



A LITERATURA NEGRA E INDÍGENA NAS PRÁTICAS DO PIBID: AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Denília Andrade Teixeira dos Santos ¹

Margarete Petri da Rosa ²

Mariana Diniz Dourado Matos ³

RESUMO

A educação escolarizada, como lócus da diversidade, deve pautar pela equidade no processo de formação tanto dos estudantes na Educação Básica quanto na formação de docentes, como preconizam documentos legais e curriculares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Presente no espaço escolar encontram-se as Relações Étnico-Raciais que, longe de serem harmoniosas e pacíficas, vêm suscitando debates em busca de um processo de formação antirracista. Desta forma, objetivamos apresentar um relato de experiência com ações consideradas afirmativas, no âmbito do PIBID, por meio do trabalho com contação de histórias negra e indígenas para os estudantes na etapa da alfabetização nas escolas-campo do subprojeto Alfabetização/Pedagogia. As licenciandas foram orientadas a pesquisar obras literárias infanto-juvenis de autores indígenas e negros para, posteriormente, fazer um levantamento das obras constantes no acervo das bibliotecas escolares, fornecidas por meio do PNLD. O primeiro percalço encontrado foi o acesso às bibliotecas escolares, já que em algumas escolas não há um profissional para proceder o atendimento nesse espaço. O segundo percalço consistiu em selecionar as obras, já que estas não encontram um espaço específico na escola e nem encontram um lugar para o seu debate. Contudo, as professoras supervisoras do PIBID tornaram-se imprescindíveis para a realização da atividade, pois, além de mediar as relações na escola-campo, tomaram para si a atividade como uma forma de promoção das relações étnico-raciais entre os estudantes. Assim, a contação de história foi realizada com êxito e gravada pelas licenciandas para fins formativos de longo alcance. Contudo, reconhecemos que este seria apenas um aspecto da formação docente para as relações étnico-raciais, pois o debate precisa envolver todos os segmentos sociais e assegurar investimento em formação para todos os atores envolvidos no processo formativo, a fim de promover relações étnico-raciais saudáveis e não hegemônicas.

Palavras-chave: Formação docente, Literatura indígena, Literatura negra, Relações étnico-raciais, PIBID.

INTRODUÇÃO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PARA TODOS

Com o advento da Constituição Federal (1988), a nação pôde perceber o desenvolvimento de ações voltadas para o desenvolvimento da cidadania. Para que a população tivesse acesso aos seus direitos da cidadania, bens e serviços deveriam estar disponíveis para

¹ Coordenadora de área do PIBID, subprojeto Alfabetização- IFMG Campus Ouro Branco- denilia.santos@ifmg.edu.br

² Docente supervisora do PIBID, subprojeto Alfabetização- Escola Municipal Maria Auxiliadora Tôrres- Ouro Branco- margaretpetry@gmail.com

³ Licencianda do curso de Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do PIBID subprojeto Alfabetização- IFMG Campus Ouro Branco- marianadiniz47@gmail.com





todos. Dentre estes, os processos relativos à formação estariam disponíveis por meio da educação escolarizada. Mais do que ofertar a educação, a CF (1988) delimita a Educação Básica em 3 etapas interdependentes, tendo como porta de entrada a Educação Infantil, que tem por objetivo introduzir as crianças no seu processo de aprendizagem. Já nesta primeira etapa da Educação Básica, está proposta uma “formação humana integral que visa a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 25)”.

Não por acaso a atual diretriz curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca a inclusão entre os adjetivos da formação. Documentos anteriores a ela já preconizavam a necessidade de uma educação que se fizesse para todos e todas sem nenhuma discriminação, absolutamente. Como não poderia deixar de ser, a CF (1988) foi o primeiro documento legal a reger esse processo inclusivo. Em seguida, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), visando resguardar os direitos do público alvo da Educação Básica, não apenas defendeu o direito à inclusão de todos e todas, mas apontou o caminho de acesso ao direito das crianças e dos adolescentes. Na mesma direção da CF e do ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que, já tendo o público definido, objetos e objetivos da educação nacional, regeu o funcionamento do processo de formação e definiu a estrutura das instituições formadoras.

Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de acrescentar orientações legais na LDBEN (1996), trazendo precisão nos aparatos e equipamentos legais utilizados pelos profissionais da educação. Dentre estes, percebeu-se a necessidade de uma educação que se fizesse para o combate a todo tipo de violência. Uma destas e talvez a mais antiga, o racismo, necessitou de leis específicas e diretrizes curriculares para uma formação étnico-racial. Assim, nasceram a Lei 10.639 em 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004). A primeira alterou a LDBEN (1996) orientando, de forma obrigatória, a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, enquanto a segunda é constituída por:

orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004, Art. 2º).





A partir desses aparatos, todas as redes de ensino deveriam ofertar a educação escolarizada para as relações étnico-raciais, pois entendemos que as relações de poder que se fazem na convivência social na qual a diversidade étnica está presente, injustiças e desigualdades imperam, ascendendo uma raça e suas ideologias em detrimento das demais. Sendo assim, o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais é divulgar e produzir conhecimentos, “atitudes posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, Artigo 2º)”.

Compreende-se, a partir do exposto nas DCN (2004), que a democracia ainda está em processo de consolidação e a educação escolarizada torna-se um relevante espaço para as práticas educativas para a cidadania democrática. Com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ambas alterando a LDBEN (1996) no seu Artigo 26 B, encontramos a orientação para o trabalho concernente às relações étnico-raciais nos componentes curriculares História, Arte e Literatura. As Leis dizem da obrigatoriedade de explorarmos o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, evidenciando que o objetivo central, além de reconhecer, visa valorizar “a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2003, Parágrafo 2º).

Contudo, como promover uma educação antirracista se não pautarmos a temática na formação de professores? Os docentes, especialmente da Educação Básica, necessitam de uma formação que leve em consideração a construção da sociedade que luta pela justiça e pela democracia. Assim, como conteúdos da formação docente, tornam-se imperativos: educação para todos, reflexões sobre igualdade e equidade, justiça social e democracia.

Desta forma, por meio deste texto, objetivamos apresentar um relato de experiência com ações consideradas afirmativas, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como elemento central elencamos a contação de histórias negras e indígenas para os estudantes na etapa da alfabetização nas escolas-campo do subprojeto Pedagogia.

O PIBID, como relevante política pública na formação de professores, é uma marca indelével na formação de docentes no IFMG e, de forma específica no Campus Ouro Branco, temos, bolsistas estudantes do curso de Licenciatura atuando em 3 municípios: Congonhas,





Conselheiro Lafaiete e Ouro Branco. Contabilizando o total de 12 escolas-campo em atendimento aos estudantes em processo de alfabetização, o PIBID Alfabetização iniciou os trabalhos em novembro de 2024, com a conclusão prevista para novembro de 2026.

Atuando na consolidação das habilidades da alfabetização tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, os bolsistas foram orientados a primar por práticas interdisciplinares recorrendo à ludicidade na abordagem metodológica. Reconhecendo a Literatura como importante aliada no processo de alfabetização que se faz concomitante às práticas de letramento (Soares, 2013), encontramos amparo nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para propor a exploração de obras que tenham em seu cerne a história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Contudo, percalços foram encontrados, pois ainda estamos distantes do cumprimento efetivo das leis e ainda mais distantes de uma educação que se faz para o combate ao racismo e às violências simbólicas.

TRAMANDO A METODOLOGIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Quando elaborado o projeto institucional do PIBID, encaminhou-se a necessidade e urgência de pautar as relações étnico-raciais na formação, tanto dos futuros docentes quanto das crianças na Educação Básica. Assim, em planejamento das ações mensais, os coordenadores de área juntamente com as docentes supervisoras do subprojeto Alfabetização/Pedagogia, elencaram o trabalho inicial com a Literatura infanto-juvenil cuja temática deveria abordar as relações étnico-raciais, colocando na centralidade os povos tradicionais, negros e indígenas.

