados obtidos dialogam diretamente com os objetivos iniciais do objeto de aprendizagem e da pesquisa, demonstrando o potencial da PHC como referencial para a educação antirracista e inclusiva na Educação Infantil. Este estudo contribui para a consolidação e o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da Educação Infantil, particularmente no que tange à didática e à abordagem de temas sociais e culturais complexos.

O "Momento da beleza", onde as crianças tiveram liberdade para enfeitar seus cabelos ao som da música de Duda Pimenta, e a posterior observação social no pátio, são indicativos potentes da transformação da prática social no contexto da Educação Infantil. O ato de enfeitar os cabelos, especialmente em crianças negras, ao som de música afroindígena-brasileira, vai além da simples atividade lúdica. Pode ser interpretado, à luz da PHC e dos objetivos de valorização da cultura afroindígena-brasileira e combate ao racismo, como uma ação carregada de significado identitário e cultural. A felicidade e o orgulho demonstrados pelas crianças ao exibirem seus cabelos enfeitados, sendo vistos por outras turmas, sugerem que o conteúdo trabalhado (a valorização da beleza negra e da cultura afroindígena-brasileira através da música e dos artistas) transcendeu a sala de aula e começou a impactar sua vivência social no ambiente escolar. Elas não apenas aprenderam nomes, mas incorporaram um sentimento de valor e orgulho,

manifestando uma nova postura prática e social relacionada à sua identidade e ao tema explorado. Descreverem o momento como "único e maravilhoso" corrobora a profundidade da experiência e a ressonância do aprendizado em um nível mais elevado.

Portanto, a análise da Prática Social Final, fundamentada na Didática Histórico-Crítica e enriquecida pela aplicação específica desse referencial na Educação Infantil conforme Marsiglia (2011), permite concluir que a intervenção pedagógica, ao mediar intencionalmente o conhecimento sobre a música e artistas afro-brasileiros, possibilitou às crianças a apropriação de um saber objetivo que gerou uma compreensão transformada e se manifestou em novas atitudes e práticas sociais dentro do ambiente escolar, alinhando-se aos princípios da PHC de contribuir para a emancipação humana e a transformação social, mesmo nessa fase inicial do desenvolvimento. A Prática Social Final, nesse caso, não se resume a um teste de conhecimento, mas na evidência da ressonância e apropriação qualitativa do saber na prática vivida pelas crianças.

Figura 21: Crianças participantes do “Momento da Beleza”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2025.

Na Didática Histórico-Crítica, a Prática Social Final representa o ponto de chegada do processo educativo. É neste momento que se espera que a prática social inicial, diagnosticada no primeiro momento, tenha sido modificada em razão da aprendizagem. Essa modificação não é meramente superficial, mas produz alterações na qualidade e no tipo de pensamento, indicando uma passagem da síncrese para a síntese. Em suma, a Prática Social Final manifesta-se como uma nova postura prática, uma nova atitude e uma nova forma de agir do educando.

A aplicação da Didática Histórico-Crítica na Educação Infantil é um aspecto crucial abordado por Marsiglia (2011). Na obra "A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e ensino fundamental", a autora demonstra a viabilidade e a fecundidade dessa perspectiva para o trabalho com crianças pequenas, contrariando visões que podem esvaziar o trabalho pedagógico nessa etapa ao não priorizarem o acesso ao conhecimento sistematizado.

Marsiglia defende que, mesmo na Educação Infantil, a escola deve ter um caráter formal, sendo o professor um mediador intencional que busca as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança. A apropriação do saber objetivo e culturalmente relevante, mediado pela escola, visa uma compreensão transformada da realidade e a capacidade de atuar sobre ela. No contexto da aplicação do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil” através da sequência didática na perspectiva da PHC, essa apropriação se manifesta de maneiras particulares, adequadas à faixa etária das crianças participantes.

Os momentos didáticos da PHC, incluindo a Prática Social Final, são compreendidos por Marsiglia (2011) não como etapas estanques, mas como momentos que se articulam e que ocorrem imbricados, separados apenas para fins didáticos na organização do planejamento e da análise. A Catarse, o momento culminante de apreensão mais complexa e transformação qualitativa do pensamento, antecede e fundamenta a manifestação da nova Prática Social Final. É a apreensão do saber (Catarse) que se reflete na modificação da prática social.

As atividades realizadas no último dia da sequência didática, fornecem elementos empíricos para observar a manifestação da Prática Social Final nas crianças. A questionário individual, buscando identificar o conhecimento adquirido e a apreciação dos cantores e músicas do objeto de aprendizagem educacional, revelou que as crianças apontaram para os artistas da playlist, decoraram os nomes de Duda Pimenta e Claudinho e Buchecha e, quando não lembravam o nome, dirigiam-se à parede onde as imagens estavam fixadas para apontar. Essa ação de reconhecimento e busca ativa pelo nome do artista na parede, que havia sido previamente alvo de uma ação de recolocação pelas próprias crianças (indicando a valorização do material), demonstra que o saber mediado (nomes, rostos e possivelmente as associações com a música) foi apropriado e integrado ao seu repertório, culminando em uma nova atitude prática em relação àqueles artistas e à cultura afroindígena-brasileira representada.

3.7 O Objeto de aprendizagem

O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2015) da escola pesquisada, fundamenta-se na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1998) e em resoluções municipais, estando alinhado às diretrizes e

metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME,2015). Além disso, utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como referência normativa para a definição das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas. Tanto o PME quanto a BNCC compartilham uma base legal e política comum, estabelecida pelas legislações nacionais, o que assegura a articulação entre as políticas educacionais do município e as diretrizes nacionais para a educação básica.

O PME, instituído pela Lei nº 11.767 de 22 de junho de 2015, tem vigência decenal, com a versão analisada correspondente ao período de 2015 a 2025. Seu fundamento repousa em marcos legais nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A elaboração do PME contou com a participação ativa de diversos segmentos sociais e entidades educacionais, conferindo legitimidade e pluralidade ao documento. O plano estabelece diretrizes amplas para a educação municipal, priorizando a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso escolar, a superação das desigualdades educacionais, a elevação da qualidade do ensino, a promoção da gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação e a defesa dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Para concretizar essas diretrizes, o documento apresenta metas e estratégias detalhadas para diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação Superior, incluindo EJA e Educação Especial.

A valorização da BNCC é destacada no PME, que a utiliza como referência para a pactuação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhando o currículo municipal às diretrizes nacionais. O PME enfatiza a importância da gestão democrática e participativa, incentivando a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e a autonomia das escolas na condução pedagógica, administrativa e financeira, além de ressaltar a necessidade de contextualizar os currículos à realidade local. Entre as estratégias metodológicas, o documento propõe práticas interdisciplinares, uso de tecnologias educacionais, inovação pedagógica e valorização de conteúdos culturais locais, especialmente para as escolas do campo. A formação continuada dos profissionais da educação também é contemplada, com destaque para o aprofundamento dos conteúdos e metodologias de ensino.

Apesar de sua abrangência, a breve análise do PME evidencia que o documento não determina a adoção de uma única teoria pedagógica para a rede municipal de ensino, como Construtivismo, Sócio-interacionismo ou Pedagogia Histórico-Crítica. O foco recai sobre diretrizes gerais, metas, estratégias de gestão, financiamento, infraestrutura, formação docente e resultados de aprendizagem, em consonância com a BNCC. Dessa forma, o PME garante autonomia às escolas para que, em diálogo com suas comunidades, elaborem seus próprios PPPs e definam suas concepções pedagógicas, sempre em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo PME e pela legislação nacional vigente.

É importante destacar a meta número 07, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (São José do Rio Preto, 2015, p. 64), para alcançá-la, tem como estratégia a 7.19:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afroindígena-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.” (São José do Rio Preto, 2015, p. 66)

Essa é a única mensal neste plano sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, no lugar de estratégia para atingir a meta de qualidade na educação básica, que inclui a Educação Infantil. Essa abordagem limitada pode ser vista como um ponto de atenção, já que as leis federais determinam a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas em todo o currículo escolar, buscando promover a educação para as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por sua vez, é um documento normativo que estabelece direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica, servindo como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de currículos e propostas pedagógicas. Elaborada por especialistas e enriquecida pela participação crítica e propositiva de profissionais da educação e da sociedade civil em audiências públicas realizadas em todas as regiões do país, a BNCC representa um esforço para alinhar o sistema educacional brasileiro a padrões internacionais de qualidade. Seu principal objetivo é

estabelecer as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito, visando contribuir para a redução das desigualdades educacionais e promover a equidade e a qualidade das aprendizagens na Educação Básica.

A BNCC adota uma abordagem pedagógica pautada pelo desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O foco no desenvolvimento de competências orienta as decisões pedagógicas e constitui um dos fundamentos centrais da BNCC, baseada na chamada Pedagogia das Competências, de caráter pragmático e cognitivo, direcionada à eficiência e à solução de problemas, evidenciando a relação entre o que se aprende e as situações em que esse aprendizado será útil.

Na Educação Infantil, a BNCC busca o desenvolvimento humano global da criança, de forma plural, singular e integral. A música, na BNCC (2017), é considerada uma das linguagens do componente curricular de Arte, visando proporcionar às crianças experiências diversas com as linguagens artísticas, considerando seus interesses e culturas. As habilidades propostas para a Educação Infantil relacionadas à música concentram-se em quatro eixos: exploração e experimentação de fontes sonoras, objetos e instrumentos; criação de sons e ritmos; uso da música em contextos lúdicos e cotidianos, como brincadeiras, encenações e celebrações e integração com outras linguagens e mídias, reconhecendo o som como elemento em textos multissemióticos, colaborando na construção de sentido. Embora as habilidades de análise profunda estejam detalhadas para o Ensino Fundamental, a exposição e interação com essas mídias já faz parte do universo a ser explorado na Educação Infantil, alinhando-se ao desenvolvimento de multiletramentos.

A BNCC (2017) exige intencionalidade educativa nas práticas musicais, que devem ser planejadas com objetivos claros de aprendizagem. Em síntese, a BNCC orienta o uso da música na Educação Infantil com foco no desenvolvimento de habilidades de exploração, criação, experimentação e uso de sons e música em atividades diversas, concebendo-a como linguagem artística e elemento midiático, dentro de uma perspectiva educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Tanto o PME (2015) quanto a BNCC (2017) baseiam-se nos mesmos marcos legais e políticos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. O PME de São José do Rio Preto, inclusive, foi elaborado considerando o Art. 8º do PNE e o Art. 214 da Constituição, prevendo a pactuação da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurariam a BNCC.

Assim, é possível perceber que a metodologia pedagógica predominante na escola investigada está alinhada à BNCC (2017), fundamentando-se na Pedagogia das Competências, conforme orientações do PME (2015) que embasa o PPP (2021) da unidade. A partir deste ponto, passo a apresentar o “Dança Afro Infantil: uma playlist de músicas antirracistas”, elaborado com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, com foco no desenvolvimento omnilateral e na superação das desigualdades sociais por meio de uma educação crítica e transformadora.

Embora, O Plano Municipal de Educação (PME) de São José do Rio Preto, elaborado em 2015, referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) porque sua criação foi estabelecida como uma diretriz no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que serviu de base para a elaboração do PME, antecipando a necessidade da BNCC antes mesmo de sua homologação oficial.

Figura 22: Diagrama do Objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No diagrama acima, visualizamos de forma geral o objeto de aprendizagem

“Dança Afro Infantil” é uma playlist⁸ de músicas afro- brasileiras pré-selecionadas para as crianças apreciarem durante a rotina na Educação Infantil e assim, desenvolverem a identidade e valorização da diversidade cultural, aos professores, foi elaborado e disponibilizado um Guia para instrumentalizá-los quanto às questões étnico-raciais e educação antirracista no formato de podcast⁹, bem como orientá-los quanto às possibilidades de uso da musicalidade, o objeto de aprendizagem educacional e o podcast estão disponíveis em um site, juntamente com esta dissertação¹⁰.

Quadro 15: Playlist de músicas para a Educação Infantil

Nº	Título da Música	Intérprete/Autor	Gênero/Ritmo	Motivo da Escolha
1	Ciranda Ancestral	Grupo Muzenza de Capoeira	Música de Capoeira	Valoriza a ancestralidade, cultura afroindígena-brasileira e promove roda coletiva, elemento central da capoeira.
2	Andar com Fé	Gilberto Gil	MPB/Samba-Reggae	Composição de artista negro referência, mensagem positiva de esperança e resistência, fácil assimilação para crianças.
3	Asa Branca	Luiz Gonzaga	Baião	Representa a cultura nordestina, migrante e resiliente, valorizando a diversidade regional e o diálogo com outras matrizes culturais do Brasil.
4	Boi Bumbá	Luiz Gonzaga	Baião/Folclore	Resgata manifestação popular do folclore brasileiro, valorizando tradições nordestinas e a diversidade cultural do país.
5	Ciranda Ancestral	Martinha do Coco, CAIC Paranoá	Coco/Ciranda	Resgata tradição afro-indígena das cirandas, promove participação coletiva e valorização da cultura popular.
6	Conselho	Almir Guineto	Samba	Samba de artista

⁸ A playlist completa está disponível no Spotify para acesso e utilização: acesse neste link: <https://open.spotify.com/playlist/6TaH3jrWlgaDolxqAmonLc?si=E7EytobASE6Q9xL9FzWsKA&pi=MWERit5VTtpX>.

⁹ Os episódios do podcast estão disponíveis no YouTube para acesso e utilização: Episódio1- acesse neste link https://www.youtube.com/watch?v=PSfEhXn8_jQ. Episódio 2- acesse neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=iY3bwtWRrmE>. Episódio 3- acesse neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=FGXEerH6xB4>. Episódio 4 – acesse neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=Kkg3vbLp-XI>.

¹⁰ O site Dança Afro Infantil está disponível para acesso e utilização: acesse neste link: <https://afrodanca.my.canva.site/>

				negro, com letra que aborda a sabedoria popular e valores de respeito, escuta e convivência.
7	Fico Assim Sem Você	Claudinho & Buchecha	Pop/Funk Melody	Música popular que faz parte do universo infantil, fácil de cantar, promove afetividade e inclusão de repertório contemporâneo.
8	Lá Uê	Grupo Muzenza de Capoeira	Música de Capoeira	Destaca elementos da tradição oral afroindígena-brasileira, incentiva a participação em roda e o reconhecimento da cultura negra.
9	Lavando a Roupa- Esconder	Shauan Bencks	Música Infantil/MPB	Aborda temas do cotidiano de forma lúdica, valoriza a cultura popular e incentiva o respeito à diversidade.
10	A Lenda do Menino Boto	CantaVento	Música Infantil/Folclore	Resgata lenda amazônica, valoriza a cultura regional e amplia o repertório de narrativas brasileiras para as crianças.
11	Marinheiro Só	Clementina de Jesus	Samba de Roda/Folclore	Resgata canto tradicional afro-brasileiro, valoriza a cultura popular e a ancestralidade, promovendo a diversidade cultural.
12	Meu Limão, Meu Limoeiro (Ao Vivo)	Wilson Simonal, Som Três	Samba/MPB	Clássico da música popular brasileira, interpretado por artista negro, promove alegria, participação coletiva e resgate da tradição oral.
13	No Meio do Pitiú	Dona Onete	Carimbó/Regional	Valoriza a cultura amazônica e o protagonismo feminino negro, amplia o repertório de ritmos brasileiros para as crianças.
14	Passarinhos	Emicida	Rap/MPB	Canção de artista negro contemporâneo, aborda temas de liberdade, diversidade e esperança, com linguagem acessível ao público infantil.
15	Primavera (Vai Chuva)	Tim Maia (versão: Pato Fu)	Soul/MPB	Clássico da música negra brasileira, regravado em versão lúdica, promove alegria, diversidade de estilos e inclusão de diferentes gerações.
16	Salada de Frutas	Anitinha	Música Infantil	Música lúdica e educativa, incentiva alimentação saudável, diversidade e inclusão, com

				linguagem acessível para crianças.
17	Segredos da Floresta	Suraras do Tapajós	Música Regional/Amazônica	Valoriza a cultura indígena amazônica, promove o respeito à natureza e à diversidade, amplia o repertório cultural das crianças.
18	Seu Cabelo	Duda Pimenta	Música Infantil/Pop	Valoriza a identidade negra, autoestima e diversidade dos cabelos, com mensagem positiva e linguagem acessível ao público infantil.
19	Tá Escrito	Xande de Pilares	Samba	Música de artista negro, com mensagem de esperança, superação e positividade, reforçando valores de autoestima e resiliência.
20	Voando pro Pará	Joelma	Carimbó/Pop Regional	Valoriza a cultura paraense, apresenta ritmos do Norte do Brasil e amplia o repertório cultural das crianças, promovendo orgulho regional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro número 15 de músicas selecionadas reflete o compromisso com uma Educação Infantil plural, inclusiva e antirracista, valorizando a cultura afroindígena-brasileira, indígena e regional em diálogo com os saberes acadêmicos e as demandas da Lei 10.639/03. Cada escolha musical foi pensada para ampliar o repertório cultural das crianças, promover a autoestima, a representatividade e o respeito à diversidade, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, significativo e conectado à realidade brasileira. A música e a cultura afroindígena-brasileira são vistas como instrumentos culturais fundamentais e saberes sistematizados a serem apropriados pelas crianças para superar o senso comum e elevar a consciência.

