



COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Izabel Cristina Mendel de Souza

HISTÓRIAS QUE EMPODERAM:

literatura infantil negro-afetiva na promoção do antirracismo
e no fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil

Rio de Janeiro
2026

Izabel Cristina Mendel de Souza

HISTÓRIAS QUE EMPODERAM:
literatura infantil negro-afetiva na promoção do antirracismo e no
fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa de Prática Docente e Formação Continuada.

Orientador (a): Professora Dra. Esther Kuperman

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Izabel Cristina Mendel de
Histórias que empoderam : literatura infantil negro-afetiva na promoção do antirracismo e no fortalecimento das identidades negras na educação infantil / Izabel Cristina Mendel de Souza. – Rio de Janeiro, 2026.

162 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Esther Kuperman.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Literatura infantil. 3. Identidade racial. 4. Antirracismo. 5. Decolonialidade. 6. Literatura infantil afro-brasileira. 7. Crianças negras. I. Kuperman, Esther. II. Colégio Pedro. II. III. Título.

CDD 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Izabel Cristina Mendel de Souza

HISTÓRIAS QUE EMPODERAM:

literatura infantil negro-afetiva na promoção do antirracismo e no fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profª Drª Esther Kuperman (Orientadora)
Colégio Pedro II

Profº Drº Rogério Mendes Lima
Colégio Pedro II

Profª Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
UERJ - FFP

Rio de Janeiro
2026

Dedico este trabalho à minha amada família, em especial, aos meus pais, ao meu irmão, ao meu marido e ao meu filho, que tanto me incentivaram e me ajudaram ao longo dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com essa oportunidade, que direciona meus passos, sustenta minha caminhada e me concede renovo e sabedoria diária. Esta conquista não é minha, mas um testemunho da Tua bondade, cuidado e fidelidade. A Ti, toda honra e toda glória!

Aos meus pais, meus maiores mestres e principais incentivadores. Este é o fruto do apoio silencioso, dos conselhos sábios e do colo que sempre me acolheu. Se hoje escrevo sobre 'outras histórias', é porque vocês lutaram incansavelmente para que a minha fosse escrita com amor, respeito, dignidade, renúncia, sacrifício e educação.

Ao meu marido, faltam palavras para expressar toda minha gratidão. Seu gesto de amor e desprendimento, ao interromper seus planos e sua vida profissional, me permitiu concretizar esse sonho. Este título não pertence apenas a mim, ele é nosso! Você é a prova de que o amor se manifesta no apoio, na parceria, na presença, na renúncia, na compreensão e na generosidade.

Ao meu filho, minha maior e melhor história. Você é a razão pela qual eu pesquiso e luto por um mundo onde todas as infâncias sejam acolhidas, respeitadas e celebradas. Que você cresça cercado de histórias que te representem e que este título seja uma prova de que, com persistência, ousadia, coragem e superação, podemos alcançar todos os nossos sonhos.

Ao meu irmão, que plantou esse sonho em meu coração e incansavelmente insistiu para que o realizasse. Obrigada por me incentivar ao longo dessa trajetória e me presentear com sua sabedoria, paciência, dedicação e amizade. Você é uma grande inspiração para mim.

À minha orientadora, Esther Kuperman, pela parceria ética, dialógica, comprometida e respeitosa. Suas provocações, sua sensibilidade e seu profissionalismo construíram vínculos de afeto, respeito e admiração.

Aos professores do MPPEB, pelas provocações, partilhas e diálogos construídos de forma generosa, respeitosa e acolhedora, que contribuíram para a construção de uma trajetória acadêmica mais crítica, potente e comprometida.

Aos professores da minha banca, Maria Bethânia e Rogério Mendes, pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram e tornaram este material mais consistente e fundamentado. Agradeço pelo acolhimento, rigor ético, comprometimento e profissionalismo.

Aos colegas da turma 2004, companheiros de angústias e alegrias, minha eterna gratidão. Compartilhar este percurso com vocês tornou a caminhada acadêmica imensamente divertida, leve, acolhedora e significativa.

À minha amiga Christina, que um dia sonhou este sonho comigo e, com carinho e persistência, não me deixou desistir dele. Se hoje concluo esta caminhada, é porque, em algum momento, você acreditou em mim e me encorajou a seguir.

Às minhas diretoras, Danielle e Valdívia, e às amigas que a prefeitura me concedeu, em especial às amadas Andrea, Juliana, Heloísa, Ivonne e Dayane, não tenho palavras para agradecer pelo incentivo, carinho, sensibilidade, parceria, companheirismo e colaboração. O apoio de vocês foi fundamental para que eu pudesse trilhar esse caminho desafiador e, enfim, conquistar esse sonho.

As histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2017)

RESUMO

SOUZA, Izabel Cristina Mendel de. **Histórias que empoderam:** literatura infantil negro-afetiva na promoção do antirracismo e no fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

A literatura infantil ocupa um papel humanizador na formação da subjetividade da criança. Além de favorecer o deleite e o desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e cultural, pode contribuir para potencializar a construção positiva das identidades raciais, o empoderamento e a representatividade. Contudo, se a obra literária for utilizada sem a seleção crítica adequada pode atuar no sentido oposto: reforçando estigmas, discursos coloniais hegemônicos e propagando ideologias racistas. Considerando o potencial formativo da obra literária, esta dissertação se propõe a investigar se a mediação docente, a partir da seleção de literaturas infantis, tem contribuído para a promoção de práticas antirracistas e favorecido a representatividade da criança negra. Para alcançar este objetivo, o estudo busca responder à seguinte questão: em que medida a mediação dos educadores da infância no trabalho com obras literárias contribui para a implementação da Lei 10.639/03 e para a promoção da representatividade da criança negra? O público-alvo da pesquisa é formado por professores da Educação Infantil que atuam em instituições de ensino pública e privada e que participaram do curso de formação continuada, ministrado pela pesquisadora em parceria com outras duas mestradas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com elementos de pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários *on-line* e rodas de conversa com as participantes durante os encontros síncronos do curso de extensão. Ao longo da formação, foi analisado e validado o Produto Educacional: “Era uma vez...outras histórias: narrativas negro-afetivas na construção de infâncias antirracistas”. Neste caderno pedagógico, foram reunidas sugestões de práticas pedagógicas e literaturas negro-afetivas voltadas ao fortalecimento das identidades raciais. O referencial teórico dialoga com autores que discutem identidade, antirracismo, literatura infantil negra, letramento racial crítico e decolonialidade. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a educação antirracista, no contexto da infância, tem sido sustentada, majoritariamente, por mulheres negras altamente qualificadas e comprometidas com sua formação intelectual, política e pedagógica. Os dados indicaram que as ações afirmativas desenvolvidas e as literaturas infantis utilizadas emergem menos como política de Estado e mais como compromisso pessoal e profissional das docentes, iniciado por aquelas que se recusam a compactuar com a invisibilização das existências negras. Observou-se, ainda, que a resistência das profissionais se constrói por meio do processo de qualificação permanente no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essas formações são sustentadas por iniciativas isoladas e não obrigatórias, com vistas a proporcionar uma educação atualizada, crítica, antirracista e de alta qualidade para o seu alunado. Pode-se dizer que são profissionais engajadas e comprometidas que tornam esses espaços de formação um campo de resistência, fortalecimento, renovo e acolhimento. Mais do que um percurso teórico, a pesquisa promove uma vivência de partilha, conexão e reflexão, que destaca a obra literária negra como um potente recurso de formação, emancipação, representatividade e afirmação.

Palavras-chave: Educação Infantil; literatura infantil; identidade racial; antirracismo; decolonialidade.

ABSTRACT

SOUZA, Izabel Cristina Mendel de. **Empowering Stories: Afro-affective children's literature in promoting antiracism and strengthening black identities in early childhood education.** 2026. Dissertation (Professional Master's in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Office of the Vice-Rector for Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2026.