Como metodologia de trabalho, as licenciandas foram orientadas a pesquisar obras literárias infanto-juvenis de autores indígenas e negros. No primeiro momento, os conceitos literatura negra, africana, afro-brasileira e indígena foram explorados com as estudantes nas aulas na IES. Amparadas em autores como Conceição Evaristo (2009) e Nilma Lino Gomes (2003, 2006), as construções teóricas foram debatidas em sala e desconstruções foram consolidadas. Em um segundo momento, receberam como orientação fazer um levantamento das obras constantes no acervo das bibliotecas escolares, fornecidas por meio do Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD).

A partir dessa ação, os percalços surgiram no trajeto: o acesso às bibliotecas escolares foi dificultado, já que em algumas escolas não há um profissional para proceder o



atendimento nesse espaço. Vencido o primeiro percalço, surgiu o segundo: selecionar as obras literárias

indígenas e ou negras foi excruciante, já que estas não encontram um espaço específico na escola e nem encontram um lugar para o seu debate. Ao constatar o desânimo das bolsistas diante dos descaminhos, as professoras supervisoras do PIBID tornaram-se imprescindíveis para a realização da atividade, pois, além de mediar as relações na escola-campo, tomaram para si a atividade como uma forma de promoção das relações étnico-raciais entre os estudantes.

A partir de então, coletivamente, foram pesquisados livros que trouxessem essa temática tão importante para a promoção de uma formação humana, política, e, com isso, estabelecer novos vínculos afetivos com outros saberes. Para que o trabalho fosse efetivado, foram acessados os seguintes livros: *Omo-Oba – Histórias de Princesas*, de Kiusam de Oliveira; *Txopai e Itôhã*, de Kanáttyo Pataxó; *Meninas Negras*, Madu Costa; *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku; *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira; *De grão em grão, o sucesso vem na mão*, de Katie Smith Milway e, por fim, *A pescaria de Curumim e outros poemas indígenas*, de Tiago Hakiy.

Imagem 1: Obra literária *O mundo no black power de Tayó* (Kiusam de Oliveira)



Fonte: arquivo da bolsista (2025)

Finalmente, de posse das obras, as estudantes foram orientadas a proceder a contação de histórias. Na IES, as bolsistas receberam instruções teórico-metodológicas para a contação de história que, realizada com êxito, foi gravada fins formativos de longo alcance.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de pesquisa e levantamento de livros literários de matriz africana e indígena, proposto às bolsistas do PIBID, colocou-nos diante do primeiro impasse vivenciado por algumas escolas públicas: as bibliotecas escolares que, em certas situações, inexistem, ou então são transformadas em depósitos de livros didáticos antigos e de uma literatura que sobrevive empoeirada e distante das mãos, dos olhares e das urgências das crianças. Trata-se de uma literatura confinada em espaços exíguos e fechada a chave.

Apesar de não localizarmos livros que dessem conta de colocar em movimento as Leis 10.639/2005 e 11.645/2008, observamos que na escola-campo Maria Auxiliadora Tôrres há, sim, bons títulos literários, mas falta um profissional qualificado que cuide, que mobilize o acesso e os afetos para com a materialidade do livro literário. O que se tem, diante disso, é um espaço estéril, silenciado, mera sala de guarda, desprovida de encantamentos, vivências estéticas, de travessias, e sem o encontro com o outro que a palavra literária poderia nos proporcionar.

Posto o primeiro desafio, restou-nos a vontade e o desejo de romper com a lógica da escassez, da negação do espaço físico para o encontro com o sensível, com o simbólico e com a criação. Propusemo-nos, então, a encontrar brechas e frestas que dissessem sim para a imaginação, para o encontro com nós mesmos e com o outro: a literatura viria então de outros lugares e abriria janelas para o simbólico que buscávamos para nossa proposta de contação de histórias africanas e indígenas.