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Marsiglia, 2011 e Gasparin, 2013) é apresentada como uma abordagem que busca compreender e transformar a educação a partir de uma perspectiva crítica e histórica, alinhada ao materialismo histórico-dialético, defendendo a educação escolar comprometida com os trabalhadores e voltada para a emancipação humana, através da formação humana omnilateral, comprometida com a disseminação dos conhecimentos universais para elevar a compreensão da realidade. É a apropriação dos instrumentos culturais forjados no desenvolvimento histórico que capacita a classe trabalhadora para a luta

pela efetivação da igualdade e da liberdade, este objeto de aprendizagem educacional, alinhar-se com essa perspectiva de desenvolvimento.

A educação, nessa concepção, está inserida na luta de classes com o intuito de promover a transformação social. Defende que o campo educativo deve estar alinhado aos interesses das classes trabalhadoras, voltado para a emancipação humana.

O objeto de aprendizagem "Dança Afro Infantil" foca em temas como combate ao racismo, valorização da cultura afroindígena-brasileira e respeito à diversidade. Ao trabalhar esses temas sob a metodologia da PHC, busca-se:

1. Partir da Prática Social: Reconhecer que questões como racismo e diversidade são inerentes à realidade social. O objeto de aprendizagem se insere nessa prática social, abordando as contradições existentes.

2. Problematisação: Estimular a reflexão crítica sobre essas questões. O objeto de aprendizagem oferece um meio (a dança, a cultura) para que as crianças, mediadas pelo professor, questionem e compreendam as origens e manifestações do racismo e a importância da diversidade cultural.

3. Instrumentalização: Propiciar a apropriação de conhecimentos (saberes objetivos e culturalmente relevantes) relacionados à história e cultura afroindígena-brasileira. Através do objeto de aprendizagem, as crianças se apropriam de elementos da cultura (música, movimento, história) que elevam sua compreensão da realidade. Isso envolve não apenas "saber fazer" ou "saber usar" (competências pragmáticas), mas a compreensão do estudante como integrante do gênero humano, herdeiro da produção cultural humana.

4. Catarse: A apropriação desses conhecimentos e a reflexão crítica visam a um salto qualitativo na consciência. Compreender as raízes históricas do racismo e valorizar a própria identidade (no caso das crianças negras) ou a diversidade (para todas as crianças) leva a uma transformação na forma como percebem a si mesmas e a sociedade.

5. Prática Social Transformada: O objetivo final é que essa nova compreensão e consciência se manifestem na capacidade de atuar de forma mais autônoma e crítica na realidade social. O combate ao racismo e a promoção do respeito são, em si, formas de intervir na prática social para construir uma sociedade mais justa e igualitária, que é o horizonte da PHC.

O uso do objeto de aprendizagem "Dança Afro Infantil" sob a perspectiva da

PHC contribui para o desenvolvimento integral da criança não de forma reducionista ou focada em competências utilitárias, mas articulando diferentes dimensões do ser humano (corporal, afetiva, cognitiva, social, cultural) em um processo que visa à conscientização crítica e à transformação social. Ao integrar saberes culturais e históricos com a atividade prática (dança), busca-se romper com a fragmentação do saber e promover uma formação que potencialize a luta por uma sociedade onde o homem esteja livre da exploração. O foco em conteúdos socialmente relevantes e o uso de metodologias que promovem o pensamento crítico e a compreensão da realidade são essenciais para que o uso do objeto de aprendizagem caminhe na direção do desenvolvimento omnilateral.

As 20 músicas que passaram pela curadoria da pesquisadora, partiu dos seguintes critérios: valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena através das músicas que foram escolhidas, elas abordam temas, ritmos ou instrumentos de origem africana ou afroindígena-brasileira, promovendo o reconhecimento dessas raízes; representatividade e protagonismo negro, foram priorizados artistas e composições que trazem referências positivas da população negra, ampliando o repertório de representações para as crianças; adequação à faixa etária, as letras e melodias são apropriadas para o público infantil, favorecendo participação e reflexão; diversidade de ritmos, a playlist contempla diferentes gêneros musicais, evidenciando a pluralidade da cultura afroindígena-brasileira; potencial pedagógico, as músicas permitem articulações com conteúdos de história, artes, literatura e movimentos corporais, favorecendo práticas integradas.

A seleção musical do objeto de aprendizagem educacional valoriza artistas negros e indígenas (Gilberto Gil, Clementina de Jesus, Dona Onete, Emicida, Xande de Pilares, Suraras do Tapajós, entre outros); inclui ritmos e manifestações culturais diversas (capoeira, samba, baião, carimbó, coco, rap, música infantil, MPB); promove a representatividade e a autoestima (músicas como "Seu Cabelo", "Conselho", "Fico Assim Sem Você"); amplia o repertório das crianças sobre o Brasil real - indo além dos estereótipos, mostrando a riqueza das tradições, lendas, festas e saberes de diferentes regiões e povo e aproxima a escola da vida e da cultura das crianças, tornando o currículo mais inclusivo, afetivo e significativo.

A seleção das músicas para o objeto de aprendizagem foi guiada por critérios bem definidos, priorizando a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, a representatividade negra, a diversidade de ritmos afro-brasileiros e o

potencial pedagógico das canções para articular conteúdos de história, artes, literatura e movimento relacionados à cultura negra e ao combate ao racismo. Embora a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defenda que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado em sua totalidade, reconhecendo a apropriação das diversas linguagens, incluindo a música como fundamental para a humanização e o desenvolvimento integral nos âmbitos lógico, sensível, afetivo e estético, o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” foi concebido como uma ferramenta altamente direcionada. Seu foco está em um conjunto específico de saberes e na atuação sobre uma contradição social concreta: o enfrentamento do racismo. Dessa forma, o objeto de aprendizagem busca não apenas ampliar repertórios culturais, mas também promover uma intervenção pedagógica crítica e intencional voltada para a superação das desigualdades raciais desde a infância.

Em síntese, embora a Pedagogia Histórico-Crítica defenda o uso intencional e planejado de múltiplas linguagens, como a música, para a apropriação do saber sistematizado e a formação omnilateral, o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” exemplifica como a mediação musical pode ser direcionada para um conjunto específico de conhecimentos e objetivos de transformação social – neste caso, o combate ao racismo e a valorização da cultura afroindígena-brasileira. Sua aplicação em outros temas exigiria uma nova seleção musical e uma mediação pedagógica igualmente intencional, alinhada aos novos conteúdos a serem trabalhados. Assim, é correto afirmar que o objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”, composto por músicas pré-selecionadas para o enfrentamento do racismo e a valorização da cultura afroindígena-brasileira, pode ser amplamente utilizado em diferentes sequências didáticas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, sempre que o objetivo central for a construção da identidade negra e o combate ao racismo.

Sobre os episódios do podcast “Dança Afro Cast” foram desenvolvidos com o objetivo de oferecer conteúdos formativos e informativos sobre a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil, para elaboração, roteirização e produção do conteúdo, contou-se com o site Canva e inteligência artificial generativa.

A escolha de disponibilizar um guia para professores em formato de podcast fundamenta-se nos benefícios pedagógicos amplamente reconhecidos por autores como Celarino (2023), Fernandez, Simo e Sallan (2009) e Lazzari (2009), que destacam o potencial dessa ferramenta para ampliar o acesso ao conhecimento,

promover a autonomia e a flexibilidade do aprendizado, além de favorecer o engajamento dos educadores por meio de conteúdos dinâmicos e acessíveis. O podcast permite que a formação continuada seja adaptada à rotina dos docentes, diversificando estratégias de ensino e aprendizagem e contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas

Cada episódio aborda, de maneira acessível e reflexiva, temas fundamentais como história e cultura afroindígena-brasileira e indígena, identidade negra, práticas pedagógicas antirracistas e o papel do professor na construção de uma educação mais inclusiva e plural. O podcast busca contribuir para a formação continuada de educadores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e o combate ao racismo no ambiente escolar:

Quadro 16: Quadro Informativo – Episódio 1 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”

	Título	Temática central	Referências bibliográficas	Link
Episódio 1	História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena no Currículo Escolar	Lei 10.639/03, currículo, inclusão de história e cultura afroindígena-brasileira e indígena	1. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afroindígena-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/... 2. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena".	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSfEhXn8_jQ .

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Este episódio foi elaborado de forma formativa e informativa e aborda a importância da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 para a inclusão da história e cultura afroindígena-brasileira e indígena no currículo escolar, refletindo sobre desafios, avanços e a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas na Educação Infantil.

Quadro 17: Quadro Informativo – Episódio 2 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”

	Título	Temática central	Referências bibliográficas	Link
Episódio 2	Música e Identidade Negra na Educação Infantil	O papel da música na construção da identidade negra e no fortalecimento da autoestima das crianças	1. ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 2. SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA 3. ABEM. Música na creche 4. SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. 5. SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. 6. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica. 7. SAVIANI, Dermeval. PHC Primeiras Aproximações [11ª ed. rev.] 8. SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica. 9. MAGIA Z. A vida é pra dançar. [Arquivo musical]. Disponível em: https://pixabay.com/pt/music/search/samba%....	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iY3bwtWRmE

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Episódio 2, “Música e Identidade Negra na Educação Infantil”, foi elaborado com o objetivo de oferecer um conteúdo formativo e informativo sobre o papel da música na valorização da identidade negra desde a infância. O episódio discute como a música pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a autoestima, a representatividade e o respeito à diversidade cultural no ambiente escolar, em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/03. Fundamentado em pesquisas e referências especializadas, o episódio destaca a importância de práticas pedagógicas que integrem a cultura afroindígena-brasileira de forma interdisciplinar e cotidiana, superando abordagens pontuais e contribuindo para a construção de uma Educação Infantil mais plural, inclusiva e antirracista.

Quadro 18: Quadro Informativo – Episódio 3 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”

	Título	Temática central	Referências bibliográficas	Link
Episódio 3	Professor Antirracista na Educação Infantil: Visão Histórico-Crítica	Formação docente, práticas pedagógicas antirracistas, desafios e possibilidades na Educação Infantil	1. Livro: Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afroindígena-brasileiras. Helen Pinto, Luciana Soares Silva e Míghian Danae 2. Livro: Como ser um educador antirracista - Barbara Carine 3. Primeira Infância no Município: Promoção do antirracismo- Prefeitura de Ceará 4. Orientações curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial- Prefeitura de São Paulo 5. Artigo: Racismo e educação, um conflito constante- Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel 6. Texto: Abordagem conceitual- Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP) 7. Artigo: Concepção pedagógica- Dermeval Saviani	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FGXEerH6xB4

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Episódio 3, “Professor Antirracista na Educação Infantil: Visão Histórico-Crítica”, foi desenvolvido com o objetivo de oferecer uma reflexão formativa sobre os desafios e possibilidades da prática docente antirracista na Educação Infantil. O episódio destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores para a implementação efetiva da Lei 10.639/03, enfatizando que a promoção da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar vai além da inclusão pontual de conteúdos, exigindo mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais. Fundamentado em estudos e autores que analisam as políticas públicas, a formação docente e os desafios do cotidiano escolar, o episódio convida educadores a repensarem suas práticas, valorizando a diversidade, combatendo o racismo estrutural e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Quadro 19: Quadro Informativo – Episódio 4 do Podcast “Dança Afro Infantil Cast”

	Título	Temática central	Referências bibliográficas	Link
Episódio 4	Concluindo a Jornada: Descobrindo o Objeto de aprendizagem em Dança Afro Infantil	Apresentação do objeto de aprendizagem educacional, síntese dos aprendizados, práticas pedagógicas e fundamentos teóricos	1. NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo: Documento Americano de uma militância Pan-Africanista. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. 2. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados, 2021. 3. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003. 4. VILLELA, Fábio Fernandes. Trabalho e Saberes Tradicionais. RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 3, n. 4, p. 91-106, 2018. 5. DA SILVA, José Carlos Gomes; DE ARAÚJO, Melvina Afra Mendes; DE SOUSA, Flávia Alves. Política da promoção da igualdade racial na escola. São Paulo: 2017.	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSfEhXn8_IQ .

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Episódio 4, “Concluindo a Jornada: Descobrindo o Objeto de aprendizagem Dança Afro Infantil”, marca o encerramento da série do podcast, este episódio faz uma síntese dos aprendizados, desafios e avanços discutidos ao longo dos episódios anteriores, destacando a importância da Lei 10.639/03 e da valorização da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena na Educação Infantil. Com base em estudos recentes e nas reflexões apresentadas, o episódio reforça a necessidade de uma formação docente contínua, de práticas

pedagógicas antirracistas e da construção de um currículo verdadeiramente inclusivo, que reconheça e integre as contribuições de diferentes matrizes culturais para a formação da identidade brasileira. O episódio também apresenta o objeto de aprendizagem educacional desenvolvido, incentivando educadores a promoverem uma educação transformadora, plural e comprometida com a justiça social.

O presente estudo busca refletir sobre a inclusão de músicas de origem afroindígena-brasileira na rotina da Educação Infantil, reconhecendo sua importância para a valorização cultural e a formação da identidade das crianças. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida, aplicada e avaliada em uma escola localizada em um bairro periférico de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, onde também foram coletados dados documentais e realizadas questionários com os professores, conforme descrito anteriormente. Esse contexto social e educacional específico é fundamental para analisar a qualidade e a diversidade musical oferecida às crianças matriculadas na unidade. As crianças permanecem na escola por, no mínimo, cinco horas diárias, correspondendo ao período parcial (das 07h às 12h ou das 12h30 às 17h30), podendo chegar a até 11 horas diárias no período integral (das 07h às 18h), o que reforça a relevância de uma programação musical diversificada e culturalmente significativa para o seu desenvolvimento.

Para aplicação do objeto de aprendizagem, foram escolhidas crianças da 2ª etapa do período da tarde e a professora (16 alunos de 5 a 6 anos de idade), já que a questão da identidade negra e o combate ao racismo são temas relevantes e urgentes no contexto educacional. Ainda hoje, observa-se a existência de preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade, que podem ser perpetuados desde a infância, “o racismo aparece desde idade muito precoce, por volta de 5 anos, o que indica que a criança quando entra na escola já traz consigo o preconceito” (Levy; Rosenthal; Herrera-Alcazar, 2010, p. 36).

Nesse sentido, é necessário pensar estratégias que promovam a reflexão e a valorização da diversidade cultural desde cedo, buscando desconstruir esses estereótipos e construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao considerar uma turma de crianças de 5 anos como espaço para a aplicação de uma *playlist* de músicas voltada para o desenvolvimento da identidade negra e o combate ao racismo, faz-se necessário ressaltar alguns pontos importantes.