Children's literature plays a humanizing role in the formation of children's subjectivity. In addition to fostering enjoyment and supporting emotional, cognitive, linguistic, and cultural development, it can also contribute to strengthening the positive construction of racial identities, empowerment, and representation. However, when literary works are used without adequate critical selection, they may operate in the opposite direction, reinforcing stigmas, hegemonic colonial discourses, and the dissemination of racist ideologies. Considering the formative potential of literary works, this dissertation seeks to investigate whether teacher mediation, through the selection of children's literature, has contributed to the promotion of anti-racist practices and to fostering the representation of Black children. To achieve this objective, the study seeks to answer the following question: to what extent does the mediation of early childhood educators in working with literary works contribute to the implementation of Law 10.639/03 and to the promotion of representation for Black children? The target audience of this research consists of early childhood education teachers working in public and private educational institutions who participated in a continuing education course offered by the researcher in partnership with two other master's students. The research adopts a qualitative approach, of an exploratory nature, with elements of action research. As data collection instruments, online questionnaires and conversation circles with the participants were used during the synchronous meetings of the extension course. Throughout the training process, the Educational Product entitled "*Once upon a time... other stories: Afro-affective literature in the construction of anti-racist childhoods*" was analyzed and validated. This pedagogical booklet brings together suggestions for pedagogical practices and Afro-affective children's literature aimed at strengthening racial identities. The theoretical framework engages with authors who discuss identity, anti-racism, Black children's literature, critical racial literacy, and decoloniality. The research findings revealed that anti-racist education in the context of childhood has been sustained, for the most part, by highly qualified Black women who are deeply committed to their intellectual, political, and pedagogical development. The data indicate that the affirmative actions developed and the children's literature used emerge less as a State policy and more as a personal and professional commitment of the teachers, initiated by those who refuse to comply with the invisibilization of Black existence. It was also observed that the resistance of these professionals is built through a continuous process of qualification in the field of Education for Ethnic-Racial Relations. These educational initiatives are supported by isolated and non-mandatory efforts aimed at providing updated, critical, anti-racist, and high-quality education for their students. It can therefore be said that these engaged and committed professionals transform such training spaces into fields of resistance, strengthening, renewal, and mutual support. More than a purely theoretical pathway, this research promotes an experience of sharing, connection, and reflection, highlighting Black literature as a powerful resource for education, emancipation, representation, and affirmation.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Literature; Racial Identity; Anti-racist Education; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da obra: “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém.....	71
Figura 2- Páginas do livro infantil “O cabelo de Lelê”	72
Figura 3 - Capa e contracapa do livro Peppa, de Rondon.....	73
Figura 4 - Página 07 do livro Peppa, de Silvana Rando.....	74
Figura 5 - Página 08 do livro: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.....	76
Figura 6 - Página 09 do livro: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.....	77
Figura 7- Capa da obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.....	78
Figura 8 - Página – da obra: “O menino Nito”, de Sônia Rosa.....	88
Figura 9 - Capa da Literatura Infantil “Felipa”, utilizada na abertura do curso.....	95
Figura 10 – Teatro do Mundo –Primeiro Atlas Moderno da História.....	97
Figura 11 - Capa do livro: “Um amor de cabelo”, de Matthew Cherry.....	98
Figura 12 - Capa do livro: “Com qual penteado eu vou? ” de Kiusam de Oliveira.....	98
Figura 13 - Capa do livro utilizado na abertura do 3º encontro: “Meu pé de África”, de Marcos Cajé.....	101
Figura 14 - Página do livro: “Meu pé de África”, de Marcos Cajé.....	102
Figura 15 - Nuvem de palavras elaborada a partir das percepções das cursistas.....	105
Figura 16 - Capa inicial do protótipo do Produto Educacional.....	109
Figura 17 - Páginas 3 e 4 do Livro Sulwe, de Lupita Nyong'o.....	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Atividade artística de trançado africano.....	20
Fotografia 2- Mural de atividades artísticas da cultura africana.....	20
Fotografia 3-Criança com a boneca Abayomi produzida na aula.....	21
Fotografia 4 - Bonecas da brinquedoteca da Unidade escolar.....	23
Fotografia 5 - Bonecas da escola em processo de tingimento.....	23
Fotografia 6 - Bonecas tingidas e vestidas para a devolução do acervo da escola.....	24
Fotografia 7 - Loja de brinquedos sem exemplares de bonecas negras.....	25
Fotografia 8 - Atividade artística desenvolvida por turma de Educação Infantil.....	80
Fotografia 9 - Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil.....	80
Fotografia 10 - Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil.....	81
Fotografia 11- Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil.....	100
Fotografia 12 - Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opinião das respondentes acerca do material didático.....	103
Gráfico 2- Opinião das respondentes acerca das aprendizagens.....	103
Gráfico 3 - Gênero das participantes.....	122
Gráfico 4 - Identificação étnico-racial.....	125
Gráfico 5- Formação acadêmica das respondentes.....	128
Gráfico 6 - Formação continuada das respondentes.....	130
Gráfico 7- Tema dos cursos de extensão realizados nos últimos 2 anos.....	131
Gráfico 8 - Formação no campo das Relações Étnico-Raciais.....	131
Gráfico 9 - Conhecimento acerca da Lei nº10.639/2006.....	134
Gráfico 10 - Práticas pedagógicas voltadas para a construção da identidade racial.....	136
Gráfico 11 - Critérios para a escolha de literaturas infantis.....	137
Gráfico 12 - Desafios que dificultam o trabalho da temática racial.....	139
Gráfico 13 - Uso da literatura infantil como recurso de promoção da temática racial.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	29
Tabela 2 – Pesquisa no portal de periódicos da CAPES.....	30
Tabela 3 - Pesquisa das palavras-chave referentes à temática racial na BNCC.....	55
Tabela 4 - Perfil dos participantes do curso de extensão.....	120
Tabela 5 – Lista de obras citadas pelas respondentes que são utilizadas para trabalhar a temática racial.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BNC- Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EI - Educação Infantil

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M/C - Perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade

PE - Produto Educacional

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	EU TENHO UMA HISTÓRIA PARA CONTAR: TRAJETÓRIA, MEMÓRIA E COMPROMETIMENTO.....	14
1.1	Uma experiência transformadora.....	18
2	HISTÓRIAS QUE O TEMPO NÃO APAGOU: COLONIALIDADE, RACISMO ESTRUTURAL E NATURALIZAÇÃO DOS PRIVILÉGIOS.....	33
3	HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: MOVIMENTO NEGRO, AÇÕES AFIRMATIVAS E DISPUTAS CURRICULARES.....	43
3.1	 Currículo como campo contestado: silenciamentos e possibilidades na Base Nacional Comum Curricular.....	50
3.2	 Infâncias em construção: Relações Étnico-Raciais e os sentidos de pertencimento na Educação Infantil.....	53
4	 QUANDO A HISTÓRIA RETRATA A CRIANÇA: IDENTIDADE RACIAL, REPRESENTATIVIDADE E LITERATURA INFANTIL NEGRO-AFETIVA..	59
4.1	 Entre presenças e ausências: a construção da identidade racial e a potência da representatividade.....	59
4.2	 Narrativas que acolhem: a literatura infantil como experiência estética, afetiva e formativa.....	61
4.3	 A História das histórias: a constituição da literatura infantil no Brasil, contextos, tensões e transformações.....	65
4.4	 Escolhas que formam e transformam: responsabilidade na seleção de obras literárias	70
4.5	 Do silenciamento ao protagonismo: a presença negra na literatura infantil.....	82
5	 SEMEAR OUTRAS HISTÓRIAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	91
5.1	 Curso de Extensão – Era uma vez... Outras Histórias: literatura infantil negro-afetiva na construção de infâncias antirracistas.....	91
5.1.1	 1º Encontro – Descolonizando olhares.....	94
5.1.2	 2º Encontro – Literaturas que Ferem, Literaturas que Curam: Discursos, Afetos e Responsabilidades.....	97
5.1.3	 3º Encontro – Narrativas que abraçam: a potência da literatura negro-afetiva.....	101
5.2	 Produto Educacional – Um convite à travessia antirracista.....	106

5.3 Literatura Infantil como ato de resistência na construção de infâncias antirracistas	115
5.3.1 Percurso Metodológico – Caminhos tecidos entre escuta, vivência e reflexão.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL.....	157
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	162

1 EU TENHO UMA HISTÓRIA PARA CONTAR: TRAJETÓRIA, MEMÓRIA E COMPROMETIMENTO

Ao vivenciar a docência em turmas de Educação Infantil (EI) e séries iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro tive a oportunidade de observar desafios presentes em contextos educacionais bastante diferenciados.