Abramovich (1997) afirma que para contar uma história, independente de qual for, é necessário que se saiba como se faz. Quando se vai ler uma história para uma criança, é importante ter em mente que não se pode fazer de qualquer jeito, “pegando o primeiro volume que se vê na estante” (p.18). É necessário sensibilidade e preparação para o contar: sonoridade, entonação, ritmo, recursos, conhecimento do vocabulário presente na história e dos personagens são alguns dos elementos que contribuem para uma boa contação e, consequentemente, o envolvimento das crianças com a história.

Diante disso, às bolsistas foi proposto que tomassem contato com as histórias por meio da leitura atenta e pormenorizada, ou seja, que vivenciassem esteticamente a obra. Após esse



história. Feito isso, o passo seguinte foi a gravação em vídeo da contação de histórias e o compartilhamento da produção com as outras escolas-campo que compõem o grupo.

Para além da criação dos recursos e da gravação do vídeo, consideramos importante, logo de início, mostrar que a história contada está impressa em livros e, portanto, trata-se de uma história que poderá ser lida, manuseada, analisada do ponto de vista da palavra escrita e da ilustração, enfim, trata-se de uma materialidade física.

Imagem 2: Contação da história *Txopai e Itôhã*, de Kanátyo Pataxó



Fonte: arquivo da bolsista (2025)

Para Abramovich (1997), ouvir histórias pode estimular, além do prazer de ouvir, diversas outras ações, por exemplo, o desenhar, o musicar, o brincar, o pensar, o imaginar. Ouvir histórias não se resume apenas a um momento de prazer e de encantamento, pode simbolizar, a depender a história, uma possibilidade de produção de subjetividades, de encontro com o outro, com o diferente, e com outros mundos simbólicos. Representa, ainda, uma potencialidade de operar contra uma lógica discursiva hegemônica que tende a subalternizar determinados corpos, culturas e saberes.





A partir daí, o próximo passo foi dialogar com as bolsistas para que o trabalho produzido não ficasse restrito a um pequeno grupo de estudantes e professoras que compõem nosso núcleo.

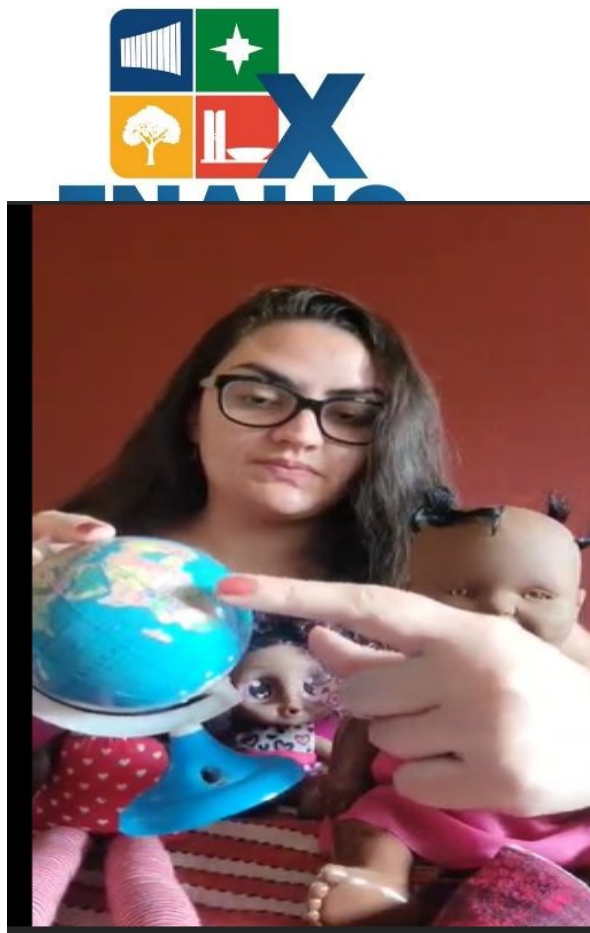
Dessa forma, elas foram convidadas a levar a experiência para as crianças na escola-campo. Em diálogo com as professoras regentes, organizamos um momento para que algumas estudantes pudessem contar as histórias que haviam pesquisado, usando os recursos que já haviam sido produzidos.