Primeiramente, é na infância que as crianças começam a formar suas identidades e a compreender suas relações com o mundo. Para a professora Gomes (2003), a construção da identidade é entendida primeiramente como uma construção social, a identidade, incluindo a identidade negra, não é um dado biológico, mas é construída em interação com outros sujeitos e com o mundo. As identidades constituem-se e expressam-se à medida que os sujeitos são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. A construção dessa identidade é frequentemente um tenso processo que se desenvolve em diversos ambientes, como a escola, a família, amigos e salões étnicos, envolve negociação, conflito e diálogo. Diante das experiências sociais, a identidade negra é constantemente problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, repactuada, ressignificada e recriada (Gomes, 2003, p. 167, 171, 172 e 179).

É nessa fase que elas estão mais abertas a aprender e absorver conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Vygotsky (2003, 2007) fornece uma base sólida para a ideia de que a infância, especialmente através da atividade do brinquedo, é um período em que as crianças estão particularmente aptas a aprender, pois o brinquedo atua como um catalisador para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, permitindo que a criança opere em níveis que transcendem seu comportamento habitual.

Portanto, é um momento propício para introduzir temáticas relacionadas à diversidade étnica, promovendo, desde cedo, a valorização da cultura afroindígena-brasileira e a consciência da igualdade entre as pessoas. Além disso, a música é uma forma de expressão cultural e artística que possui um grande potencial educativo, vários estudos como os de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Tiago (2007); Loureiro (2003); Diniz (2005); e Beyer (2001) consideram que a inclusão da música no currículo infantil, especialmente para crianças de 0 a 6 anos, desempenha um papel fundamental ao estimular a interação social e a comunicação. Além disso, contribui para a integração dos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de cada indivíduo:

Podemos dizer, então, que a música na Educação Infantil acontece de várias maneiras e com diferentes objetivos. Nesse sentido podemos afirmar que sua presença é fundamental para o desenvolvimento das crianças sendo que pode ser trabalhada de

distintos modos no contexto escolar. Isso se confirma no cotidiano escolar em diversas atividades como a recreação, as festividades ou comemorações, na formação de hábitos e também como pano de fundo e recurso didático para diferentes fazeres da Educação Infantil (Tiago, 2007, p. 44).

Ela desperta sentimentos, emoções e pode transmitir mensagens poderosas. Por esse motivo, a utilização de uma *playlist* de músicas como recurso pedagógico se mostra uma estratégia eficaz para trabalhar questões de identidade e combate ao racismo.

Dessa forma, a *playlist* de músicas se torna uma ferramenta que possibilita a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as crianças ampliam seus repertórios culturais, desenvolvem o respeito pela diversidade e aprendem a conviver harmoniosamente com as diferenças. Através dessa estratégia, é possível contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de reconhecer a importância da igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele. Além disso, a *playlist* de músicas proporciona momentos de aprendizado prazerosos e envolventes, despertando o interesse das crianças e proporcionando vivências significativas em relação à temática da identidade negra.

Abdias do Nascimento (1980), conceitua que as crianças negras encontrem na escola referências positivas de sua história, cultura e identidade, para que possam se reconhecer e se fortalecer diante das adversidades impostas pelo racismo, portanto, ao defender o quilombismo como estratégia educacional, dialoga com a pedagogia histórico-crítica ao propor que a escola seja um espaço de resistência e reconstrução identitária (Nascimento, 1980, p. 276). Essa perspectiva reforça o papel da educação na superação das desigualdades raciais, conforme defendido por Saviani e Duarte (2010) em sua análise da formação humana como processo de emancipação. Além disso, Nascimento ressalta a importância de incluir nas atividades educativas elementos que incentivem o respeito à diversidade, a igualdade de oportunidades e o combate ao racismo. Isso pode ser feito por meio de livros, músicas, jogos e brincadeiras que valorizem e representem a diversidade racial.

Portanto, o desenvolvimento, aplicação e avaliação do objeto de aprendizagem educacional, “Dança Afro Infantil”, a *playlist* de músicas afroindígena-brasileiras pré-selecionadas para desenvolver a identidade negra e combater o racismo, se mostra uma proposta relevante, justificada pela importância de promover

desde cedo a valorização da diversidade cultural, o respeito à identidade étnica e a luta contra os preconceitos arraigados na sociedade.

O objetivo geral da aplicação do objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil” é utilizar a playlist “Dança Afro Infantil” como recurso pedagógico para promover a identidade negra, combater o racismo e valorizar a cultura afroindígena-brasileira na Educação Infantil, por meio de vivências musicais e reflexões sobre igualdade étnico-racial:

- a) Introduzir temas relacionados à diversidade étnica de forma lúdica e prazerosa, utilizando a música como recurso pedagógico. Dessa forma, as músicas selecionadas abordarão aspectos como a cultura negra, os ritmos afro-brasileiros, a história dos negros no Brasil, entre outros temas pertinentes.
- b) Contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, promovendo a empatia, a tolerância e o respeito à diversidade cultural na Educação Infantil.
- c) Despertar nas crianças o interesse em conhecer e valorizar a sua própria identidade e a identidade dos outros colegas e membros da comunidade escolar.
- d) Ao utilizar a *playlist* “Dança Afro Infantil” nas atividades educativas, espera-se criar um ambiente inclusivo, acolhedor e propício para que as crianças ampliem seus repertórios culturais e desenvolvam a consciência de que todas as pessoas são iguais em dignidade e merecem o mesmo respeito, independentemente de sua cor ou origem étnica. Para Brito (2003) a música deve estar presente na rotina da Educação Infantil:

No dia-a-dia das creches e pré-escolas, a linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical e reflexões sobre a produção e a escuta (Brito, 2003, p. 58).

A relevância deste objeto de aprendizagem educacional, que se dedica a construir e fortalecer a identidade negra em crianças por meio da musicalidade afro-

indígena como ferramenta de combate ao racismo, encontra sua razão de ser na compreensão profunda de que a educação, enquanto prática social, se desenvolve intrinsecamente a partir e no interior das contradições sociais. Em uma sociedade marcada pela cisão e pela marginalização cultural, o racismo emerge como uma dessas contradições que moldam as experiências educativas. Assim, a pertinência deste trabalho reside em sua capacidade de intervir diretamente nessa realidade contraditória, oferecendo às novas gerações a apropriação de um patrimônio cultural, a musicalidade afro-indígena, que não apenas fortalece sua identidade diante da opressão, mas também as instrumentaliza com o conhecimento necessário para uma leitura crítica do mundo e para a participação ativa na luta pela superação das desigualdades.

Assim como a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil é marcada por posturas assistencialistas versus educacionais (Franco; Leite, 2024), a inclusão tardia e incompleta no sistema educacional e as desigualdades sociais que ainda persistem e se refletem na qualidade do atendimento e até na nomenclatura das instituições de ensino, o currículo também é apresentado como uma construção social e cultural, não neutra, e atravessada por princípios ideológicos, pedagógicos, políticos e sociais (Saviani, 2008; Franco; Leite, 2024). A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani defende que haja o desenvolvimento da consciência da necessidade de mudanças na forma como a educação é proposta. Para ele:

[...] nesse exato momento se faz necessário compreender a origem e desenvolvimento da educação para fixarmos com clareza a concepção dialética que nos permite superar as visões correntes de educação tributárias da lógica formal de fundo mecanicista. Pois é justamente pela concepção dialética que se guia a pedagogia histórico-crítica. (Saviani, 2020, p. 24)

O objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”, que visa à diversidade cultural e a construção da identidade negra, enfrentando o racismo, encontra um embasamento teórico significativo na compreensão de que a educação se desenvolve a partir das contradições sociais. Na perspectiva da PHC, o trabalho desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, tanto no aspecto individual quanto social, não é apenas uma atividade para a sobrevivência, mas sim um elemento essencial na construção da identidade, do conhecimento e das relações sociais. Diferentemente de outras espécies, nós, humanos agimos sobre a

realidade e a transformamos por meio do trabalho para atender às necessidades, que se tornam cada vez mais elaboradas.

O trabalho é visto como a principal forma pela qual o ser humano transforma a natureza, cria cultura e desenvolve sua consciência. Ao longo da história, ele moldou sociedades, influenciou formas de organização social e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Dessa forma, a centralidade do trabalho destaca que é por meio dele que os indivíduos se constituem como sujeitos sociais, se apropriam do saber e participam ativamente da construção do mundo.

Contudo, em sociedades marcadas pela divisão social e pela propriedade privada dos meios de produção, o trabalho pode se tornar uma fonte de alienação, quando o trabalhador perde o vínculo com o significado e o propósito daquilo que produz, sendo reduzido a um mero executor de tarefas dentro do sistema produtivo.

Marx (2010); Marx (2013); Antunes (2009); Mészáros (2006) e Saviani (2013), analisam essa alienação no contexto das sociedades capitalistas, identificando quatro principais formas de alienação no trabalho: alienação em relação ao objeto de aprendizagem do trabalho, onde o trabalhador não se apropria daquilo que produz, pois o resultado do seu trabalho pertence ao patrão ou à empresa. Ele fabrica bens que não pode consumir ou sobre os quais não tem controle, distanciando-se do valor concreto do que cria. Alienação em relação ao próprio ato de trabalhar, onde o trabalho deixa de ser uma atividade criativa e significativa, tornando-se uma obrigação mecânica e repetitiva. Em vez de ser um meio de realização pessoal, ele passa a ser apenas um meio de sobrevivência. Alienação em relação à sua própria essência humana, onde o ser humano, por sua capacidade de transformar a realidade e criar, deveria encontrar no trabalho uma forma de expressão.

No entanto, em sociedades marcadas pela exploração, ele perde essa dimensão e se vê reduzido à condição de peça na engrenagem produtiva e alienação em relação aos outros trabalhadores, em um sistema competitivo e desigual, o trabalho pode gerar rivalidade entre os trabalhadores, dificultando a solidariedade e a construção de relações coletivas. Em vez de se reconhecerem como parte de um mesmo grupo social, os indivíduos podem se enxergar como concorrentes.

Essa alienação é resultado da estrutura social e econômica das sociedades que organizam o trabalho de forma hierárquica e privada, priorizando o lucro em detrimento da realização humana. A saída para esse problema passa pela

construção de formas de trabalho que valorizem o conhecimento, a participação e a autonomia dos trabalhadores.

O trabalhador vende sua força de trabalho para sobreviver, alienando uma parte fundamental de si, surgindo as contradições sociais. As forças produtivas materiais de uma sociedade podem entrar em contradição com as relações de produção vigentes, que, em vez de impulsionar, podem se tornar um obstáculo ao desenvolvimento humano. Na sociedade capitalista, há uma tendência a expropriar o conhecimento dos trabalhadores, sistematizá-lo e devolvê-lo de forma fragmentada, como ilustrado pelo taylorismo.

Refere-se ao processo pelo qual o conhecimento prático e técnico que os trabalhadores adquirem ao longo da experiência produtiva é retirado deles, tornando-se propriedade da empresa ou da gestão. Isso significa que as habilidades e saberes individuais são incorporados a sistemas mais amplos e, muitas vezes, institucionalizados. Uma vez apropriado, esse conhecimento é organizado, formalizado e transformado em regras, processos e metodologias padronizadas. Em vez de depender da experiência direta dos trabalhadores, as empresas criam manuais, treinamentos e diretrizes que tornam a produção mais previsível e eficiente. Depois de sistematizado, esse conhecimento não é entregue de volta aos trabalhadores em sua totalidade. Em vez disso, eles recebem apenas instruções específicas e limitadas, sem compreender a totalidade dos processos produtivos. Isso reduz sua autonomia e capacidade de influenciar o trabalho de maneira significativa.

A reestruturação capitalista no corte e colheita da cana nas usinas de álcool e açúcar, esse é um excelente exemplo de expropriação do conhecimento dos trabalhadores dentro do processo produtivo capitalista. A mecanização da colheita da cana-de-açúcar, que substituiu o trabalho manual dos cortadores de cana por máquinas, ilustra bem essa transformação.

Antes da mecanização, os trabalhadores desenvolviam um conhecimento técnico e prático profundo sobre o corte e a colheita da cana, adquirindo habilidades específicas para otimizar o trabalho, reduzir desperdícios e lidar com variáveis do campo, como o tipo de solo e o clima. Esse saber era fruto da experiência direta e da vivência no trabalho.

Com a introdução de máquinas, houve um processo de expropriação desse conhecimento: a empresa sistematizou e padronizou o processo produtivo,

reduzindo a dependência da expertise dos trabalhadores. A operação passou a ser conduzida por operadores de máquinas treinados para seguir protocolos e diretrizes previamente estabelecidos, sem necessidade de compreender toda a complexidade do trabalho como antes. Isso fragmentou o conhecimento e reduziu o papel dos trabalhadores na decisão e execução da colheita.

Além disso, essa mudança gerou impactos sociais e econômicos, como a eliminação de postos de trabalho, a precarização das condições para aqueles que permaneceram e a necessidade de adaptação da mão de obra a novas funções dentro do sistema produtivo mecanizado. Antes, a colheita demandava uma grande quantidade de trabalhadores, que possuíam conhecimentos práticos e ancestrais sobre o manejo da cana, o solo, o clima e os melhores métodos de corte, com a mecanização da colheita da cana, houve a redução drástica do número de empregos disponíveis para os cortadores de cana.

Com a chegada das máquinas, esse trabalho passou a ser feito de forma automatizada, diminuindo a necessidade de mão de obra humana e deixando muitos trabalhadores sem oportunidades na indústria do açúcar e do álcool. O problema maior é que, muitos desses trabalhadores têm pouca ou nenhuma formação acadêmica, mas acumulam saberes práticos e experiência valiosa no campo. Infelizmente, o mercado de trabalho capitalista, muitas vezes não reconhece ou aproveita esse conhecimento, tornando difícil a recolocação desses trabalhadores em outras funções produtivas.

Essa situação exemplifica bem a lógica da expropriação do conhecimento: os saberes dos cortadores de cana, que antes eram essenciais para a produção, foram sistematizados e incorporados à tecnologia das máquinas. Mas, em vez de serem valorizados ou reaproveitados, os próprios trabalhadores foram deixados à margem, sem alternativas suficientes para se reinserirem no mercado de trabalho.

A mecanização em si não é um problema, ela pode trazer avanços tecnológicos, aumentar a produtividade e melhorar algumas condições de trabalho. No entanto, o grande desafio é o abandono social dos trabalhadores que foram substituídos pelas máquinas. Muitos não receberam suporte adequado para se realocar no mercado de trabalho, ficando vulneráveis à precarização e ao desemprego.

Essa realidade se conecta historicamente ao período pós-abolição no Brasil. Após a abolição da escravidão em 1888, os ex-escravizados foram marginalizados,

sem acesso à terra, à educação ou a oportunidades de trabalho dignas. O Estado e as elites econômicas, em vez de promoverem a integração desses trabalhadores na sociedade, os deixaram à própria sorte, reforçando desigualdades que ainda persistem.

No setor sucroalcooleiro, esse ciclo de exclusão continuou. Muitos cortadores de cana são descendentes dos ex-escravizados que, historicamente, trabalharam na cultura da cana sob regimes de exploração extrema. Com a mecanização da colheita, essa população novamente se vê descartada, sem apoio para se adaptar às mudanças produtivas. Em vez de uma transição planejada que pudesse garantir novas oportunidades, eles são simplesmente substituídos por máquinas e deixados à margem da economia.

O elemento central dessa continuidade histórica é a negação do acesso ao conhecimento e aos meios de produção. Os ex-escravizados foram impedidos de acessar a educação formal e a terra, o que os obrigou a continuar sob relações de trabalho exploratórias. Da mesma forma, os cortadores de cana tiveram seus saberes expropriados pela mecanização, sem qualquer investimento na valorização ou na requalificação dessa mão de obra.

Uma possível solução para ambas as situações, ex-escravizados e ex-cortadores de cana seria a reforma agrária, pois em ambos os casos estamos lidando com a marginalização de trabalhadores que foram essenciais para a produção econômica, mas que foram excluídos após mudanças estruturais. A reforma agrária pode ser uma solução poderosa, pois garantiria que esses trabalhadores tivessem acesso à terra e condições para produzir de forma autônoma, sem depender exclusivamente do trabalho assalariado em grandes propriedades. Ao invés de serem excluídos pelo avanço tecnológico e pelas mudanças na estrutura produtiva, eles poderiam se tornar protagonistas da produção agrícola, desenvolvendo suas próprias atividades e preservando seus saberes tradicionais.