Anualmente, era instigada a criar estratégias que tornassem a ação pedagógica mais significativa e o processo de aprendizagem mais envolvente. Dessa forma, em minha caminhada profissional, era impulsionada a exercitar a práxis pedagógica que, segundo Freire (2019), refere-se ao processo de ação-reflexão-ação permanente que articula teoria e prática e promove uma ação transformadora, dialógica e consciente.

Neste processo introspectivo de reflexão crítica sobre os desafios cotidianos, pesquisava constantemente fundamentações teóricas com vistas a desenvolver práticas que sanassem os problemas que emergiam no ambiente escolar. E, através deste percurso de aprendizagem permanente, ampliava meu repertório enquanto me humanizava. Desse modo, formava-me e transformava-me a cada novo desafio, mergulhando em um processo contínuo de desconstrução de paradigmas, reconfiguração de lentes e desestabilização de olhares antes naturalizados.

Nos últimos 15 anos, passei a atuar como professora de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) em bairros periféricos do município de Niterói-RJ. Neste período, compreendi o quanto a oferta de ensino integral é imprescindível para o desenvolvimento global da criança nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Sobretudo, como se faz necessário um currículo mais crítico que possibilite pensar a construção da identidade racial na infância com uma abordagem positiva e consciente, com práticas antirracistas neste processo inicial de autodescoberta.

Observei tal necessidade devido aos problemas de autoaceitação. Percebi que muitas crianças de 3, 4 e 5 anos de idade apresentavam rejeição dos seus traços fenotípicos, e não se reconheciam ou se representavam como realmente eram. Na realização de propostas de autorretrato, crianças negras¹ retratavam-se com características associadas aos padrões europeus, tais como pele branca, cabelos loiros lisos e olhos azuis. Essa representação já demonstrava a construção de uma identidade negativa, logo nos primeiros anos de idade.

¹ É importante salientar que na perspectiva deste estudo considera-se pertencente ao segmento negro todos aqueles denominados pretos e pardos, classificados segundo o senso demográfico brasileiro.

Quando posicionava as crianças diante do espelho e pedia para se descreverem, diziam serem “morenas”, nunca negras.

Certa vez, enquanto conversava com as crianças acerca da nossa aparência, nossos traços, gostos e identidade uma aluna me disse que não gostava da sua cor e que gostaria de ser branquinha como eu. Naquele momento, abracei-a com muito carinho e a posicionei diante do espelho, afirmando o quanto era linda, única e encantadora com a sua pele parda e seus maravilhosos cachinhos pretos tão delicados e representativos.

Essas falas e demonstrações de autorrejeição ecoavam em meu interior como um grito de socorro e reafirmavam as minhas limitações e despreparo no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

De igual modo, incomodava-me os comportamentos de superioridade de algumas crianças brancas frente às crianças negras, desprezando-as nas brincadeiras, atividades e interações. Por vezes, presenciei falas ofensivas e discriminatórias, na qual crianças brancas atribuíam um caráter negativo à cor da pele negra ou aos cabelos crespos, por meio de falas racistas e excludentes.

Ao observar as brincadeiras das crianças, era comum ouvir: “- Não vamos brincar com ela! Ela é preta do cabelo duro! ” (criança parda, 5 anos), “- Meu cabelo está igual ao de neguinha!”(criança branca, 3 anos ao referir-se ao próprio cabelo despenteado) “ - Não quero brincar com essa boneca pretinha!”(fala proferida por educandos brancos e negros de 3 e 4 anos no momento das escolhas das bonecas).

Com isso, percebia que mesmo entre crianças pequenas, as relações interpessoais já se apresentavam fortemente marcadas pelas inquietações quanto à cor da pele, aos cabelos crespos e às discriminações atravessadas pelo racismo e pela diversidade racial.

Diante dessas situações, ficava cada vez mais evidente minhas limitações formativas no campo do letramento racial e a ausência de fundamentações que direcionassem práticas pedagógicas capazes de minimizar esses conflitos fomentados no cotidiano escolar.

Vale destacar que a efetiva aproximação com o conceito de letramento racial só ocorreu a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, no Colégio Pedro II. No entanto, a apropriação deste saber não se esgotou e nem se esgotará com a conclusão do curso, pois tende a permanecer em processo de permanente construção, resignificação e desconstrução de comportamentos e óticas eurocêntricas, enraizadas em minha subjetividade.

O conceito de Letramento Racial refere-se, grosso modo, a compreensão crítica da forma como a raça impacta diretamente as experiências sociais, econômicas, políticas e

educacionais dos sujeitos (Skerrett, 2011, *apud* Ferreira, 2014). A autora esclarece que para que possamos ter uma sociedade realmente democrática, equitativa e igualitária, comprometida com o exercício da cidadania, faz-se necessário um processo de conscientização de homens e mulheres brancos (as) e negros (as) quanto às reflexões acerca da raça e do racismo, bem como de conhecimentos de fatos históricos e situações cotidianas relacionados à temática negra e afro-brasileira. Segundo Rosa (2022), a apropriação do letramento racial impactará diretamente na diminuição das manifestações de comportamentos racistas nos espaços de convivência.

É importante destacar que, apesar da formação limitada quanto ao letramento racial, as reflexões e vivências referentes a este tema sempre fomentaram em mim atravessamentos para além do cotidiano escolar.

Por ter crescido em um ambiente familiar marcado pelo racismo, machismo e sexismo, sentia-me incomodada ao presenciar desrespeitos e discriminações das mais diversas formas. Na infância e adolescência, apesar de desconhecer a gravidade desses posicionamentos, constrangia-me ouvir, no contexto familiar, as piadas ofensivas e o tratamento discriminatório direcionado às pessoas negras por parte dos meus avós, tios e primos.

Frequentemente, presenciava nas conversas os inúmeros apelidos depreciativos e falas grosseiras e desrespeitosas, tais como: “neguinha”, “o mais preto”, “Buiú”, “negão”, ou “ - Ela é uma preta bonita! ”, “ - Ele é um cara muito bom, pena que é preto! ”, “ - Esse deve ser preto de alma branca! ”, “ - Preto, para mim, só o café! ”

Imersa neste contexto declaradamente racista, ainda criança, era atravessada por um misto de vergonha, dor e empatia que já fomentava o desejo de adotar uma postura completamente diferente do exemplo que estava recebendo.

Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). O autor nos diz ainda que, em um mundo bombardeado pelo excesso de informação, opinião e conhecimento, está cada dia mais esvaziado de experiência, pois a vivência só é relevante quando nos atravessa, nos move e nos envolve, fomentando reflexões e construindo sentidos.

Ao revisitar essas tristes experiências racistas que marcaram a minha infância, não do lado de quem sofria agressão e humilhações, mas do lado dos agressores, percebo o quanto as vivências tocaram-me, ressignificando os meus olhares, valores e comportamentos ao longo de todos estes anos e fomentaram um crescente interesse por este campo de pesquisa.