Tão importante quanto ler e contar histórias às crianças em fase de alfabetização é observar e analisar a recepção da obra literária por parte dos pequenos, isto é, como interagem com a palavra do texto literário. Em geral, nessa faixa etária as crianças gostam de ouvir a leitura de histórias, sentem-se curiosas e receptivas à leitura e à contação de histórias. Neste sentido, consideramos relevante trazer alguns dos relatos das bolsistas sobre o momento da contação.

Quando uma das bolsistas contou a história *Meninas Negras*, de Madu Costa, chamou-nos a atenção, logo de início, o estranhamento das crianças diante do vocabulário presente na história. As palavras negro, negra, crespo, preto geraram certo desconforto, como se não pudessem ser ditas, como se fossem proibidas de circular livremente, como se houvesse um contrato de fala e de escrita estabelecido no fenômeno da linguagem em que tais palavras não tivessem direito à existência.

Imagem 3: Contação da história *Meninas Negras* (Madu Costa)





Fonte: arquivo da bolsista

Ao nos depararmos com esse estranhamento acerca do vocabulário presente na história contada, percebemos ainda mais a importância que as Leis 10.639/2005 e 11.645/2008 sejam, de fato, implementadas no contexto escolar, é que sejam palavras vivas no cotidiano escolar e não mero instrumento legal. Se as palavras negro e negra não têm liberdade e autonomia para circular no interior da escola, precisamos nos questionar que educação temos feito, como temos trabalhado para que os silêncios sejam rompidos e como atuar no sentido de promover uma educação antirracista e pautada na diversidade étnico-racial. Isso nos remete, ainda, à importância de trabalhar a consciência de um passado histórico e do existir-se negro e negra em todos os tempos e espaços (Gomes, 2006).

Oliveira (2005), em *Tramas da cor*, atenta para o fato de que a linguagem influencia na formação do pensamento, refletindo-se nosso modo de ver o mundo. Além disso, reafirma que as palavras não são neutras. Neste sentido, reivindica que as escolas assumam a responsabilidade na superação do preconceito, dos estereótipos e garantam o bem-estar das crianças negras. Diante disso, buscamos enfatizar princípios que marcam a negritude e os movimentos negros: a ancestralidade, o território, a memória, a cultura e o corpo.

Entendemos que atentar para tais aspectos seria uma forma de provocar a identificação dos estudantes nas narrativas apresentadas: a presença de uma avó ou avô com as suas



histórias de vida, remetendo aos detalhes do espaço geográfico vivido e às memórias de experiências com as culturas africanas marcadas no corpo, cabelo, nas vestes, nas palavras.

Nilma Lino Gomes (2003) afirma que

(...) o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico racial. (...) Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, enquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (Gomes, pag.26).

A autora ainda relata que quando da escravidão, os senhores forçavam os escravos a rasparem seus cabelos, o que correspondia a mutilação, pois para alguns grupos o cabelo era considerado uma marca de identidade e dignidade e, mesmo que esse significado tenha atravessado os tempos, ele ganha novos contornos e adquire uma força ainda maior, se tornando uma linguagem que comunica e informa sobre as relações raciais. O corpo e o cabelo do negro possuem codificações particulares, sendo que a presença de um simbolismo se faz presente e a

linguagem que se estabelece nos remete a comportamentos culturalmente construídos ao longo de vários anos.

Portanto, quando se trata da construção da identidade é necessário, de acordo com Nilma (2003), ter conhecimento da transversalidade dos espaços sociais em que esta se forma, espaços

compreendidos entre lar, trabalho, lazer, rua, onde o público e o privado se encontram, evidenciando tanto a particularidade quanto a universalidade das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pode representar o espaço de deslocamentos do eu no encontro com o outro e com a palavra. Ela é uma possibilidade de investir contra aprisionamentos e clausuras de modos distintos de ser e estar no mundo. Sem pretender atribuir funções específicas e estanques à literatura, ela opera, neste caso, como uma potência simbólica no território escolar no sentido de promover experiências de viver e de conviver, de propiciar afetos e experiências outras com a diferença na formação dos sujeitos crianças e sujeitos adultos.