Além de promover justiça social, a reforma agrária poderia fortalecer a produção de alimentos para consumo interno, reduzir desigualdades e melhorar a qualidade de vida no campo (Miralha, 2012). No entanto, a implementação exige planejamento, políticas públicas sólidas e suporte técnico para garantir que as famílias assentadas tenham infraestrutura e acesso a mercados.

Entretanto, os contextos históricos e sociais exigem abordagens adaptadas às

especificidades de cada período. Para os ex-escravizados após a abolição, a saída ideal teria sido uma política de reparação e inclusão social, garantindo acesso à terra, educação, trabalho digno e participação plena na sociedade. Como isso não ocorreu, a marginalização persistiu, contribuindo para desigualdades que perduram até hoje.

No caso dos cortadores de cana, a solução também passa por inclusão, mas considerando o contexto da mecanização, algumas alternativas seriam a qualificação profissional com Programas de capacitação para que esses trabalhadores possam se adaptar a novas funções dentro ou fora do setor sucroalcooleiro; políticas de emprego e redistribuição com incentivos para que empresas absorvam essa mão de obra em outras áreas, garantindo dignidade e estabilidade econômica; valorização do conhecimento rural, reconhecendo e integrando os saberes práticos dos trabalhadores do campo, aproveitando sua experiência em novas funções que não os descartem e proteção social com medidas para evitar que esses trabalhadores fiquem sem acesso a recursos básicos, como moradia, saúde e segurança alimentar.

A diferença principal entre os dois casos é que os cortadores de cana ainda podem ser integrados ao sistema produtivo atual com políticas bem estruturadas, enquanto os ex-escravizados precisavam de uma reparação histórica que nunca foi feita. Mas, no cerne da questão, ambos os grupos foram deixados à margem, e a solução sempre passa pelo reconhecimento do valor do trabalho e pela garantia de dignidade.

Se, no contexto produtivo na sociedade capitalista, a negação do acesso pleno ao conhecimento compromete a autonomia dos trabalhadores, limitando sua capacidade de compreender e transformar a realidade (Marsiglia, 2011, p. 14), a expropriação do conhecimento dos trabalhadores os afasta da autonomia sobre seu próprio trabalho, na escola, o saber precisa ser valorizado como instrumento essencial para a formação humana. Na Educação Infantil, a escola deve ser o espaço onde o saber é sistematizado e transmitido de forma crítica, garantindo que as crianças se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, garantindo que as crianças tenham acesso a um conhecimento significativo e contextualizado é fundamental para que desenvolvam pensamento crítico, criatividade e compreensão do mundo ao seu redor. na Educação Infantil.

Assim como o trabalhador perde sua autonomia quando lhe é negado o direito ao conhecimento pleno, a criança necessita de um ambiente escolar que reconheça

e amplie seu repertório, permitindo que construa relações e desenvolva sua identidade como sujeito social, a formação humana depende do acesso ao conhecimento elaborado, permitindo que o indivíduo desenvolva consciência sobre sua posição social e atue na transformação da sociedade. O saber, enquanto força produtiva, e sua apropriação pelas classes trabalhadoras confrontam a lógica do capital. Essa é uma contradição inerente a essa estrutura social.

A pedagogia histórico-crítica nos ajuda a entender que o conhecimento é fundamental para a emancipação humana. Se, no capitalismo, a alienação do trabalho e a expropriação do saber impedem os trabalhadores de se apropriarem plenamente de sua realidade, na Educação Infantil, a escola deve ser um espaço de resistência. Ao sistematizar e transmitir o conhecimento de forma crítica, ela permite que as novas gerações desenvolvam consciência histórica e capacidade de transformação social.

Portanto, reconhecer essa conexão entre passado e presente é essencial para pensar soluções que rompam com o ciclo de marginalização e exclusão, garantindo que o conhecimento não seja apenas um privilégio, mas um direito fundamental para todas as pessoas.

A educação, e a escola como instituição social, estão intrinsecamente ligadas a essas contradições. A realidade educativa sintetiza as múltiplas determinações e a cisão características da existência humana no capitalismo. Os interesses das classes dominantes, por exemplo, tendem à conservação do status quo e buscam ocultar ou minimizar as contradições estruturais.

Pensadores como Marx, Engels, Saviani e Gasparin teorizam que a pedagogia histórico-crítica pressupõe uma compreensão dialética da inserção da educação na totalidade social. Nesse sentido, pensar por contradição é considerado essencial para apreender a complexidade do processo educativo. Essa abordagem, fundamentada no materialismo histórico-dialético, implica compreender a educação a partir das relações sociais e econômicas, considerando seus conflitos e tensões (Marx; Engels, 2010; Saviani, 2013; Gasparin, 2013).

Ao invés de analisar um fenômeno educativo de forma linear ou isolada, o método dialético permite enxergar os diferentes aspectos que coexistem no processo educativo. Assim, a escola pode ser, simultaneamente, instrumento de reprodução das desigualdades sociais e espaço de emancipação e transformação. Esses aspectos não se anulam, mas se inter-relacionam, gerando novos desafios e

possibilidades (Saviani, 2020).

Na prática, pensar por contradição na pedagogia histórico-crítica envolve superar visões simplistas e dualistas, reconhecendo que a educação não é apenas uma ferramenta de dominação nem exclusivamente de libertação, mas um espaço permeado por disputas. Implica também reconhecer as tensões entre ensino e realidade social, analisando como o conhecimento sistematizado pode ser tanto instrumento de alienação quanto de autonomia crítica, e apreender a educação como um processo histórico, que se transforma conforme as condições materiais da sociedade e as lutas dos sujeitos envolvidos (Gasparin, 2013; Saviani, 2020). Dessa forma, ao invés de aceitar verdades absolutas, pensar por contradição permite compreender o movimento e a complexidade do mundo educacional, sempre considerando a relação entre estrutura social e formação humana.

Assim, a pedagogia histórico-crítica não vê a educação como um processo neutro ou em evolução linear. O currículo, por exemplo, é encarado como um artefato social e histórico, sujeito a transformações, e como uma construção social e cultural permeada por princípios ideológicos, pedagógicos, políticos e sociais.

Diante das contradições e da inserção da educação na estrutura social, a pedagogia histórico-crítica de Saviani propõe uma atuação que impulsione dialeticamente as instituições existentes na direção de novos objetivos, agindo na realidade concreta em vez de apenas idealizar. A luta pela transformação social implica confrontar a resistência daqueles que buscam manter a situação atual.

A tarefa primordial da escola, nessa perspectiva, é a organização e o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. A meta é permitir que as camadas trabalhadoras se apropriem desses conhecimentos, partindo do princípio de que sem dominar o que os dominantes dominam os dominados não chegam a se libertar da dominação. Isso se reflete em exemplos práticos, como a valorização do domínio do código alfabético e a apropriação de conhecimentos científicos. A crítica a certas práticas pedagógicas apressadas que, em nome do "respeito" às diferenças, podem disseminar distorções ao invés de conhecimentos cientificamente construídos, é um ponto relevante, com ressonâncias em Gramsci.

A necessidade de mudanças na forma como a educação é proposta decorre, portanto, dessa análise crítica das contradições sociais e do papel da educação dentro delas. A pedagogia histórico-crítica convida a buscar uma fundamentação

teórica sólida e um trabalho pedagógico que vá além de técnicas, visando a uma teoria crítica da educação orientada para a libertação e transformação. É um chamado a um entusiasmo crítico, reconhecendo o amplo campo de ação necessário.

A perspectiva de que a educação emerge das contradições sociais, fundamentada na pedagogia histórico-crítica de Saviani, fornece a base teórica para justificar a necessidade de propostas educacionais engajadas como o objeto de aprendizagem educacional “Dança Afro Infantil”. Essa teoria compreende a educação como parte integrante da estrutura social, atravessada por suas tensões e conflitos, e postula que, para ser um agente de transformação e libertação, a educação deve se assentar em uma base teórica crítica e atuar conscientemente na realidade existente para contribuir para a superação dessas contradições.

Saviani e Duarte (2010) defendem que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdo, mas é um processo de apropriação crítica da cultura humana (Saviani; Duarte, 2010, p. 432), o que justifica a escolha da dança afro como ferramenta de resgate identitário. Desta forma, o que Saviani explicita em suas teorias é que a sociedade se descobre e se constrói a partir de sua disposição para as mudanças e na descoberta de si e do outro. A origem da educação é justamente a essência do homem e sua capacidade de refletir e dialogar a fim de que se transforme o mundo para atender as demandas e anseios da humanidade. Posto que a intenção da lei 10.639/03 é transformar a sociedade brasileira em uma comunidade engajada na construção antirracista das relações, a teoria educacional de Saviani se enquadra justamente por essa característica transformadora das questões que não cabem mais existir a partir da própria história.

Ao utilizar o objeto de aprendizagem “Dança Afro Infantil” sob a ótica da PHC, o objetivo é ir além da mera transmissão de informações ou do desenvolvimento de habilidades superficiais, e aos interesses do mercado. A PHC, em contraste, defende a apropriação do saber sistematizado pela humanidade como instrumento para a compreensão transformada da realidade e a capacidade de atuar sobre ela.

3.8 Aplicação Do Objeto De Aprendizagem

A) Prática Social Inicial

Figura 23: Roda de conversa durante a avaliação diagnóstica

Fonte: Acervo da autora (2025)

Nesta sub-etapa, realizada no primeiro dia, o foco foi a avaliação diagnóstica do conhecimento prévio das crianças sobre músicas de origem negra. O método utilizado foi uma roda de conversa. As respostas das crianças, que representam sua visão da totalidade empírica sobre o tema, incluíram:

Quadro 20: Resultados da Avaliação Diagnóstica (Prática Social Inicial)

Criança	Músicas que ouvem em casa	Músicas que ouvem na escola	Conhecimento sobre artistas negros	Observações
1	Música "Circo" (infantil)	Não lembra	não	
2	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
3	1. Maria Clara e JP 2. MC Divertida 3. Trilha sonora série Wandinha Addams			1. Maria Clara e JP (YouTubers de um canal Infantil) cantam músicas usadas para complementar histórias infantis, não focam no estilo musical em si. 2. MC Divertida é Influencer- o estilo musical é infantil 3. Wandinha Addams (trilha sonora da série: sombrio e gótico, rock, punk, metal e músicas clássicas e pop)
4	Boiadeira- Ana Castela (batida sertaneja)	Pintinho Amarelinho	não	A professora coloca a música "Boiadeira" na rotina para as crianças apreciarem.
5	Boiadeira- Ana Castela (batida sertaneja) e músicas populares do aplicativo social TikTok	Boiadeira- Ana Castela (batida sertaneja)	não	
6	"Bate cabeça nos pés de nosso Senhor"	"Lavando a roupa com sabão" Música	não	A criança e sua família são

	(ponto da religião Umbanda)	infantil		umbandistas.
7	Música "Frozen" - Livre estou!	Boiadeira- Ana Castela (batida sertaneja)	não	Frozen é uma animação.
8	Boiadeira- Ana Castela (batida sertaneja) e ritmos populares do TikTok	Não lembra	não	
9	Música gospel de Giovana Preta	Funk do Patinho- música infantil	sim	
10	Não lembra	Lencinho na mão- música infantil	não	
11	Músicas de Emly Vick	Não lembra	não	Emly Vick é Influencer e YouTuber e canta funk pop.
12	faltou	faltou	faltou	faltou
13				Esta criança é laudada com TEA não verbal e não expressou gostar de nenhuma música neste dia, chorando ao mostrar a ela cantores através do notebook.
14	Músicas do Lucas Neto	Não gosta das músicas da escola	não	Lucas Neto é youtuber, criador de conteúdo infantil, seus vídeos incluem música, mas o foco principal é entreter a criança.
15	Não quis falar	Não quis falar	Não quis falar	
16	Músicas de Emly Vick (Influencer e YouTuber)	Não lembra	não	Emly Vick é Influencer e YouTuber.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

De acordo com o quadro 20, as músicas mais ouvidas em casa: "Circo", Maria Clara e JP, MC Divertida, Wandinha Addams, Ana Castela (Boiadeira), músicas de TikTok, um ponto de Umbanda ("Bate cabeça nos pés de nosso Senhor"), música do Frozen, música gospel de Giovana Preta, "Funk do Patinho", músicas de Emly Vick, e músicas do Lucas Neto.

As músicas ouvidas na escola: "Boiadeira - Ana Castela" (frequentemente citada e notado que a professora a inclui na rotina), "Pintinho Amarelinho", "Lavando a roupa com sabão", "Funk do Patinho", "Lencinho na mão". Uma criança expressou não gostar das músicas da escola.

Sobre o conhecimento sobre artistas negros, a maioria das crianças (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 16) indicou não ter conhecimento sobre artistas negros. Apenas uma criança (Criança 9) mencionou ouvir música gospel de Giovana Preta e indicou conhecer artistas negros. Uma criança (13) com TEA não verbal não expressou preferências e chorou ao ver cantores, não sendo avaliada neste quesito, e outra (15) não quis falar. Utilizou-se um notebook para mostrar imagens dos artistas

mencionados, buscando confirmar e aprofundar a interação. Este processo de indagação e escuta atenta, conforme descrito por Gasparin (2013), constitui um "cuidado preliminar" para entender as "pré-ocupações" das crianças e teve a função de mobilizá-las para o tema.

Em resumo, a coleta de dados do primeiro dia na etapa da Prática Social Inicial do Conteúdo, através da roda de conversa, permitiu diagnosticar a realidade musical das crianças, identificar sua visão da totalidade empírica (marcada por um baixo conhecimento sobre artistas negros) e mobilizá-las para o estudo, estabelecendo um ponto de partida essencial para as próximas fases da didática histórico-crítica.

3.9 Análise da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional

A intervenção com o objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil" foi realizada com 16 crianças da 2ª etapa da Educação Infantil (5 a 6 anos de idade). Esta aplicação ocorreu ao longo de 5 encontros. O local escolhido para a aplicação foi a mesma escola municipal de Educação Infantil localizada na periferia de São José do Rio Preto onde realizou-se a análise documental e os questionários com as professoras. A escolha dessa escola também se justifica pelo reconhecimento da diversidade de sua comunidade em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil" consiste em uma playlist de músicas afroindígena-brasileiras selecionadas para serem utilizadas na rotina da Educação Infantil. Para os professores, o objeto de aprendizagem educacional disponibiliza um guia em formato de podcast para instrumentalizá-los sobre questões étnico-raciais e educação antirracista, além de orientações sobre o uso da musicalidade.

O objetivo central da aplicação deste objeto de aprendizagem foi promover a identidade negra, combater o racismo e valorizar a cultura afroindígena-brasileira na Educação Infantil por meio de vivências musicais e reflexões sobre igualdade étnico-racial. A proposta se alinha à PHC, que busca a transformação social e a formação de cidadãos conscientes capazes de analisar criticamente a realidade e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. A aplicação seguiu as etapas da Didática

Histórico-Crítica, que incluem: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

A Prática Social Inicial buscou diagnosticar o conhecimento prévio das crianças sobre músicas de origem negra através de roda de conversa, identificando lacunas como o baixo conhecimento sobre artistas negros.

A Problematização partiu desse conhecimento inicial para discutir explicitamente os problemas relacionados ao tema (música, cultura afroindígena-brasileira, identidade), buscando gerar questões que mobilizassem as crianças para a apropriação do saber sistematizado.

A Instrumentalização utilizou o objeto de aprendizagem (playlist), recursos multissensoriais e mediação docente para promover a apropriação do saber sistematizado sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena, observando a participação e o engajamento das crianças.

A Catarse foi planejada para que as crianças elaborassem uma síntese do conhecimento, expressando uma nova postura mental e prática, buscando a internalização dos saberes. O "momento da beleza", por exemplo, foi uma expressão prática dessa síntese, promovendo orgulho e pertencimento.

A Prática Social Final buscou verificar a transformação qualitativa e a apropriação do conteúdo, observando a manifestação de uma nova atitude e postura prática em relação aos temas abordados.