Na adolescência, era muito frequente ouvir que se namorasse um homem preto, eu poderia entrar na casa dos meus avós, mas a ele caberia aguardar do outro lado da rua, pois não lhe seria permitido sequer pisar na calçada.

Por ironia, na fase adulta, contrariando as expectativas familiares de casar com um homem branco e bem-sucedido, namorei e casei com um homem preto, proveniente de família humilde, e temos um lindo filho pardo, neurodivergente.

Evidentemente, essas escolhas tornaram as tensões e lutas contra opressão e racismo dentro do ambiente familiar um pouco mais intensas. Por longos anos, meu namorado, noivo e, posteriormente, marido precisou trabalhar a resiliência, a dor e ignorar as humilhações e “piadas” que o machucaram sobremaneira, para tentar provar seu amor, respeito, integridade e valor. Para o indivíduo negro, estar inserido em uma sociedade racista é traumático e desafiador, então imagine conviver com uma família racista diariamente.

Nesse sentido, tenho muita admiração e respeito pelo meu marido que, por amor, não só se manteve firme em seu propósito, como de forma tranquila e educada ensinou aos meus familiares o amarem e o respeitarem como parte da família. O tempo e as muitas conversas não foram capazes de transformar por completo os comportamentos racistas profundamente enraizados em meus familiares, mas, aos poucos, as atitudes discriminatórias e as falas preconceituosas foram sendo minimizadas.

Ao ingressar no mestrado, 20 anos depois de me posicionar contra o racismo nos embates familiares, voltei a ser confrontada por experiências e atravessamentos provenientes de reflexões que expuseram as marcas do meu comportamento racista internalizado.

A partir da leitura do livro “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo”, da autora Lia Schucman (2020) comecei a compreender as formas veladas e inconscientes de racismo que praticava. Nesse momento, percebi quantas manifestações silenciosas reproduzia em minhas relações sociais e afetivas.

A autora me levou a refletir que para além da percepção do racismo como manifestação da oposição aos negros por quem se tem ódio, ou de quem se tem medo, existe também formas sutis que se manifestam quando olhamos para o não-branco com pena, dó, favor ou ausência. “[...] como se com a nossa branquitude fizessemos um favor de agregar valor a eles, porque afinal estávamos permitindo aos negros compartilhar um mundo de “superioridade” branca.” (Schucman, 2020, p. 26).

Nesse sentido, passei a compreender que, por muitos anos, minha identidade foi forjada por um sentimento de superioridade racial, que me tornava protagonista do racismo em todas

as minhas relações amorosas e de amizade. Esse sentimento é tão deprimente, cruel e danoso, quanto o racismo daqueles que oprimem, envergonham e inferiorizam os negros declaradamente.

Da mesma forma que Schucman (2020), compreendi que o racismo estrutural sempre esteve presente em minha vida e estava internalizado em minha subjetividade. Neste momento, já não eram apenas os sentimentos de empatia, vergonha e constrangimento ingênuo da infância que me incomodavam. Passei a ser tomada por um sentimento de tristeza ao perceber-me como produtora e reprodutora de racismo estrutural de forma sutil, inconsciente e velada. Essa percepção ampliou em mim o desejo de assumir as responsabilidades no combate permanente pela supressão do racismo e seus efeitos, que me impulsionam para além das experiências pessoais e profissionais.

Com isso, a luta antirracista tornou-se uma pauta diária em minha vida pessoal, mas ainda não compreendia como poderia contemplar esse engajamento na vida profissional, dada a complexidade desse tema no contexto da infância.

1.1 Uma experiência transformadora

Mesmo vivenciando os efeitos do racismo no contexto familiar, silencieei as problematizações referentes às abordagens étnico-raciais tão sérias e relevantes na Educação Infantil. Por não saber como dialogar com crianças tão pequenas, limitava-me a repreender e a punir aquelas que discriminavam, mas não refletia junto ao grupo, nem tentava amenizar as atitudes por meio de intervenções educativas. Até porque constrangia-me constatar as grandes lacunas da minha formação no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o desconhecimento de práticas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Ao ignorar as vivências cotidianas, os anseios e as necessidades infantis, desprezando ricas possibilidades de intervenções críticas acerca das compreensões de mundo no tocante à diversidade e ao debate racial, desperdiçava também a oportunidade de promover uma transformação consciente e humanizadora no ambiente escolar.

Dessa forma, sujeitava os educandos à uma experiência opressora de silenciamento e desumanização, cujo impacto refletia na ampliação de práticas racistas e discriminatórias das crianças brancas, e reverberava no sentimento de autorrejeição das crianças negras.

Nesse aspecto é importante questionar: a indiferença e o silenciamento, tão presentes em minhas práticas, resultava do desconhecimento, do racismo ou de ambos?

Em 2019, finalmente assumi a minha responsabilidade diante dos problemas referentes à temática racial. Neste ano, resolvi dedicar-me às práticas promotoras da igualdade racial, com vistas a ampliar a autoestima e a promover a construção positiva da identidade negra, tencionando práticas racistas que se manifestavam na EI.

Dessa forma, aprofundei-me em estudos sobre o tema e pesquisei na internet práticas pedagógicas que me ajudassem a fortalecer a autoestima e a identidade das crianças negras, criando um ambiente mais plural, equitativo e igualitário, onde todas as crianças pudessem se sentir valorizadas, aceitas e representadas em suas singularidades.

Nesse contexto, foi desenvolvido o projeto denominado “Brasil: minha história, minha gente, minha cor”, que foi se desenhando entre erros e acertos, avanços e retrocessos, com uma turma de 4 anos de idade.

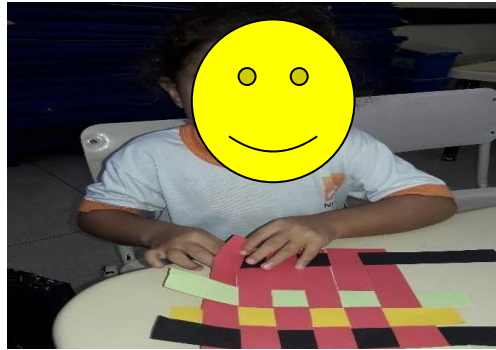
Ao longo das aulas, foram desenvolvidas reflexões referentes ao respeito, à autoaceitação, às identidades raciais e à diversidade, analisando as contribuições das matrizes africana e indígena, valorizando-as como elementos fundamentais na composição da diversidade cultural e racial brasileira.

O objetivo deste projeto pedagógico foi possibilitar ao educando apropriar-se de sua identidade étnico-racial, reconhecendo-se através de livros infantis com protagonistas indígenas, africanos e afro-brasileiros. As narrativas abordavam aspectos culturais, sociais e históricos e valorizavam a beleza, os saberes e as singularidades presentes na diversidade.

Durante o ano, foram contemplados aspectos da História do Brasil e da ancestralidade do povo brasileiro. As crianças ampliaram conhecimentos acerca de várias etnias indígenas e africanas, suas culturas, arte, brincadeiras, culinárias e saberes.

No cotidiano escolar, foram fomentadas reflexões acerca dos desumanos processos de exploração e escravização, mas foram tecidas também reflexões a partir das biografias de grandes símbolos da resistência, tais como: Zumbi, Dandara e Maria Felipa.

Ao longo do projeto, foram produzidos pelas crianças inúmeros elementos artísticos das culturas indígena e africana, tais como: instrumentos musicais, vasos de argila, cestas com jornal, rede com retalhos, turbantes, cordões, máscaras africanas, quadros e pinturas diversas que passaram a decorar a sala, os corredores e murais da escola.