Pesquisar, ler e contar histórias indígenas e africanas na escola é, de certa forma, fazer um movimento de romper barreiras simbólicas e afetivas, de operar contra a lógica de um modelo único de ler e pensar o mundo e os sujeitos que neles vivem, de garantir que sobrevivam, ao menos, lampejos inventivos de resistência contra lógicas de apagamento. Diante disso, quando as estudantes aceitaram o convite de contar as histórias pesquisadas, elas colaboraram para que, junto com as crianças, pudéssemos enxergar espaços e interstícios possíveis de uma formação mais humana, logo, mais plural.

A proposta didática de contar histórias, enunciadas por vozes negras, representa uma potencialidade no sentido de trazer o modo de ver e sentir o mundo sob outra lógica de representação que evidencie a diversidade e novas formas de expressão, sobretudo quando consideramos que se trata de uma escola com grande número de crianças negras.

Em termos de formação das estudantes bolsistas, consideramos de grande importância que sejam preparadas para o trabalho com as relações étnico-raciais não apenas como cumprimento da lei, mas sobretudo pelas constatações que fizemos durante a contação de histórias. O estranhamento das crianças com relação às palavras negro e negra nos mostrou que é preciso investir cada vez mais na abordagem e na construção de experiências voltadas para a diversidade racial presente na realidade brasileira.

A partir das reflexões suscitadas pelas estudantes, não podemos deixar de fora algumas questões que ainda não tem respostas, mas que precisam ser respondidas, para que possamos avançar em direção à educação democrática, justa e igualitária: qual o papel da pessoa branca nas relações étnico-raciais? Conseguiremos manter uma sociedade democrática e igualitária com os brancos ditando os padrões? Como formar os nossos estudantes brancos para lutar contra o racismo, mesmo quando não conhecem a dor da discriminação racial?

Uma resposta evidente é que: não basta ter leis. Precisamos de ações concretas, efetivas e eficazes para as relações étnico-raciais que possibilitem à população negra e indígena a condição de viver e não sobreviver, de existir sem a necessidade de resistir às inúmeras violências que a assola. Entendemos ser necessário vencermos o mito da democracia racial, para que as pessoas não brancas possam viver sem as camuflagens sociais para serem aceitas:





Assim como o mito da democracia racial é discursado como forma de encobrir os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação, e o sentido a eles atribuído pelo sujeito X Encorajados a serem usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir diferenças referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (Gomes, pag.28)

O PIBID, enquanto política pública de formação de professores, oportuniza às licenciandas negras o convívio com os estudantes negros da Educação Básica, em um espaço potente para a promoção da escuta e das ações afirmativas. Contudo, nem sempre as licenciandas estão preparadas para a intervenção sobre as práticas de racismo e discriminação racial que se dão no espaço escolar. A partir daí o papel da docente supervisora e dos docentes coordenadores é acionado, orientando, formando e propondo práticas que coloquem em debate a branquitude, o colorismo e a cidadania negra no Brasil. O debate precisa envolver todos os segmentos sociais e assegurar investimento em formação para todos os atores envolvidos no processo formativo, a fim de promover relações étnico-raciais saudáveis e não hegemônicas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às supervisoras do PIBID subprojeto Alfabetização/Pedagogia que, com zelo e esmero, abraçaram o Programa como um recurso potente na formação de professores para a Educação Básica. De igual modo, agradecemos aos coordenadores institucionais e aos coordenadores de área do IFMG Campus Ouro Branco pelo empenho na formação docente em

prol de uma educação para todos. Finalmente, declaramos nossa gratidão pelas políticas públicas implementadas pela CAPES-MEC e pela adesão do IFMG aos programas e projetos em parceria.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2017.





BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, [2019c].

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 Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003d.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, R. **Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia a dia escolar.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