Para avaliar os resultados da aplicação, utilizou-se de questionários iniciais e finais com as crianças, observação participante e registros das atividades (audiovisuais e documentais). A análise foi comparativa, buscando identificar avanços quantitativos e qualitativos.

Os dados revelaram avanços significativos. Quantitativamente, houve um aumento no reconhecimento e na citação de artistas negros/afro-brasileiros após a intervenção. O repertório musical das crianças também foi ampliado, com a inclusão das músicas da playlist no ambiente escolar e, em alguns casos, influenciando o que ouviam em casa.

Quadro 21: Síntese dos Resultados Qualitativos da Aplicação do Objeto de aprendizagem Educacional "Dança Afro Infantil"

Tema/Categoria de Análise	Descrição/Observações Chave	Evidências (Citações das Crianças / Exemplos de Ações)
Fortalecimento da Autoestima e da Identidade	-As atividades, em especial a oficina de beleza, criaram um ambiente seguro e	-Participação de todos na oficina de beleza;

	positivo para a valorização das características físicas e estéticas das crianças, promovendo o orgulho de si e de sua herança cultural.	Falas das crianças sobre seus cabelos após a oficina/música: -Criança 9: "agora não tem medo de brincar com o cabelo" -Criança 13 sobre Suraras do Tapajós: "Eu quero ser igual a ela!"
Valorização da Cultura Afroindígena-brasileira e das Diferenças	-A exposição intencional ao repertório, aos artistas e às imagens afroindígena-brasileiras (que não estavam presentes no material didático inicial ¹) promoveu o reconhecimento e a valorização dessa cultura e da diversidade estética.	Reação das crianças ao verem as fotos dos artistas, demonstrando surpresa ou interesse pela estética indicando gosto por conhecer novos artistas: -Criança 6 gostou de conhecer Clementina de Jesus e Duda Pimenta -Solicitação para manter as fotos dos artistas fixadas na parede -Interesse demonstrado em outras culturas, como a menção a "músicas das indígenas" -Reconhecimento de instrumentos como tambor e pandeiro: - "Eu conheço esse tambor!" (Criança 8), -"Minha mãe comprou um negócio igual àquele ali" (sobre o pandeiro - criança 5)
Apropriação Afetiva do Repertório e Reconhecimento dos Artistas	-As crianças foram além do mero conhecimento, estabelecendo uma conexão afetiva com as músicas e seus intérpretes, demonstrada pela menção espontânea e pelo desejo de interação com o material.	Crianças mencionando os artistas que gostam: -Criança 1 disse: "gosto da música da Emicida", - Criança 9 se levantou para mostrar a cantora que gosta de ouvir na escola, apontando Duda Pimenta -Uso das fotos fixadas na parede como recurso para recordar e responder sobre os -Reconhecimento de músicas já conhecidas no repertório apresentado: "Eu já conheço essa música!" (sobre "Marinheiro Só" crianças 16 e 2; sobre "Assim sem você")
Engajamento e Participação Ativa	-A metodologia e as atividades lúdicas propostas pelo objeto de aprendizagem educacional estimularam a participação entusiasta, curiosa e investigativa das crianças ao longo da aplicação.	-Descrição da participação ativa durante as atividades musicais (dançando, cantando, tocando instrumentos) -Participação unânime na oficina de beleza -Interesse em buscar as imagens dos artistas no notebook e a expectativa para as próximas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Qualitativamente, observou-se o fortalecimento da autoestima, especialmente das crianças negras, o aumento do repertório musical afro-brasileiro e a valorização das diferenças. Momentos como o "momento da beleza" foram evidências dessa transformação, com relatos das crianças demonstrando a apropriação afetiva do conteúdo e a construção de uma autoimagem positiva. Expressões como "meu cabelo é bonito como o da Duda Pimenta" e "gosto da música da Emicida" ilustram a síntese alcançada pelas crianças.

A análise à luz da PHC demonstra que as mediações pedagógicas proporcionadas pela música e pela dança foram fundamentais para a apropriação do saber sistematizado, a superação do conhecimento cotidiano e para a construção de

novas posturas e identidades. Isso responde diretamente ao objetivo geral da pesquisa.

O estudo reforça a tese da PHC de que a mediação pedagógica crítica e a intencionalidade educativa são indispensáveis para uma prática transformadora. A aplicação do objeto de aprendizagem demonstrou ser uma estratégia pedagógica eficaz para fortalecer a identidade negra e combater o racismo na Educação Infantil, contribuindo para a consolidação da PHC nesse campo.

A aplicação bem-sucedida do objeto de aprendizagem educacional nesta escola demonstra a viabilidade e a importância de integrar conteúdos sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo da Educação Infantil de forma intencional e fundamentada, servindo como inspiração para outras iniciativas na instituição e na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar como a prática docente pode valorizar a cultura afroindígena-brasileira na Educação Infantil por meio da musicalidade e da promoção da identidade da criança negra. A pesquisa analisou três frentes complementares: (1) os materiais pedagógicos utilizados no ensino remoto, (2) os questionários aplicados a professoras da Educação Infantil sobre sua prática e conhecimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e (3) a implementação e avaliação do objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil".

A partir dessa integração, identificamos lacunas estruturais que dificultam a efetiva implementação da educação antirracista, ao mesmo tempo que evidenciamos o potencial transformador de mediações pedagógicas intencionais. A análise documental revelou diferenças na abordagem de conteúdos sobre cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros, muitas vezes tratadas de forma superficial e sem articulação crítica, como evidenciado na escolha do livro "Menina Bonita do Laço de Fita", cuja narrativa reproduz estereótipos e reforça a centralidade da branquitude. Tal seleção ilustra o que Bento (2022) denomina como "Pacto Narcísico da Branquitude".

Os questionários aplicados às professoras revelaram interesse em aprimorar a prática pedagógica antirracista, mas também destacaram barreiras como a ausência de formação continuada, sobrecarga de trabalho e escassez de materiais didáticos adequados. Essas condições comprometem a mediação pedagógica crítica e aprofundada necessária para uma efetiva implementação das Leis.

A aplicação do objeto "Dança Afro Infantil" demonstrou que intervenções planejadas e intencionais podem gerar mudanças significativas: houve ampliação do repertório musical, reconhecimento de artistas negros e expressões de orgulho racial entre as crianças. A representatividade e o contato direto com referências culturais negras contribuíram para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirma-se que a transformação social exige superação do senso comum e apropriação crítica do saber sistematizado. A experiência com a Dança Afro Infantil reforça a necessidade de um currículo que valorize a cultura afroindígena-brasileira de forma estruturante, desde a infância.

Diante disso, a pesquisa consolidou três elementos essenciais para a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08:

1. Mediações pedagógicas intencionais e sistematizadas;
2. Formação docente continuada com apoio institucional;
3. Valorização explícita e estruturante da cultura afroindígena-brasileira no cotidiano escolar.

Embora esta pesquisa tenha revelado aspectos fundamentais sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Infantil, algumas limitações metodológicas devem ser consideradas:

1. A análise documental foi restrita aos materiais pedagógicos disponíveis, o que impediu uma visão mais ampla sobre planejamentos individuais dos professores;
2. Os questionários foram realizados com um grupo específico de docentes, e estudos futuros poderiam expandir essa amostra para compreender melhor as diferentes percepções dentro da rede municipal;
3. A aplicação do objeto de aprendizagem educacional ocorreu em uma escola, sendo importante que novas investigações explorem a replicação da iniciativa em diferentes contextos para avaliar sua eficácia em outras realidades educacionais.

Diante desses aspectos, recomenda-se que estudos futuros aprofundem a análise sobre formação docente, investigando as políticas de capacitação existentes e sua real aplicação na prática pedagógica. Também seria relevante explorar como os materiais didáticos podem ser aprimorados, garantindo que as abordagens sobre identidade negra na infância sejam mais críticas e menos estereotipadas.

Esta dissertação reforça que a educação é um dos principais caminhos para a desconstrução do racismo e a construção de uma sociedade mais justa. No entanto, sem políticas estruturadas, formação contínua e materiais adequados, a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 continuará sendo um desafio. A aplicação do objeto de aprendizagem educacional "Dança Afro Infantil" demonstrou que, com uma mediação pedagógica intencional, é possível fortalecer a identidade negra na infância, promovendo um ensino que valorize a diversidade e combata desigualdades.

Além do objeto de aprendizagem aplicado em sala de aula, esta pesquisa contemplou a criação de um podcast voltado à formação docente, cuja avaliação não

foi incluída neste trabalho. Contudo, essa segunda etapa abre caminhos para investigações futuras, especialmente no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais na prática pedagógica. Deixamos como sugestão de pesquisa futura a avaliação e análise do impacto da utilização do podcast como ferramenta formativa ao considerar o envolvimento dos professores e a apropriação crítica dos conteúdos para buscar por mudanças em suas práticas. Assim, a avaliação do uso desse recurso também permitirá verificar sua contribuição para a formação continuada, para a promoção de práticas antirracistas e para a efetiva implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no cotidiano escolar com o propósito de buscar pela afirmação da identidade negra na Educação Infantil.

Espera-se que este trabalho contribua para que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 deixe de ser apenas uma norma legal e se torne um compromisso real e estruturante no currículo das escolas. Somente por meio de ações coletivas e políticas educacionais sólidas será possível construir uma Educação Infantil que seja inclusiva, equitativa e efetivamente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. **Lei 10.639/03** - a inserção da história africana e afroindígena-brasileira do ensino fundamental nas escolas do município de Corumbá, MS. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá. Mato Grosso do Sul. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6630>. Acesso em 07 junho 2024.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Centro de Estudos Afro-Orientais. **Fundação Cultural Palmares**. 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2011.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 80, p. 71 – 96. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/mQtGPDfjR85HxSSLtmqCzbM/>. Acesso em 06 junho 2024.
- ALVES-BRITO, Alan; BOOTZ, Vítor; MASSONI, Neusa Teresinha. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 917-955, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n3p917>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- AMARAL, Sharyse Piroupo do. História do Negro no Brasil: Módulo 2 – Resistência Escrava e Abolição. Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiros. **Centro de Estudos Afro-Orientais**. 2011. Disponível em: https://ceao.ufba.br/sites/ceao.ufba.br/files/livro2_historiadonegro-simples04.08.10.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.
- ANDRADE, Lilian Santos de; CEREZER, Osvaldo Mariotto. O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 em Poconé (MT). **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhbj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/1012/521>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Josiene Xavier. **Etnomatemática Quilombola**: Matemática no Ensino Médio em Comunidades do Vale do Ribeira. 2021. Dissertação (Docência para a Educação Básica - Mestrado Prof.) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- ARAUJO, Maria I. G.; SANTOS, Patrícia C. Práticas antirracistas no ensino remoto: a implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil. Live apresentada no 3º Encontro do Ciclo de Conversas “Diálogos sobre o Ensino de História e Cultura Afroindígena-brasileira”. **YouTube**, 9 nov. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=lkjau1NH6xs&list=PLaojEj0h2lCTq4cvqxAR85bVZf5aTCjvd&index=24>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARAUJO, Maria Isabel Gomes de. **Modos de socialização dos trabalhadores da cana-de-açúcar na macro-região de São José do Rio Preto – SP**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2015. Orientador: Fábio Fernandes Villela.

ARAUJO. Maria I. G. **Dança Afro Infantil** [playlist]. 2025. Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/6TaH3jrWlgaDolxqAmonLc?si=E7EytobASE6Q9xL9FzWsKA&pi=MWERit5VTtqpX>. Acesso em: 04 maio 2025.

ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a educação infantil?. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–12, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9695. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Edson Rodrigo de. **Onde Estão As Princesas Africanas?** Das Práticas Docentes Ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário. 2021. Dissertação (Docência para a Educação Básica - Mestrado Prof.) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; COMAR, Sueli Ribeiro. A educação brasileira: Perspectivas para a formação omnilateral em tempos de capitalismo. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2019. p. 79-92. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3049> Acesso em: 04 de jun. 2025.

BASTOS, Luciene Maria. **Escola em Aristóteles: instituição de formação cultural e ético-política**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_605abfb255cde43907cf2c96c947f5df. Acesso em: 16 jan 2025.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 203–215, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9711. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711>. Acesso em: 21 fevereiro. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia [Org]. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. Geledés – **Instituto da Mulher Negra**. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em 07 junho 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL, Fundação Biblioteca Nacional. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988. Disponível em: https://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf. Acesso em 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afroindígena-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afroindígena-brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 02 janeiro 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03 janeiro 2024

BRASIL. Ministério da Educação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9394, de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afroindigena-brasileira-e-africana>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Brasília, DF, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003

CAMILO, Dione do Nascimento; DE MOURA, Giovanna Barroca; PIMENTEL, Carlos Eduardo; NORIEGA, José Angel Vera; CAVALCANTI, Jaqueline Gomes. Prejuízo racial entre niños de la educación infantil: revisitando Clark & Clark (1947). **Revista CES Psicología**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 32–45, 2020. DOI: 10.21615/cesp.13.2.3. Disponível em: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4915>. Acesso em: 1 may. 2025.

CANVA. **Canva: Crie designs incríveis de forma simples e rápida**. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 15 de Junho de 2023.

CARRIL, Lourdes de Fatima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira De Educação**, 22(69), 539–564, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 23 mar. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 3ª edição. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CELARINO, André Luiz de Souza. et al.. **O Uso De Podcasts Como Instrumento Didático Na Educação**: Abordagens Nos Periódicos Nacionais Entre 2009 E 2020. *Educação em Revista*, v. 39, p. e40882, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores (as). **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1028/520>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

COSTA, Elisangela Mariano Ferreira. **As relações étnico-raciais no Ensino Fundamental I com abordagem da Lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MG**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas. Minas Gerais. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3880>. Acesso em 07 junho 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, v. 49, n. 1, p. 117 – 126. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em 06 junho 2024.

CRENSHAW, Kimberle. “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.” *Stanford Law Review*, vol. 43, no. 6, 1991, pp. 1241–99. **JSTOR**, <https://doi.org/10.2307/1229039>. Acesso em 29 abril. 2025.

DANÇA AFRO CAST. **Episódio 1: História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena no Currículo Escolar**. [Podcast]. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSfEhXn8_jQ. Acesso em: 04 maio 2025.

DANÇA AFRO CAST. **Episódio 2: Música e Identidade Negra na Educação Infantil**. [Podcast]. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iY3bwtWRmE>. Acesso em: 04 maio 2025.

DANÇA AFRO CAST. **Episódio 3: Professor Antirracista na Educação Infantil: Visão Histórico-Crítica**. [Podcast]. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FGXEerH6xB4>. Acesso em: 04 maio 2025.

DANÇA AFRO CAST. **Episódio 4: Concluindo a Jornada: Descobrimos o Objeto de aprendizagem Dança Afro Infantil**. [Podcast]. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kkg3vbLp-XI>. Acesso em: 04 maio 2025.

DANÇA AFRO INFANTIL. 2025. Disponível em: <https://afrodanca.my.canva.site/>. Acesso em: 04 maio 2025.

DINIZ, Lélia Negrine. **Música na Educação Infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista Dimensões**, v. 21. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/lucasbraga,+d21_05_petroniodomingues.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

DORNELLES, Lucas Augusto Schmidt; FERREIRA, Laura Senna. Contra-hegemonia a partir do práxis-coletivo de educação popular. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27047-27047, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36654>. Acesso em: 16 jan 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia da Covid-19. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/pdf>. Acesso em: 16 jan 2025.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2011.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL "LOURIVAL PIRES FRAGA". **Projeto Político Pedagógico**. São José do Rio Preto, 2021.

EUGENIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 1, 2018.

FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (orgs.). **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de História e Cultura Afroindígena-brasileira e Indígena. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FERNANDEZ, V.; SIMO, P.; SALLAN, J. M. Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. **Computers & Education**, v. 53, n. 2, p. 385-392, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7392421/mod_resource/content/1/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

FONTE, Maria Raimunda Santana. **Ensino de história, currículo e formação de professores**: projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Mestrado Acadêmico em História. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesspa.edu.br/handle/123456789/2132>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FONTE, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo Alexandre Trindade. A importância da interseccionalidade no movimento sufragista feminino na obra de Angela Davis. **Argumento**, n. 15, p. 77-88, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em 06 junho 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1970] 2003.