Fotografia 1- Atividade artística de trançado africano

Fonte: A autora, 2019

Fotografia 2- Mural de atividades artísticas da cultura africana

Fonte: A autora, 2019.

Ainda em 2019, foram realizadas inúmeras exposições do trabalho em feiras culturais. Ao final, o projeto culminou em uma aula-passeio no “Quilombo do Grotão”, um lugar de memória afro-brasileira de Niterói. Durante as aulas, as crianças confeccionaram Abayomis, que é uma bonequinha, símbolo da resistência negra, feita de malha e retalhos, criada pela artesã Waldilena Serra Martins.

Fotografia 3 - Criança com a boneca Abayomi produzida na aula



Fonte: A autora, 2019.

Foram realizadas rodas coletivas para momentos de reflexão e debates, que oportunizassem a autovalorização, a ressignificação da cultura afro-brasileira e a representatividade com vistas à elevação da autoestima. Nesse processo, meus alunos e eu conhecemos novas histórias e aprendemos a olhar através de outras lentes.

Este projeto fomentou inúmeras constatações, medos e incertezas que nos atravessam quando nos afastamos da zona de conforto e refletimos acerca da *práxis* cotidiana.

Inicialmente, observei que, antes de realizar esse trabalho, nunca havia dedicado tanta atenção às ações promotoras da igualdade racial na Educação Infantil, ou mesmo no Ensino Fundamental. Desta forma, reduzia as grandes contribuições das culturas indígena e africana às histórias e às produções artísticas em datas comemorativas de forma folclórica, simplória e estereotipada.

À medida em que ia ampliando a compreensão acerca da temática racial, observava em minhas práticas pedagógicas elementos que potencializavam os comportamentos racistas no ambiente escolar. Inicialmente, constatei que priorizava nas rodas de leitura as narrativas de perspectivas eurocêntricas, ou seja, literaturas que valorizavam o fenótipo, a cultura, as histórias e os padrões europeus. Dessa forma, quase não oferecia aos meus educandos narrativas afro-brasileiras, nem disponibilizava produções literárias com protagonistas negros (as).

Vale ressaltar que as histórias infantis são recursos muito utilizados no cotidiano da Educação Infantil por potencializarem o deleite, a imaginação e estimularem o letramento, o conhecimento de mundo e a oralidade. A literatura infantil favorece o pensamento crítico e promove reflexões e ampliação de sentidos ao entrelaçar o real e o imaginário na experiência ficcional. Ademais, são potentes instrumentos de identificação e representatividade.

No entanto, ao negligenciar a literatura afro-brasileira ou narrativas que contemplassem o protagonismo negro positivado, estava negando ao meu alunado o direito de se reconhecer e se sentir representado na narrativa. Com isso, inconscientemente, constrangia a minha criança negra com personagens, geralmente, brancos presentes na história única, que não geravam identificação e representatividade para a maior parte dos meus educandos.

Dessa forma, reproduzia a inculcação do padrão de beleza europeu e a negação da beleza afro-brasileira. Compreendo que as narrativas infantis afro-brasileiras são ricas possibilidades de imersão nos aspectos históricos, culturais, políticos e sociais de afirmação identitária do ser negro e de promoção da escola como espaço de equidade. Sendo assim, a literatura infantil negra se abre como possibilidade de discussão contra-hegemônica em todos os segmentos da Educação Básica. Principalmente, nos primeiros anos de escolarização, por meio de práticas letradas de (re) existência e desconstrução do padrão hegemônico colonizado.

Nesse sentido, quanto mais crítica e criteriosa for a seleção e mais variado for o repertório literário oferecido, mais potentes e enriquecedoras serão as possibilidades de aprendizagens acerca do mundo e sua diversidade.

Outra reflexão interessante suscitada durante o desenvolvimento do projeto foi o questionamento de uma aluna (4 anos de idade) acerca da ausência de bonecas pretas na escola. Após o levantamento, as crianças e eu constatamos que nos espaços da sala de aula e da brinquedoteca havia 51 bonecas, das quais 49 eram brancas e somente 2 pretas.

Dessa forma, percebi que negava às crianças negras o direito de se sentirem representadas também nos brinquedos, invisibilizando sua beleza, seus cabelos crespos, tranças e pluralidade.

Saliento que essa negação representa muito mais do que uma simples ausência, pois discrimina e violenta emocionalmente a criança ao invisibilizar aquilo que lhe é familiar.

Para tentar modificar essa realidade, a nossa turma, juntamente com a comunidade escolar, realizou uma campanha de arrecadação de bonecas (os) negras (os). E, com técnica de tingimento adequada e implante de cabelos crespos, roupas e turbantes foram modificadas algumas bonecas da escola, transformando-as em representações negras e indígenas, conferindo-lhes uma nova aparência e função social.

Fotografia 4 - Bonecas da brinquedoteca da unidade escolar



Fonte: A autora, 2019

Fotografia 5 - Bonecas da escola em processo de tingimento



Fonte: A autora, 2019

Fotografia 6 - Bonecas tingidas e vestidas para a devolução ao acervo da escola



Fonte: A autora, 2019

O tingimento de algumas bonecas presentes no acervo da escola se mostrou uma alternativa bastante eficiente. Principalmente, porque a campanha de arrecadação não alcançou as expectativas da turma, resultando em um número irrisório de doações. Além disso, a unidade escolar já contava com um número grande de bonecas brancas, o que de igual modo exigia uma reorganização para que pudéssemos buscar um equilíbrio mais representativo em nosso acervo.

É importante salientar também que, ao procurar opções de bonecas (os) pretas (os) nos estabelecimentos comerciais, foi decepcionante constatar a dificuldade em encontrar produtos que fossem esteticamente atrativos, representativos e que refletissem a diversidade e a beleza do nosso alunado.

Nas visitas às lojas, observava-se a predominância de bonecas brancas, com vários preços e ampla variedade, enquanto as representações negras, quando estavam disponíveis, apresentavam menor qualidade estética e pouca variedade.

Fotografia 7 - Loja de brinquedos sem exemplares de bonecas negras



Fonte: A autora, 2019

Por fim, essas ausências me levaram a concluir que o problema do racismo presente no contexto educacional não estava nas crianças e em sua forma de se perceber e se representar nos autorretratos. Os principais e mais graves problemas estavam estampados nas minhas lentes eurocentradas, assim como na instituição escolar que norteava o imaginário infantil através de discursos/interdições e legitimações, com práticas educativas engessadas, que reproduziam o racismo estrutural e produziam a invisibilidade, negação e não existência do ser negro/negra dentro do contexto escolar (Gomes, 2017).

Nesse sentido, através das práticas pedagógicas de perspectivas hegemônicas, juntamente com a utilização de bonecas brancas, desenhos animados protagonizados por personagens brancos, imagens em murais, literaturas infantis de perspectivas eurocêntricas e narrativas discriminatórias a criança negra aprendia muito cedo sobre uma sociedade pautada no referencial de raça marcada pela branquitude. Sobretudo, como a identidade racial branca era um padrão a ser alcançado, para ser aceita pelos outros, precisava negar a si mesma (Gomes, 2003; 2017).

Em resposta, os educandos simplesmente expressavam em seus autorretratos os conhecimentos internalizados: as fadas e as princesas brancas, os príncipes e guerreiros loiros de olhos claros tornaram-se os principais referenciais de beleza que conheciam.

Diariamente, percebia a urgência em desconstruir minhas lentes eurocêntricas ainda tão enraizadas. E, ao pensar no contexto educativo e na escola que (re) construímos a cada reflexão sobre a prática, compreendi que, assim como eu atuei por muitos anos alheia à importância da

implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) na formação identitária da minha criança, em especial da criança negra, muitos docentes que comigo trabalhavam também desconheciam essa necessidade.

Destaco ainda que a EREER precisa ser trabalhada de forma crítica, significativa e contextualizada nos primeiros anos de escolaridade, pois impacta a compreensão de si e do outro, especialmente neste início do processo de construção das identidades, tanto no campo da cultura africana e afro-brasileira, quanto no tocante às culturas, às lutas e às contribuições dos povos originários.

No entanto, para fins deste estudo, optei por abordar exclusivamente a temática voltada às culturas africana e afro-brasileira. Essa escolha se justifica, primeiramente, pela limitação temporal inerente à pesquisa de mestrado, o que inviabilizaria contemplar ambas as vertentes de maneira satisfatória, aprofundada e consistente. Em segundo lugar, priorizo o diálogo voltado à formação da identidade racial da criança negra, tendo em vista que este é o público majoritário nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Ademais, foram justamente as demandas das minhas crianças negras que motivaram e sustentaram o interesse por esta investigação.

As aprendizagens diárias e as reflexões sobre a presente temática têm ressignificado o meu olhar e incidido em minha prática pedagógica. Assim, aprender, compreender e refletir criticamente sobre a diversidade de saberes e de posicionamentos a respeito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tão cara para o ser negro, me remetem à análise das minhas experiências pessoais, profissionais e de pesquisadora.

A partir dessas inquietações, foi emergindo o desejo crescente de dialogar com os meus pares no contexto da Educação Infantil para tentar responder a seguinte questão: em que medida a mediação dos educadores da infância no trabalho com obras literárias contribui para a implementação da Lei 10.639/03 e para a promoção da representatividade da criança negra?

Dessa forma, busco entender, a partir do olhar e das vozes dos participantes da pesquisa, de que forma estão sendo propiciadas vivências que promovam a formação crítica para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Sobretudo, buscarei compreender se as narrativas infantis têm sido utilizadas como recurso que potencializa o sentimento de pertença e de representatividade para a criança negra.

Ao refletir acerca das lacunas da minha formação quanto à importância da EREER e atentar-me para a influência das contribuições da literatura infantil negra como instrumento de

elevação da autoestima e de promoção da igualdade racial, compreendi que essas reflexões são imprescindíveis no contexto escolar.

A partir do problema de pesquisa elucidado, traçou-se como objetivo geral: investigar se a mediação docente, a partir da seleção de literaturas infantis, tem contribuído para a promoção de práticas antirracistas e favorecido a representatividade da criança negra.

Quanto aos objetivos específicos, este estudo propõe:

- a) Mapear as percepções docentes acerca da compreensão da Lei 10.639/03, bem como o repertório literário e os possíveis usos da literatura infantil negro-afetiva e afro-brasileira em suas práticas pedagógicas;
- b) Realizar um curso de extensão a fim de dialogar com docentes sobre o potencial das literaturas infantis negro-afetivas no desenvolvimento de práticas educativas antirracistas e no processo de construção das identidades raciais.
- c) Elaborar, juntamente com os professores da Educação Infantil que participarão do curso de extensão, 1 *e-book* com sugestões de literaturas infantis negro-afetivas e práticas pedagógicas antirracistas.
- d) Avaliar, junto aos cursistas, as propostas do *e-book* e as reflexões promovidas nos encontros por meio de uma roda de conversa.

Assim, esse estudo buscou acolher as vozes, as vivências e as práticas dos professores da Educação Infantil participantes, tecendo saberes acerca da importância das literaturas infantis afroreferenciadas e do debate acerca do letramento racial como possibilidade de promover uma educação equitativa, plural e antirracista.

É imprescindível pensar o currículo e as práticas pedagógicas em perspectivas decoloniais, refletindo sobre a pluralidade de vozes e caminhos do que se produz sobre/para as minorias sociais estigmatizadas, visto que essas reflexões impactam diretamente o pertencimento e a construção identitária desse educando em formação.

Estão se ampliando cada dia mais discussões e pesquisas no campo da EREER, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Contudo, apesar de haver uma legislação e orientações para a realização desse trabalho há mais de duas décadas, no campo da prática existem ainda inúmeros percalços que dificultam a efetiva implementação desta normativa em alguns contextos educativos.

Embora não seja um debate inovador, visto que já apresenta discussões teóricas e conhecimentos acumulados neste campo, a presente pesquisa torna-se relevante no âmbito

profissional por colaborar com a prática docente ao propor aos educadores reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais, principalmente no que tange à construção identitária do educando no contexto da infância.

Entendo que trocas de experiências entre educadores são importantes instrumentos de emancipação e transformação pessoal e profissional. Esses diálogos acerca da experiência docente podem contribuir para a resolução de problemas no âmbito da instituição e para a própria construção identitária, tanto deste profissional, quanto do educando em formação.

Há ainda uma crescente necessidade de ampliar os olhares para as questões raciais sob a perspectiva do Letramento Racial Crítico e da decolonialidade direcionadas à infância. Ademais, observa-se também certo desconhecimento acerca da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a necessidade de utilização da literatura infantil negra com vistas a promover a representatividade, a elevação da autoestima e a minimização de atitudes excludentes e discriminatórias no ambiente educativo.

No aspecto acadêmico, após o levantamento do Estado da Arte sobre a presente temática, observou-se que existe ainda um número bastante limitado de estudos que versam sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais e literatura infantil afroreferenciada no contexto da Educação Infantil. Os dados detalhados nas tabelas abaixo, foram coletados em junho/julho de 2024, a partir do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Portal de Periódicos da CAPES.

Nessa perspectiva, contabilizaremos aqui somente as produções que contemplam o Letramento Racial nas práticas educativas na Educação Infantil e que utilizam os livros infantis com protagonismo negro como estratégia de abordagem das questões étnico-raciais.

Os descritores utilizados nas pesquisas foram: Educação Infantil, protagonismo negro, Letramento Racial Crítico e Lei 10.639/03, com refinamentos elencados por pares, considerando as buscas com e sem aspas, interligadas pelo conectivo *AND*.

Inicialmente, observou-se que ao inserir aspas entre os termos compostos, os resultados eram mínimos, cerca de 2 a 5 trabalhos por pesquisa. Vale destacar que nem sempre essas produções contemplavam os critérios de análise. Por esse motivo, optou-se por excluir as aspas e analisar os títulos e resumos de um número maior de produções.

Não foi estabelecido nenhum outro critério de refinamento, tais como: ano das publicações, área do conhecimento, autores, região ou áreas de concentração, pois foi

constatado que ao estabelecer refinamentos, os resultados tornavam-se bem limitados e desconsideravam títulos importantes presentes na busca sem os delimitadores.

Como critérios de inclusão definidos no levantamento bibliográfico, elencou-se:

- 1.) Análise de títulos que mais se articulavam ao tema de pesquisa;
- 2.) Leitura dos resumos dos títulos selecionados para verificar a relevância quanto ao tema de pesquisa;
- 3.) Leitura da introdução das dissertações nos casos em que os resumos não apresentavam clareza quanto aos elementos pesquisados.
- 4.) Contabilizar somente as produções que contemplassem práticas decoloniais e antirracistas, articuladas à literatura em turmas de Educação Infantil.

Tabela 1 – Pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Busca	Palavras-chave	Análise dos resultados
1	“Educação Infantil” AND “Lei 10.639/03”	Dos 5 resultados obtidos, somente 1 pesquisa foi desenvolvida na Educação Infantil, mas não se referia à utilização da Literatura Infantil nas práticas educativas.
2	Educação Infantil AND Lei 10.639/03	Dos 17 resultados de busca, 1 estava em consonância com a pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> ● As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista. (Barbosa, 2022), RS.
3	“Educação Infantil” AND “protagonismo negro”	Os 2 resultados obtidos dialogam com os interesses de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> ● Que história é essa? Literatura e tecnologia no processo de valorização da identidade negra na educação infantil (Serra, 2022), Niterói – RJ. ● Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil–UMEI. (Mata, 2015), BH.
4	Educação infantil AND protagonismo negro	Dos 15 resultados, 3 são os que abarcam os interesses da pesquisa: Os 2 anteriores (Busca 3) e <ul style="list-style-type: none"> ● Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na educação infantil, no Distrito de Umburanas, em Brumado-BA(Rocha, 2021)
5	Educação Infantil AND Letramento racial crítico	Dos 5 resultados obtidos, apenas 2 contemplam os interesses da pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> ● As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil (Oliveira, 2022), RJ.