FURTADO, Deni Ribeiro Prado. **África da sala de aula: práticas nas narrativas de professores de História**. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade de Taubaté. Taubaté. São Paulo. 2021. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/7033>. Acesso em 07 junho 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Edição revista. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

GATES Junior, Henry Louis. **Os Negros na América Latina**. 1ª Ed. Companhia das Letras. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7870890/mod_resource/content/1/Os_Negros_na_America_Latina_Henry_Louis.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para formação de professores pós pandemia da Covid-19: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n45/2178-2679-apraxis-17-45-511.pdf>. Acesso em: 16 jan 2025.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **Pedagogias Hip-Hop e culturas juvenis nas escolas**. Organização: Suelaine Carneiro; texto: Cristiane Dias, Gabriela Costa Lima, Jaqueline Lima Santos. São Paulo: Geledés, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-pedagogias-hip-hop-e-culturas-juvenis-nas-escolas-e-lancado-na-usp/> Acesso em: 04 de jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. As ações afirmativas e os processos de produção da igualdade efetiva. Série de Cadernos do Conselho de Justiça Federal. In: **Seminário Internacional – As Minorias e o Direito**. Brasília. 2002. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em 07 junho 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: [10.17851/2317-2096.9.38-47](https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 15-36.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. DOI: [10.1590/S1517-97022003000100012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 1 fevereiro. 2025.

GOMES, Lauro Roberto Martiniano. **Práticas Pedagógicas: As Implicações do Ensino da Arte no Contexto Escolar de Estudantes Surdos**. 2024. Dissertação (Docência para a Educação Básica - Mestrado Prof.) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da lei federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. **Pesquisa em pós-graduação-série educação**, v. 3, n. 6, p. 79-92, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/171>. Acesso em: 16 jan 2025.

GONÇALVES, Luciane Riberio Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059/13257>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política**. Organização e tradução: Carlos Antônio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: O risorgimento**. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p. v.5.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 421-430,

2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6238692>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 580 – 595. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/>. Acesso em 07 junho 2024.

GUIA DE MUSEUS. **Museu Virtual da Infância “Dona Emilia”**. Disponível em: https://guiademuseus.com.br/inicioEmilia.aspx?fk_ponto=78. Acesso em: 3 maio 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Violência por raça. Atlas da violência**, v. 2.7. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series/3/violencia-por-raca>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JACINO, Ramatis. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição**. Tese. Programa de Pós-Graduação em História Econômica. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-11042013-093449/pt-br.php>. Acesso em: 12 mar. 2024.

JESUS, Elisangela Gonçalves de. Mulheres, Raça e Classe: a proposta interseccional de Angela Davis. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**, n. 47, p. 229-231, 2022.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; SILVA, Giselda Shirley da; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; SILVA, Vandeir José da. 20 ANOS DA LEI 10.639/03: avanços, desafios e perspectivas na promoção da educação antirracista e cultura afroindígena-brasileira. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 45, n. 1, p. 01-05, 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4811/2547. Acesso em: 19 jan. 2025.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan 2025.

LAZZARI, Marco. Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. **Computers & Education**, v. 52, n. 1, p. 27-34, 2009.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LIMA, Hanna Karoline Macedo de. **A importância de trabalhar o ensino da história e das culturas afro- brasileira e africana em sala de aula.** 2016.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003. 235 p3.

LOURENÇO, Edvaldo Sant`Ana. **OMNILATERALIDADE E A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO:** desafios e perspectivas laborais para a Sociologia da Educação. *REP's - Revista Even. Pedagóg.*, Sinop, v. 9, n. 3 (25. ed.), p. 1199-1217, nov./dez. 2018. ISSN 2236-3165. DOI: 10.30681/2236-31651 Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUZA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas remotas durante a pandemia da Covid-19: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 junho 2024.

MACHADO, Laryssa da Silva. 20 anos da Lei nº. 10.639/03 e 15 anos da Lei nº. 11.645/08: uma breve análise das orientações curriculares do estado do espírito santo. **20 ANOS DA LEI N 10.639/03 E 15 ANOS DA LEI N 11.645/08: AVANÇOS, CONQUISTAS E DESAFIOS**, p. 28, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Sousa-Junior/publication/369922869_20_ANOS_DA_LEI_N_1063903_E_15_ANOS_DA_LEI_N_1164508/links/64daa3ce66f0e0067d980e13/20-ANOS-DA-LEI-N-10639-03-E-15-ANOS-DA-LEI-N-11645-08.pdf#page=29. Acesso em: 19 jan. 2025.

MANFREDI, Maria Noemi Gonçalves do Prado. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal:** as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI. Tese. Doutorado em Educação: Currículo. Universidade Católica de São Paulo. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9816>. Acesso em 06 junho 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 169 p. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-7496-266-5.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, n.36, p.83-104. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/lcoutinho,+art07_36.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRALHA, W. QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: ORIGEM, NECESSIDADE E PERSPECTIVAS DE REFORMA HOJE. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 8, p. 151–172, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i8.1445. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 10 fevereiro. 2025.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf> Acesso em: 04 de jun. 2025.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/188/184>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. . Belo Horizonte: Autêntica. . Acesso em: 29 abr. 2025. , 2008

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: Documento Americano de uma militância Pan-Africanista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Michele dos Passos. **Educação Antirracista**: análises a partir da implementação da Lei 10.639/03. Dissertação. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis. Goiás. 2023. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1453#preview-link0>. Acesso em 07 junho 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A política educacional brasileira na “sociedade do conhecimento”. **ESTADO, SOCIEDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE**, abr., 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A política educacional brasileira na ‘Sociedade do Conhecimento’. **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde**. Fiocruz. 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39533>. Acesso em: 16 jan 2025.

NOBOA, Sara Jane. **Criando Sacis**: Uma Proposta de Ensino-Aprendizagem Baseada no Folclore Nacional como Elemento Estruturador. 2024. Dissertação

(Docência para a Educação Básica - Mestrado Prof.) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. **Revista Org & Demo**, v. 21, n. 2, p. 159 – 174. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9737>. Acesso em 06 junho 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar Borges de. (2019). História e Cultura Afro-brasileira e africana: Compreensões de professores da Educação Básica. **Revista África e Africanidades**. Ano XI -n.29, fev. 2019 – ISSN 1983- 2354. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/0350022019.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. numeroespecial, p. 105-119, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkC39ktPnbgBdRDc8zR3WWC/>. Acesso em: 09 de julho de 2025.

PEREIRA, Jaqueline Franco; LEITE, Sandra Fernandes. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**: processos históricos e filosóficos para construir a Educação Humanizadora. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v. 16, e0240015, 2024. DOI: 10.20396/rfe.v16i00.8677365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8677365/35443>. Acesso em: 15 janeiro 2024

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SOARES, Leôncio José Gomes. Artigo-Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan 2025.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15073>. Acesso em: 1 abr. 2024.

PEREIRA, Najla Almeida Marques; LIMA, Katia Regina Rodrigues; FERNANDES, Beatriz Perote. Repensar o currículo e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais. **Communitas**, v. 6, n. 13, p. 180-194, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6050/3694>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PEREIRA, Elisandra. **Desconstruir para Construir-se**: A Importância da Formação de Docente Etnicamente Inclusivos na Construção da Identidade Étnica da População Negra. 2020. Dissertação (Docência para a Educação Básica - Mestrado Prof.) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições São Paulo: Loyola, 2006.

PINA, Leonardo Docena. A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 43, p. 237 – 253. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639940>. Acesso em 06 junho 2024.

PIRES, Maria F. C. **Education and the historical and dialectical materialism**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997

PRADO, Eliane Mimesse ; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 125–139, 2016. DOI: 10.22169/revint.v11i22.929. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/929>. Acesso em: 12 abr. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RASCKE, Karla Leandro; FONTE, Maria Raimunda Santana. Ensino de História, currículo e formação de professores: projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019). **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/1016/522>. Acesso em: 19 jan. 2025.

REGIS, André. Ideologias políticas, direitos humanos e estado: do liberalismo à terceira via; reflexões para a discussão do modelo de estado brasileiro. **Revista ESMAFE**, v. 4. 2002. Disponível em: <https://revista.trf5.jus.br/index.php/esmafe/article/view/148>. Acesso em 06 junho 2024.

REIS, Marcia Regina dos. Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Câmpus de Marília. Doutorado em Educação. 2018.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODIGUES, Rudson Caetano. Africanidades na educação física escolar. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista. Bauru. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bd9d99a8-cd2f-48d0-b10e-e95838a8cd60>. Acesso em 07 junho 2024.

ROSA, Júlia Mazinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. Tese. Programa de Pós-Grduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara. 2018. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3a889ad8-1043-4358-b935-fcacb449254f/content>. Acesso em: 16 jan 2025.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva; LIMA, Michelle Fernandes. As parcerias público-privadas: reflexões sobre o conceito de hegemonia no contexto das políticas educacionais municipais. **Roteiro**, v. 45, p. 1 – 24. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100520. Acesso em 06 junho 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Penso, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, James Pinheiro dos; LIMA, Roberta Valeria Guedes de. Formação de professores em tempos de pandemia da Covid-19. **Projeção e Docência**, v. 11, n. 1, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/1603/1229>. Acesso em: 16 jan 2025.

SANTOS, Priscila Lourenço Soares. Refletir sobre a formação dos professores acerca da História e das culturas afro-brasileira e africana, exigida pela Lei 10.639 de 2003. **História e Democracia**: precisamos falar sobre isso. UNIFESP: Campus Guarulhos. 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1529080696_ARQUIVO_RefletirsobreaformacaodosprofessoresacercadaHistoriaedaCulturaAfro-Historia.pdf. Acesso em: 16 jan 2025.

SANTOS, Ronald Coutinho. Prática docente e ensino de geografia: relações de poder na construção do currículo-uma análise sobre os conflitos na implementação da LEI 10.639/03. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS DA AGB. Vitória/ESA**. 2014. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404531294_ARQUIVO_CBG2014 - Pratica Docente e Ensino de Geografia - Ronald Coutinho Santos.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Escola Municipal Lourival Pires Fraga. Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto Sp. **Orientação as famílias dos estudantes**: educação infantil. São José do Rio Preto Sp, 2020. 60 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Escola Municipal Lourival Pires Fraga. Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto Sp. **Orientação as famílias dos estudantes~Outubro/Novembro/Dezembro**: educação infantil. São José do Rio Preto Sp, 2020. 68 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Escola Municipal Prof. Clóvis Sanfelice. Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto Sp. **Material de Apoio as famílias**: educação infantil. São José do Rio Preto Sp, 2020. 51 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 11.767**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME. São José do Rio Preto, 2015. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp>. Acesso em: 12 março 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Orientador**. São José do Rio Preto, 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Demerval. ESCOLA E DEMOCRACIA: PARA ALÉM DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 227–239, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9713. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 1 maio. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO BRASIL. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 1 abril. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Ética, Educação e Cidadania. **PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau**, Florianópolis, 2001, v. Ano 8, n.15, p. 19-37.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 11 janeiro. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 148-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 15 abril. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16–27, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639892. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 1 dezembro. 2024

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 20 jul. 2024

SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. T. (Org.). **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 167-170

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em 06 junho 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40. ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. ISBN 978-85-7496-219-1

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SENHORAS, Elói Martins. Polêmicas sobre a legislação federal de cotas étnico-raciais no Brasil. **Revista Em Tempo**, v.14. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/1300-1-2713-1-10-20160302.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Ádria Paulino da; PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso de Escola Municipal de São Leopoldo/RS. **identidade!**, v. 18, n. 3, p. 279-290, 2013. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/1816/1522>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, Deise Rosalio. Hegemonia E Educação: teoria e prática para a transformação social. **Movimento Revista de Educação**, ano 4, n. 6, p. 151 – 175. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32595>. Acesso em 06 junho 2024.

SILVA, José Carlos Gomes; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes; SOUSA, Flávia Alves (orgs.). **Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola**. São Paulo, 2017.

SILVA, Mar et al.. **O perigo da história única em “menina bonita do laço de fita”**: novas perspectivas para o uso de literatura infantil afrorreferenciada na educação infantil. CONEDU - Educação e relações étnico-raciais (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119014>>. Acesso em: 09/02/2025 00:25

SILVA, P. B. G. **Implementação da Lei 10.639/2003**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set. 2007.

SOARES, Lisbeth. Educação musical inclusiva e formação de professores: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. **Orfeu**, v. 8, n. 1, p. e0108-e0108. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23700> Acesso em: 04 de jun. 2025.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de. **Estudos sobre a formação de professores de ciências no contexto da lei 10.639/03**. Dissertação. Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

SOUZA, Josenildo Santos de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 475-494, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1375>. Acesso em: 16 jan 2025.

SOUZA, Lucas Rodrigues de Oliveira. **A literatura infantil na Educação das Relações Étnico-Raciais**: uma análise sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei nº 10.639/03. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/19112/Disserta%20Lucas%20Souza%20-%20VERS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2025.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo:** uma análise sobre o curso de pedagogia da terra. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_986b26a5aa0a57dace851eed4412b281. Acesso em: 16 jan 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia da Covid-19 e reconstruindo melhor. **Série de Práticas Educacionais.** 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_por. Acesso em 06 junho 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 27. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VILLELA, Fábio Fernandes. Trabalho e Saberes Tradicionais: Fundamentos e possibilidades na organização de projetos de trabalho. **RTPS**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 91-106, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Declaração de consentimento da instituição

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Maria Isabel Gomes de Araujo, RG 41.255.636-4, está autorizado (a) a realizar pesquisa nesta (Instituição/Endereço/Cidade/Estado/CNPJ)_____.

São José do Rio Preto, _____ de
_____ de _____.

Nome/RG. do Diretor ou responsável pela Instituição

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Educação infantil: identidade negra e a lei 10.639/03	
Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	E-mail: fabio.villela@unesp.br
Pesquisadora responsável: Maria Isabel Gomes de Araujo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (17) 992136297	E-mail: isabel.araujo@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	
Justificativa: A lei 10.639/03 e 11.645/08 traz a obrigatoriedade curricular do ensino da cultura e história africana, indígena e afroindígena-brasileira nos currículos da Educação Básica brasileira, como forma de combate ao racismo. Diante desse contexto, surgem inquietações a respeito de como a lei 10.639/03 foi contemplada durante a pandemia da Covid-19 nas aulas em modalidade de ensino remoto, assim como a cultura negra foi apresentada para as crianças na Educação Infantil, questiono quais ações pedagógicas antirracistas foram realizadas.	
Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações antirracistas dos docentes na	

Educação Infantil.

Riscos: Aparentemente, são mínimos uma vez que os procedimentos não sujeitarão riscos maiores do que os encontrados nas atividades cotidianas. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Objetivo: Desenvolver, aplicar e avaliar o objeto de aprendizagem educacional playlist “Dança Afro Infantil” e promover a construção da identidade da criança negra na educação infantil por meio da música afroindígena-brasileira.

Metodologia: A pesquisa terá como base metodológica os Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e espera-se que promova conhecimentos que contribuam para o enfrentamento ao racismo e para a construção da identidade da criança negra, busca-se aplicar questionários com os professores sobre os planejamentos que contemplaram práticas antirracistas durante o período pandêmico da Covid-19 e analisar esses dados, visando elaborar uma Playlist com músicas afroindígena-brasileiras para a educação infantil em sua rotina, assim como um Guia aos professores no formato de podcast para instrumentalizá-los sobre as leis antirracistas educacionais na primeira infância, bem como orientá-los quanto às possibilidades de uso da musicalidade para que as crianças tenham possibilidades de ouvir a discografia e diversidade de músicas de origem negra.

Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes, pretendendo trazer benefícios para a formação dos professores sobre práticas pedagógicas antirracistas. Asseguramos que as informações sobre a vida pessoal e nomes dos alunos e professores envolvidos na pesquisa, serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012 e 510/2016.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG.:
Prezado (a)Professor (a), Sua participação é totalmente voluntária e se, em qualquer momento você pode desistir de participar, pode entrar em contato com os pesquisadores, sem nenhum prejuízo. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, priorizando o próprio local de seu trabalho, em dia e horário mais conveniente. Sua colaboração é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação, contribuindo futuramente para a qualidade de vida da comunidade escolar. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes). Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com os pesquisadores ou com o comitê de ética. Todos os contatos encontram-se listados neste termo. Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante uma vez que possibilitará o aprofundamento das pesquisas na área da educação, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar. Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “Educação infantil: identidade negra e a lei 10.639/03”, bem como as atividades envolvidas, bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que minha identidade (nome e dados pessoais) não serão revelados em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Declaro que permito a realização de fotografias que não colocam em risco ou perigo a vida dos professores e alunos.

Declaro que concordo, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura do Pesquisador Principal

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pela criança

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE NEGRA E A LEI 10.639/03**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como a escola tem se relacionado com a necessidade de aplicação desta lei dentro da instituição, quais os trabalhos estão sendo desenvolvidos na escola que abordam as temáticas étnico raciais e como as crianças se identificam com este tema. Nesta pesquisa pretendemos promover o desenvolvimento da identidade negra e combater o racismo desde cedo, por meio da valorização da cultura afroindígena-brasileira e da conscientização sobre a igualdade entre as pessoas, independentemente de sua cor de pele.

a) Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: Avaliação diagnóstica acerca do conhecimento prévio das crianças sobre as músicas de origem negra que ouvem na escola através de um questionário lúdico, tendo como ponto de partida o conhecimento concreto das crianças acerca das músicas e ritmos que conhecem naquele momento inicial, apresentando algumas músicas para elas; Durante quatro encontros em diferentes momentos da rotina, será disponibilizado ritmos e músicas de diferentes artistas negros, gravando as reações das crianças, expressões e possíveis narrativas, assim como, movimentos corporais ao experimentarem este momento; A cada encontro

será registrado as emoções que as crianças sentiram ao ouvir cada ritmo e som, a cada descoberta musical; Ao final dos 4 encontros faremos novamente uma questionário com as crianças para saber quais artistas negros e músicas de origem negra reconhecem e ouvem na escola.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos. Mas, para diminuir a chance desses riscos psicológicos acontecerem, asseguramos que: sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes; os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo e conforme acordado no TCLE; a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), limitaremos o acesso aos documentos escolares apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa, que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e asseguramos o acesso aos resultados individuais e coletivos, assim como, iremos minimizar desconfortos, assegurando um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisa pode ajudar no combate ao racismo, valorização da cultura afroindígena-brasileira e respeito à diversidade.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será

liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José do Rio Preto, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável pelo Menor

Nome do (a) Responsável pelo Menor

Assinatura do Pesquisador

RG: _____

**Pesquisador Responsável: MARIA ISABEL GOMES
DE ARAUJO**

**Instituição: UNESP/Bauru – Departamento de
Educação**

Contato: (17)99213 6297/ isabel.araujo@unesp.br

**Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela
Instituição: UNESP/Bauru – Departamento de
Educação**

**Contato: (14) 3103-6081 ramal 9565/
fabio.villela@unesp.br**

APÊNDICE 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – alunos

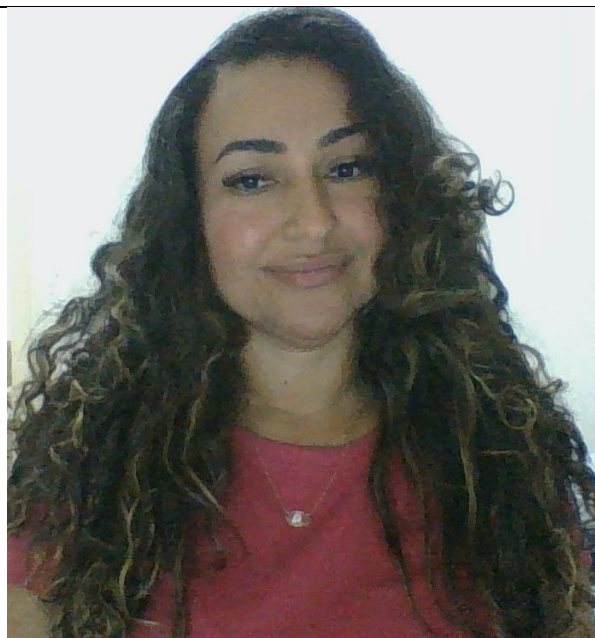
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Educação infantil: identidade negra e a lei 10.639/03	
Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	E-mail: fabio.villela@unesp.br
Pesquisadora responsável: Maria Isabel Gomes de Araujo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (17) 992136297	E-mail: isabel.araujo@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OLÁ, EU SOU A PROFESSORA MARIA ISABEL



E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO E VOU PRECISAR MUITO DA SUA AJUDA. EU ESTOU FAZENDO UMA ATIVIDADE QUE TEM MÚSICAS E MUITO MOVIMENTO COM DANÇAS DA CULTURA AFROINDÍGENA-BRASILEIRA. VOCE PODE AJUDAR, PRINCIPALMENTE, PARTICIPANDO E INTERAGINDO, ASSIM SABEREMOS QUAIS ATIVIDADES MAIS AJUDARÃO VOCE E SEUS AMIGOS A CONHECER A IMPORTÂNCIA DESSA CULTURA.

PARA ISSO, ENQUANTO REALIZAMOS AS ATIVIDADES NA SALA E NAS ÁREAS EXTERNAS, VOU PRECISAR:



OBSERVAR

ANOTAR

FOTOGRAFAR

ASSIM, PRETENDO CONSTRUIR UM MATERIAL PARA AJUDAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM MÚSICAS CULTURAIS PARA O SEU DIA NA ESCOLA.

PARA DESCOBRIR SE ESTE MATERIAL É LEGAL PARA VOCÊ E AJUDAR NA SUA APRENDIZAGEM, ATRAVES DA REALIZAÇÃO DELE, VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?



SIM ()



NÃO ()

NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR. MAS, SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.



VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE.



PARA VOCÊ PARTICIPAR, O SEU RESPONSÁVEL TERÁ QUE CONCORDAR E ASSINAR OUTRO DOCUMENTO VOCÊ NÃO VAI PAGAR NADA POR PARTICIPAR.



EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE MÚSICAS AFROINDÍGENA-BRASILEIRAS, SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.



JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, ____ / ____ / ____.

ASSINATURA

APÊNDICE 5 – Objeto Educaconal “Dança Afro Infantil: uma playlist de músicas antirracistas

DANÇA AFRO INFANTIL UMA PLAYLIST DE MÚSICAS ANTIRRACISTAS

Autoria: Maria Isabel Gomes de Araujo

Programa: Mestrado em Educação Básica

Instituição: UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru

Ano: 2025

O objeto de aprendizagem:

Tipo: Playlist de músicas e podcast educativo

Objeto de Aprendizagem: Uma playlist de músicas afro-brasileiras pré-selecionadas para crianças na educação infantil, acompanhada de um guia em formato de podcast para professores sobre questões étnico-raciais e educação antirracista.

Identificação: Dança Afro Infantil

Finalidade: Promover a identidade negra, combater o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Infantil.

Público: Crianças na educação infantil e professores

Tempo de Uso: Utilização contínua durante a rotina escolar

Características:

Este objeto educacional combina uma playlist de músicas afro-brasileiras para as crianças na educação infantil, um guia em formato de podcast para professores, e um site com todos os recursos, visando promover a identidade negra, combater o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira na educação infantil.

- Playlist de músicas afro-brasileiras disponível no Spotify
- Guia para professores em formato de podcast disponível no YouTube
- Site com acesso ao produto educacional e podcast

Como Usar:

1. Acesse a Playlist no Spotify:

- Abra o aplicativo Spotify no seu dispositivo.
- Procure pela playlist "Dança Afro Infantil" utilizando a barra de pesquisa.
- Clique na playlist para começar a ouvir as músicas afro-brasileiras selecionadas para promover a identidade negra e valorizar a diversidade cultural.

2. Ouça os Episódios do Podcast no YouTube:

- Abra o aplicativo YouTube no seu dispositivo.
- Utilize os links abaixo para acessar cada episódio do podcast "Dança Afro Infantil Cast":

- Episódio 1: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar.
- Episódio 2: Música e Identidade Negra na Educação Infantil.
- Episódio 3: Professor Antirracista na Educação Infantil: Visão Histórico-Crítica.
- Episódio 4: Concluindo a Jornada: Descobrimos o Produto Dança Afro Infantil.

3. Utilize o Site para Acesso Completo:

- Visite o site "Dança Afro Infantil" através do link: Site Dança Afro Infantil.
- Navegue pelo site para acessar todos os recursos disponíveis, incluindo a playlist, os episódios do podcast e materiais complementares.

4. Integre as Músicas e Podcasts na Rotina Escolar:

- Utilize a playlist durante atividades diárias na educação infantil para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.
- Ouça os podcasts para obter orientações sobre como abordar questões étnico-raciais e promover uma educação antirracista.
- Encoraje as crianças a participarem das atividades musicais e reflexivas, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo.

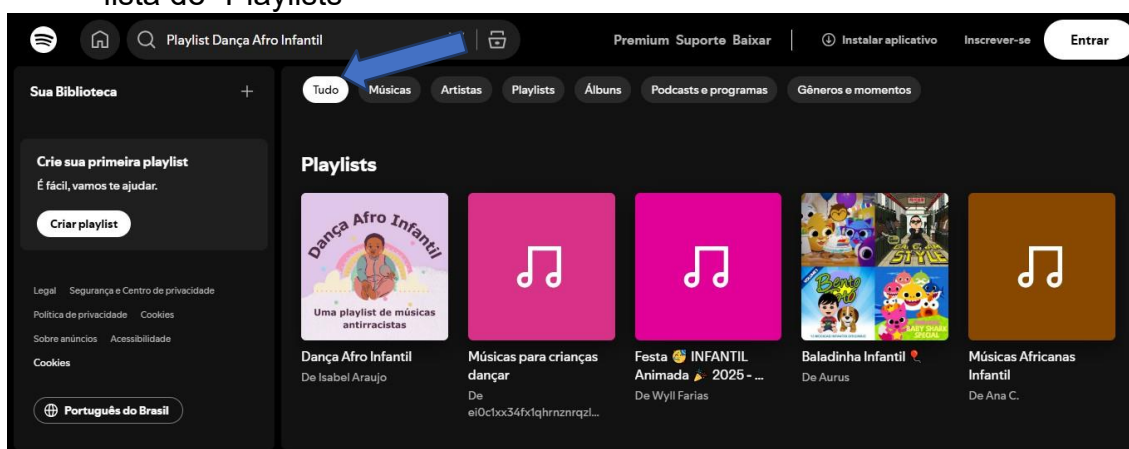
Ferramentas Necessárias:

1. Dispositivo com acesso à internet
2. Conta no *Spotify*
3. Acesso ao *YouTube*

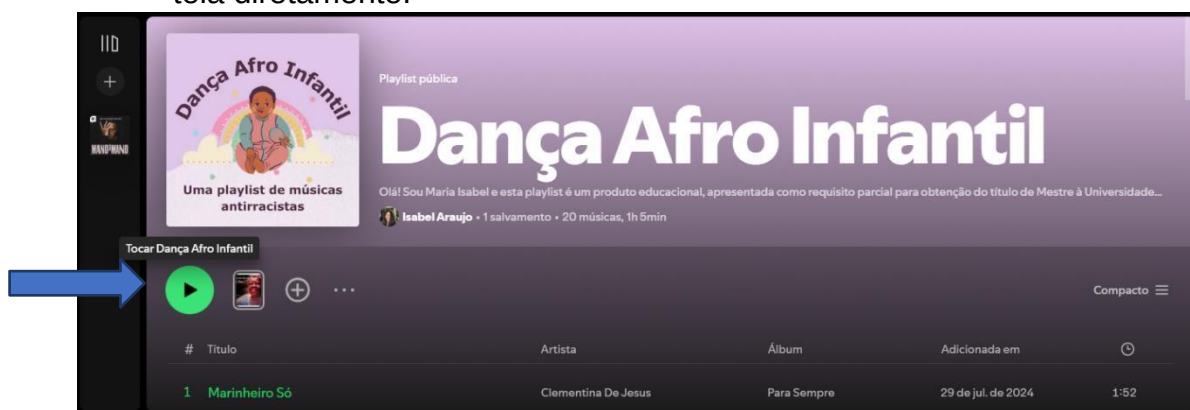
Instruções para Acesso:

1. Acesse o *Spotify* (disponível no link <https://open.spotify.com/intl-pt>) em seu computador ou celular e procure pela playlist "Dança Afro Infantil":

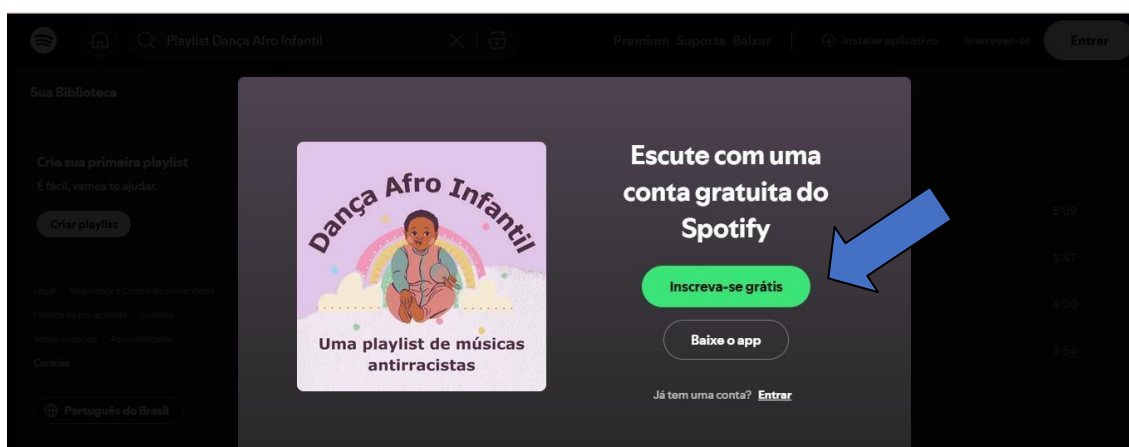
- Após digitar o nome, aperte a tecla “enter” e role a tela abaixo até a lista de “Playlists”



- Ou acesse neste link: <https://open.spotify.com/playlist/6TaH3jrWlgaDolxgAmonLc?si=E7EytoBASE6Q9xL9FzWskA&pi=MWERit5VTtpX>, onde será direcionado na tela diretamente:

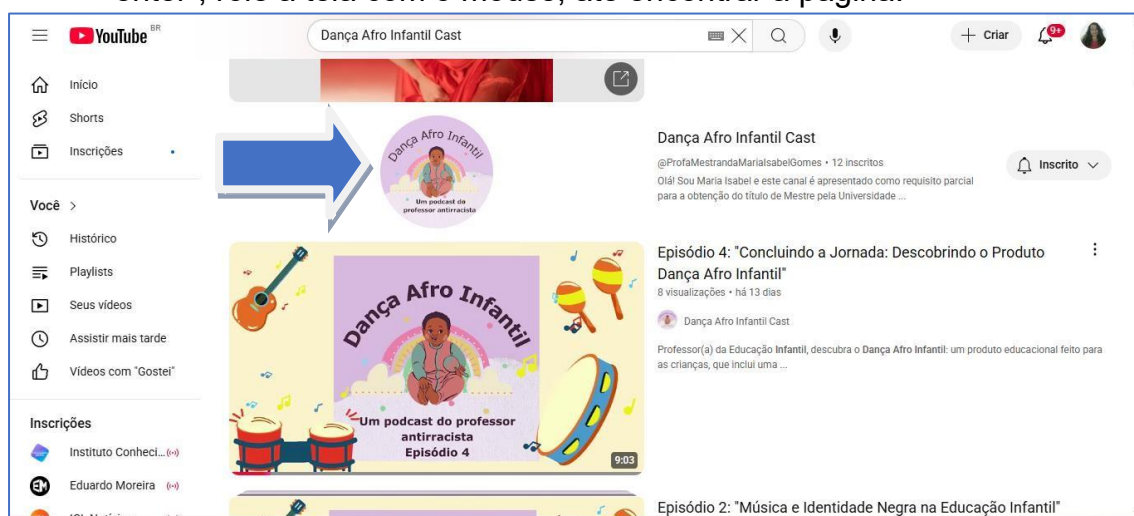


Nesta tela, posicione o cursor na seta dentro do círculo verde e será direcionado a realizar seu cadastro de forma gratuita:

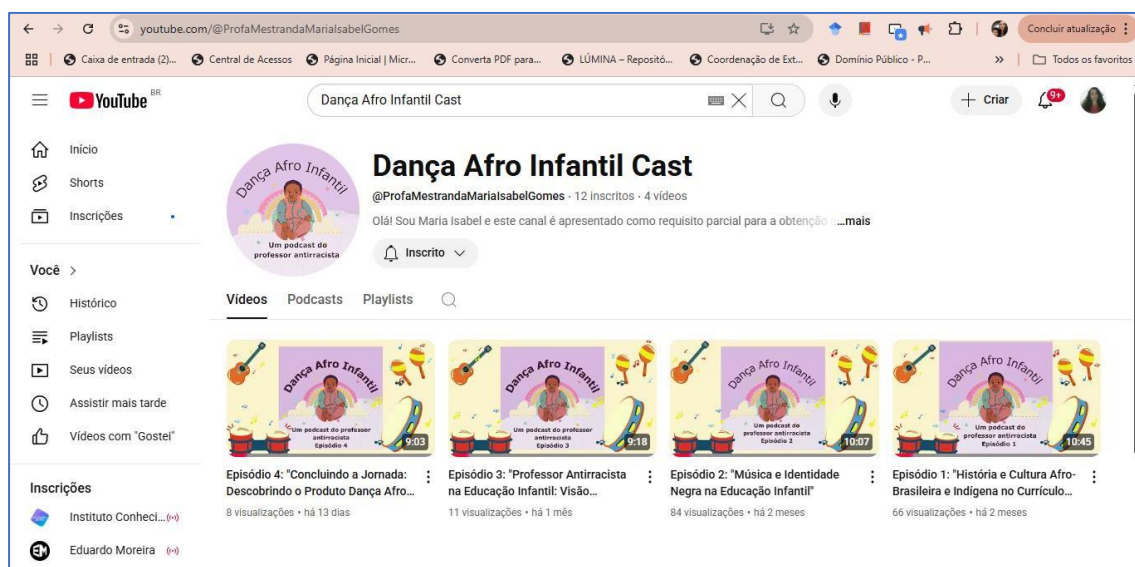


Após finalizar o cadastro, será direcionada a tela anterior acima e aprecie, utilizando em seus planejamentos com o objeto de desenvolver a identidade negra nas crianças, respeito a diversidade e combate ao racismo.

2. Ouça os episódios do podcast “Dança Afro Infantil Cast” no YouTube através dos links fornecidos.
 - Acesse o YouTube no link <https://www.youtube.com/youtubebrasil>, na barra de pesquisa, digite “Dança Afro Infantil Cast”, após digitar “enter”, role a tela com o mouse, até encontrar a página:



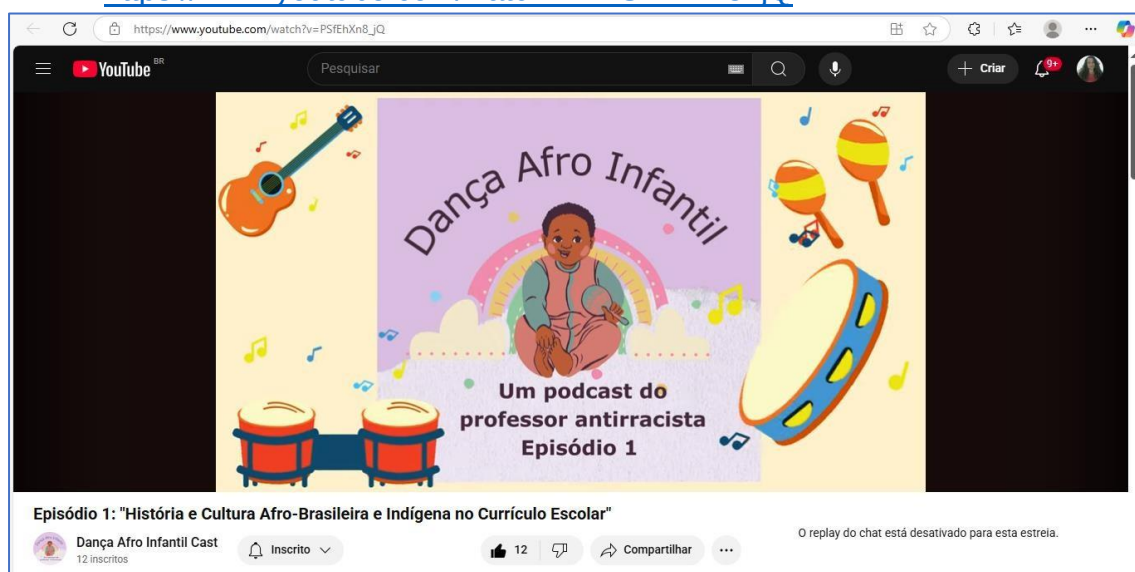
Acesse o canal e ouça os 4 episódios disponíveis:



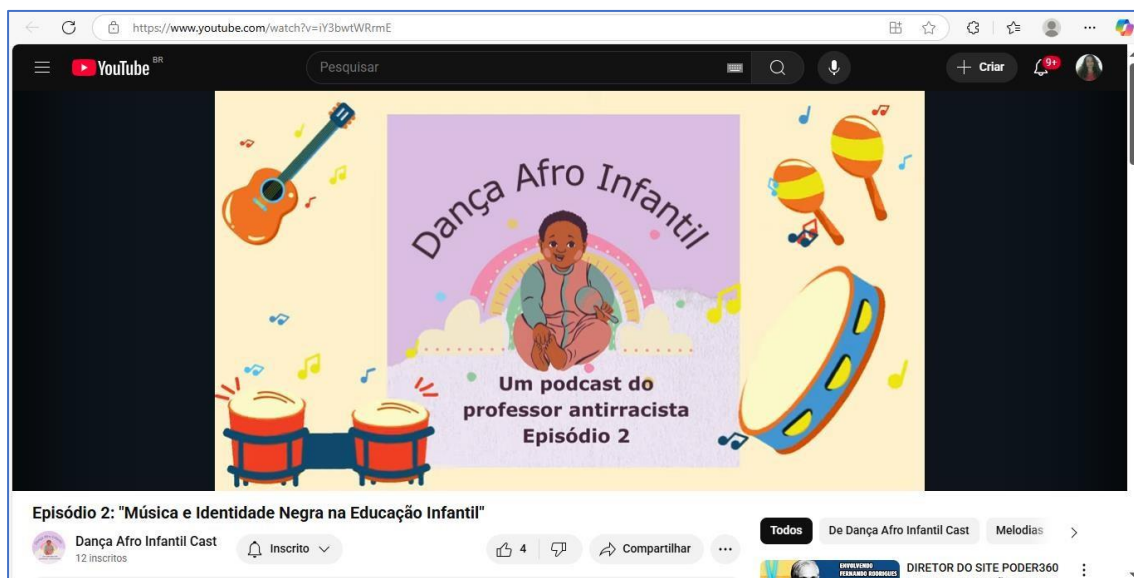
Ou acesse cada episódio em seus respectivos links:

- Episódio 1: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar, disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=PSfEhXn8_jQ

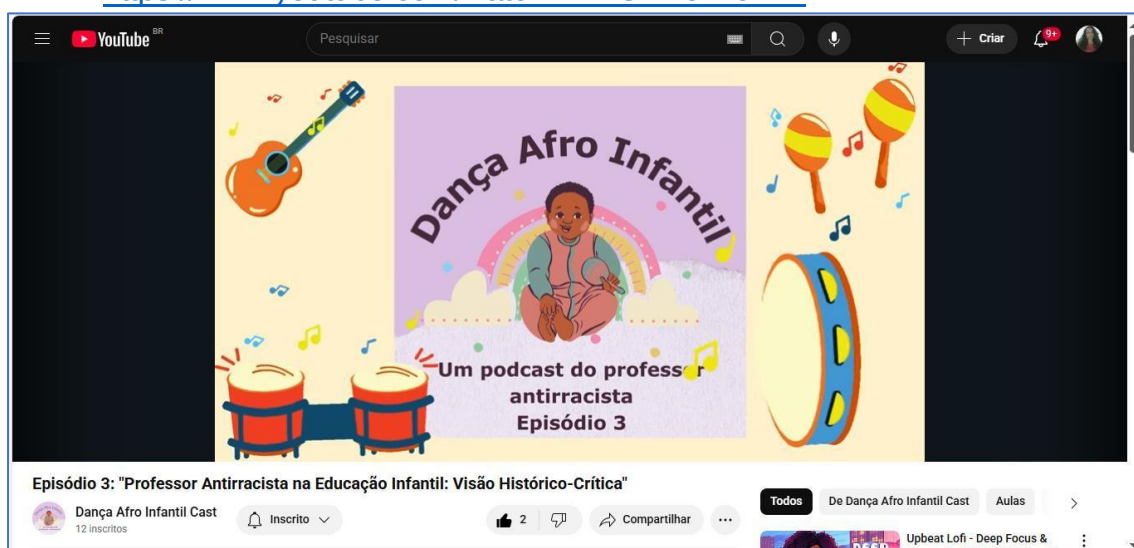


- Episódio 2: Música e Identidade Negra na Educação Infantil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iY3bwtWRmE>

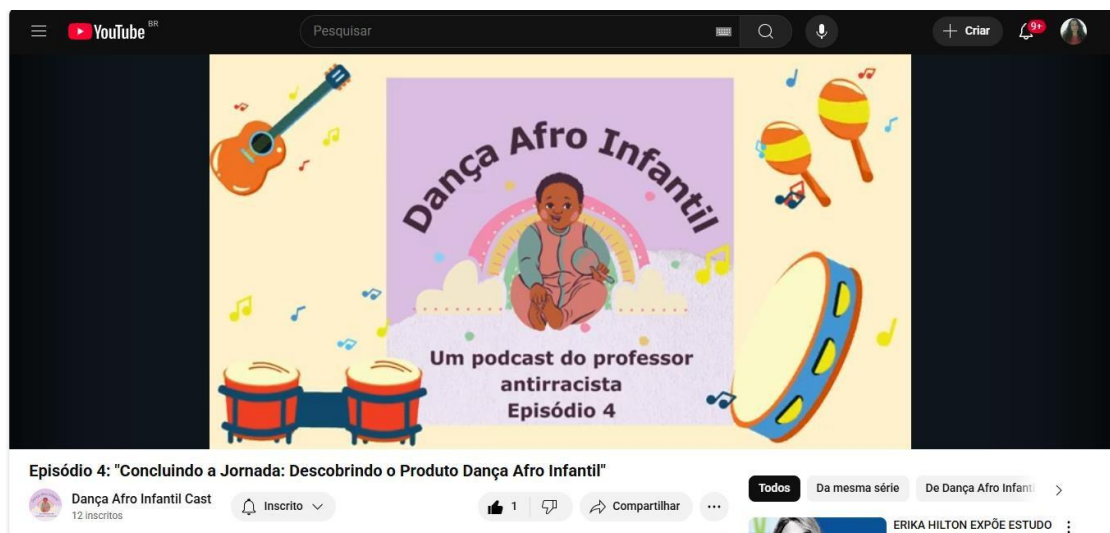


- Episódio 3: Professor Antirracista na Educação Infantil: Visão Histórico-Crítica, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=FGXEerH6xB4>

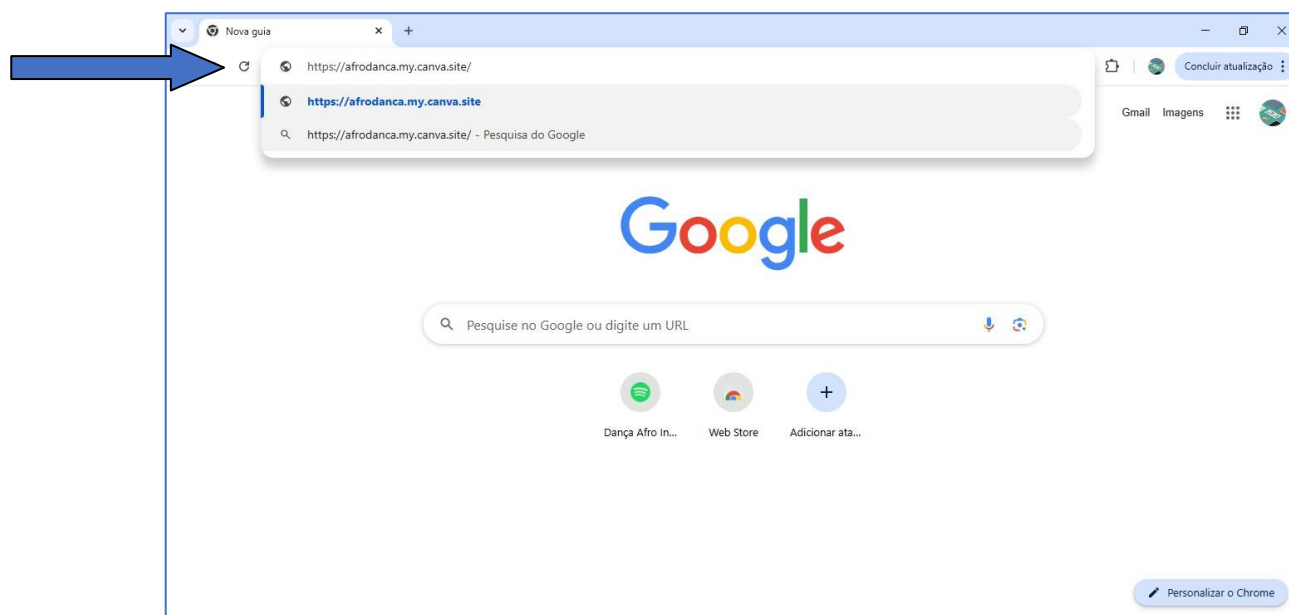


- Episódio 4: Concluindo a Jornada: Descobrimos o Produto Dança Afro Infantil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kkg3vbLp-XI>



Não perca a oportunidade de transformar sua prática pedagógica! Ouça os 4 episódios do podcast "Dança Afro Infantil Cast" e mergulhe em conteúdos inspiradores sobre história e cultura afro-brasileira, identidade negra, e práticas antirracistas. Cada episódio é uma jornada de aprendizado e reflexão que vai enriquecer seu trabalho na educação infantil. Clique nos links e comece agora mesmo!

3. Visite o site “ Dança Afro Infantil “para mais informações e recursos adicionais, no Google (disponível em <https://www.google.com/>) , copie e cole o link do site <https://afrodanca.my.canva.site/> na barra na parte superior da tela, destinada aos endereços de páginas URL:



Após colar o link específico do site, clicar em “*enter*”, logo será direcionado à página correspondente:



Explore o site "Dança Afro Infantil" e descubra uma riqueza de recursos educativos! Aproveite cada ferramenta disponível para enriquecer suas práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva e antirracista. Clique no link e comece sua jornada de aprendizado agora mesmo!

Utilize os recursos do "Dança Afro Infantil" para promover uma educação inclusiva, valorizar a diversidade cultural e combater o racismo. Cada passo que você dá é um avanço na construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor!

DECLARAÇÃO

"Durante o desenvolvimento dos roteiros para os episódios de podcast a autora utilizou a ferramenta de inteligência artificial generativa Notebook LM, versão gratuita no período de abril a maio de 2025. A ferramenta foi empregada para auxiliar na exploração inicial e estruturação das ideias centrais para a elaboração dos roteiros dos episódios de podcasts, elaboração do roteiro em áudio, bem como para a revisão gramatical e de estilo de partes do texto. Após o uso desta ferramenta, a autora revisou e editou o conteúdo em conformidade com o método científico, verificando a precisão e a coesão das ideias geradas, e assume total responsabilidade pelo conteúdo final da publicação."