		<ul style="list-style-type: none"> • Construindo Uma Educação Antirracista Na Creche (Branco,2023), RJ.
6	“Educação Infantil” AND “Letramento racial crítico”	Somente 1 resultado contempla os interesses da pesquisa, que foi o 1º obtido na busca 5.

Fonte: A autora, 2024

Tabela 2 – Pesquisa no portal de periódicos da CAPES

Busca	Palavras-chave	Análise dos resultados
1	“Educação Infantil” AND “Lei 10.639/03”	<p>Dos 18 resultados obtidos, 3 dialogam com os critérios de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruna E A Galinha Dangola: Uma Proposta De Valorização Da Cultura Africana Na Educação Infantil, Através Da Literatura. (Souza,2021) • Perspectiva afrocentrada nas contações de história na brinquedoteca do CAFS: fortalecimento da autoestima e identidade negra de crianças (Silva; Silva, 2019). • A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil (Santos, 2021)
2	Educação Infantil AND Lei 10.639/03	<p>Dos 30 resultados obtidos, 4 estão em consonância com os interesses de pesquisa, sendo que 2 repetem-se da busca 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista(Barbosa; Rostas, 2022) • Um brinquedo diferente na luta antirracista na educação infantil: o livro de literatura (Carvalho, 2023)
3	“Educação infantil” AND “protagonismo negro”	<p>Dos 3 resultados obtidos, 2 dialogam com os interesses de pesquisa, Sendo que o 1º repete-se da busca 2, e:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário (Silva; Accorsi, 2021)
4	Educação infantil AND protagonismo negro	Dos 12 resultados obtidos, repetem-se o 1º da busca 2 e o 1º da busca 3.
5	“Educação Infantil” AND “Letramento racial crítico”	Somente 1 resultado que não contempla os interesses da pesquisa.
6	Educação Infantil AND Letramento racial crítico	<p>Dos 4 resultados obtidos, somente 1 dialoga com os interesses de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba (Silva, 2021).

Fonte: A autora, 2024.

A maior parte dos resultados apresentados em todas as buscas foi desconsiderada, pois não contemplava os objetivos da pesquisa, por referir-se a estudos no Ensino Fundamental, mesmo utilizando-se “Educação Infantil” como um dos termos-chave.

Algumas vezes, observou-se também títulos ou resumos de trabalhos que se referiam a ações voltadas para infância ou para as crianças, mas não explicitavam com clareza os anos de atuação. Por este motivo, foi necessário analisar partes do texto para compreender o contexto de estudo. No entanto, os trabalhos que não deixaram claro todos os elementos em títulos e resumos e tinham a divulgação fechada foram desconsiderados.

A maior parte das produções que foram apresentadas nas buscas, com as combinações dos diferentes descritores referia-se à análise de livros infantis com protagonistas negros (as). Contudo, essas pesquisas ora refletiam sobre a representação do (a) personagem (e/ou abordagem da narrativa), ora refletiam sobre o quantitativo de títulos presentes nas bibliotecas escolares, ou nos kits do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), que chegam às escolas públicas. Nesse sentido, muitas produções foram desconsideradas por não pesquisarem o uso da literatura infantil negra nas práticas pedagógicas.

Observou-se, ainda, que algumas publicações se referiam a ações promotoras da igualdade racial na Educação Infantil sem a utilização da literatura como recurso potencializador do trabalho pedagógico. Estas práticas utilizavam-se de autorretratos, arte, músicas, brincadeiras e brinquedos. Por este motivo, foram também ignoradas no levantamento de dados.

Alguns trabalhos desenvolvidos no Ensino Fundamental, apesar de não serem contabilizados na planilha por não atenderem aos critérios de inclusão, foram arquivados, para pesquisas posteriores por contribuírem para a fundamentação teórica e reflexões quanto à metodologia de pesquisa. Dentre eles: *Literatura Infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública* (Oliveira, 2019), produzido a partir de pesquisa no Município de Niterói, e *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*. (Lima, 2023), RJ.

Por fim, considerou-se, após a análise do mapeamento bibliográfico nesses bancos de dados, que:

- a) No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foi encontrada nenhuma tese, e contabilizaram-se apenas 6 dissertações em âmbito nacional. Destas, 3 foram desenvolvidas nos últimos dois anos no estado do Rio de Janeiro;

- b) No Portal de periódicos da CAPES, nota-se também um número irrisório de artigos (7 publicações) acerca da temática proposta.

Nesse sentido, no âmbito acadêmico, acredita-se que ainda há necessidade de aglutinar mais estudos, dada a relevância do tema, ampliando olhares para as questões raciais sob a perspectiva do Letramento Racial Crítico e da decolonialidade direcionadas à infância.

Com esse intento, a pesquisa visa somar reflexões aos estudos já realizados para pensar caminhos e estratégias que impactam o (re) conhecimento da identidade racial das crianças negras através da literatura infantil negro-afetiva. Apesar de ser um campo que tem ganhado visibilidade a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda é necessário ampliar produções que versem sobre tais práticas na infância.

No âmbito social, esse estudo torna-se relevante ao questionar a hegemonia de práticas eurocêntricas e visibilizar histórias e culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, posto que contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, consciente e plural.

Infelizmente, o racismo é uma realidade cotidiana que se (re) produz em todos os âmbitos sociais, principalmente nas unidades educativas. Dessa forma, faz-se necessário dialogar com docentes sobre ações afirmativas e estratégias que apontem para uma perspectiva antirracista, pois as reflexões coletivas tendem a reverberar em práticas cotidianas, que impactarão diretamente a formação cidadã, crítica e consciente dos sujeitos envolvidos. Pretende-se com esse estudo conectar educadores da infância pela responsabilidade de fomentar práticas antirracistas por meio de um ambiente de aprendizagem onde todas as crianças se sintam reconhecidas, respeitadas, incluídas e valorizadas em suas singularidades.

Nesse sentido, é necessário perceber a urgente necessidade de ampliar nosso conhecimento para incluirmos a temática racial no exercício de nossas práticas pedagógicas ao longo do ano. Práticas contra-hegemônicas críticas, contextualizadas e conscientes que fomentem nas crianças conhecimentos, valores e atitudes que eduquem para pluralidade étnico-racial.

Finalizo, ressaltando que a análise crítica dos discursos que permeiam as construções identitárias deve se fazer presente no interior do ambiente escolar. A escola, como instituição formativa por excelência, tem a obrigação de fomentar debates e reflexões que possibilitem, não só ao aluno, mas também aos professores e a todo e qualquer profissional da educação, conhecer e, sobretudo, atuar e se posicionar na construção de uma educação decolonial, que contemple as pluralidades de vozes, abarque as diferenças, a diversidade, as identidades e minimize as desigualdades, o racismo e a discriminação.

2 HISTÓRIAS QUE O TEMPO NÃO APAGOU: COLONIALIDADE, RACISMO ESTRUTURAL E NATURALIZAÇÃO DOS PRIVILÉGIOS

Iniciei estudos, leituras e reflexões acerca da temática racial, buscando tensionar as manifestações do racismo no espaço escolar e compreender as dificuldades de autoaceitação vivenciadas pelas crianças negras. Nesse percurso, percebi que tais atravessamentos estavam imersos em um campo discursivo constituído historicamente, marcado por relações de poder, opressões e silenciamentos.

Ao introduzir, na sala de aula, práticas pedagógicas voltadas para a valorização das culturas africana e indígena, observei que as crianças passaram a se identificar, reconhecendo-se através das narrativas que contemplavam protagonistas indígenas, africanos e afro-brasileiros. Nesse processo, foram resgatadas as vozes e os saberes subalternizados, provenientes dos povos colonizados, que resistiram a supressão imposta pelo colonialismo.

Para essa discussão, é importante entender que a História do Brasil está marcada por séculos de exploração, desumanização, invisibilização e resistência. Essas marcas reverberam na atualidade nas hierarquias sociais, raciais e epistemológicas e nos modos de produção, gerando privilégios e desigualdades estruturais.

Essa lógica se reflete também nas dinâmicas sociais, nas situações de opressão e impactam diretamente as construções das identidades raciais. No entanto, para entender esses reflexos na contemporaneidade é importante conhecer o processo histórico que impulsionou todos esses atravessamentos.

No período do colonialismo, a América foi submetida a uma lógica de opressão tão violenta e danosa quanto a própria escravização: a colonialidade. Este foi um termo formulado pelo grupo de intelectuais latino-americanos que dialogam acerca das proposições Modernidade/Colonialidade (M/C), visando definir a ideia de rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” (Pinheiro, 2023).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), estudioso da perspectiva M/C, afirma que a modernidade não pode ser compreendida como um projeto emancipador europeu, associado ao progresso, à racionalidade e ao desenvolvimento. Ao contrário, essa lógica é, na verdade, uma estratégia de disseminação do ideal de modernidade fundamentada na imposição de padrões, epistemologias, teorias e valores como paradigmas universais de perspectivas europeias.

Em outros termos, o autor denuncia que o saber produzido na Europa foi, no período do colonialismo, instituído como racional, universal e legítimo, consagrando-se como saber superior a todas as demais formas de conhecimento. Esse processo consolidou a perspectiva eurocêntrica do saber, disseminando a lógica de que apenas determinadas epistemologias, teorias e paradigmas eram científicos.

Mignolo, professor argentino e importante intelectual da perspectiva decolonial, esclarece que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2003, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade estão totalmente imbricadas. Devido à colonialidade, a Europa disseminou as Ciências Humanas a partir de um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos.

Assim, a ideia de Modernidade propagou-se a partir do contato com a América, constituindo-se por meio de uma lógica de violência simbólica que estabelecia a racionalidade europeia como verdade universal, negando a racionalidade do outro não europeu (Oliveira, 2016). Conseqüentemente, reduziu os saberes produzidos por povos africanos, indígenas e latino-americanos à condição de mito ou folclore, desqualificando outras existências, histórias e culturas fora do eixo-norte do mundo. Nesse processo, operou como estratégia de dominação física, ideológica, simbólica e material.

Dessa forma,

[...]os colonizadores passam a ocupar um lugar central geográfico e epistêmico, relegando o novo mundo – a América – a um passado mítico, natural, selvagem e primitivo. Ou seja, a partir do século XV, a Europa construiu uma razão científica universal em detrimento da razão do outro, os povos colonizados. Neste processo foi necessário tornar invisíveis histórias e dinâmicas sociais com base no que denominamos racismo epistêmico. (Oliveira; Silva, 2019, p.9)

Segundo Oliveira e Silva (2019), racismo epistêmico refere-se ao ato de inferiorizar e invisibilizar os conhecimentos não-ocidentais. Este opera através da negação da racionalidade dos povos tidos como colonizados.

Na atualidade, o racismo epistêmico se dissemina por meio das instituições escolares e universidades quando são contemplados no currículo hegemônico e materiais didáticos saberes e teorias que privilegiam intelectuais europeus e norte-americanos, naturalizando os conhecimentos ocidentais, em detrimento dos saberes não ocidentais. Essa lógica hegemônica de conhecimento molda valores, culturas, imaginários e reverbera na autoimagem dos povos.

Assim, opera na propagação social de regimes de verdade (Foucault, 2014). Para o autor, toda sociedade produz mecanismos que regulam e definem o que pode ser dito, quem tem o

direito de se pronunciar e sob quais condições um discurso é reconhecido como legítimo. Nesse sistema de seleção e legitimação do discurso, a vontade de verdade opera como mecanismo de exclusão, delimitando quais narrativas serão incorporadas ao campo do saber e quais deverão ser silenciadas. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a colonialidade atuou (e segue atuando) como um regime de verdade, que estabelece o eurocentrismo como matriz epistemológica dominante.

Kilomba (2019) nos ajuda a compreender como esse regime se propaga e se fortalece nas instituições educacionais.

Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceito de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e a autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? Qual conhecimento não o é? E qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar o conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?
Fazer essas perguntas é importante porque o centro da qual me refiro aqui, isso é o centro acadêmico, não é o local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas *negras*. Historicamente, este é o espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. (p.50)

Nesse sentido, a educação escolar se torna um mecanismo de violência simbólica e ideológica que propaga regimes de verdade e legitima a perspectiva hegemônica do conhecimento. Dessa forma, opera na reprodução de narrativas que marginalizam, oprimem e invisibilizam os povos originários e afro-brasileiros.

Assim, a educação atua na perpetuação do que Quijano (2005) definiu como colonialidade do poder. Segundo o autor, esse termo refere-se à invasão da mente e do mundo do colonizado, com vistas a reproduzir o *lôcus* do colonizador. Essa estrutura opressora que invade o imaginário do outro, desqualificando-o e invisibilizando-o, reforça nele o desejo de ser o opressor, por meio da atração ideológica pelos padrões estéticos, sociais, culturais e epistemológicos daquele que lhe oprime. Em outras palavras, naturaliza o imaginário europeu, enquanto desqualifica e subalterniza os saberes, valores, culturas e identidades não-europeias, principalmente por meio do fetichismo cultural. (Oliveira; Candau, 2010).

Paulo Freire, na década de 60, já introduzia essa discussão ao apresentar a relação antagônica entre opressores e oprimidos e discorrer sobre o processo de invasão cultural.

Segundo Freire (2024a), invasão cultural trata-se da

penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciçamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. [...]

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse um amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (p. 205).

Essa invasão e apagamento cultural, assim como, a relação opressora de exploração, negação e injustiça rouba do outro a sua humanidade. Ao mencionar as reflexões do livro: “Retrato do colonizado, precedido pelo retrato do colonizador”, de Memmi (1967), Freire (2024a) descreve as contradições presentes nas relações entre dominado e dominador, cujo dualismo se constitui da “consciência colonizada” por meio da relação de ódio e admiração, posto que o dominador está hospedado na mente do dominado.

Nesse sentido, o oprimido detém uma atração e um desejo internalizado de ser o outro. Essa admiração só pode ser superada através da libertação, em um processo de tomada de consciência e de expulsão do outro de dentro si.

Nota-se que, no período de dominação colonial, não ocorreu tão somente a violência por meio da escravização, da ocupação territorial e da exploração econômica, mas houve também uma invasão na mente dos povos colonizados, por meio da internalização de valores, culturas, padrões e epistemologias.

Nesse processo, o colonizador instaurou uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento que consagra a Europa como centro geopolítico, medindo, analisando, subjugando e classificando os demais povos e culturas a partir da sua ótica (Mignolo, 2003). Assim, o eurocentrismo deixa de ser uma lógica de perspectiva europeia e torna-se uma referência adotada por todos aqueles que foram educados sob a hegemonia dos povos europeus.

Quijano (2005) salienta que a estrutura opressora da colonialidade se reproduziu na sociedade tendo o racismo como um de seus principais mecanismos de sustentação. Em seus estudos, o autor esclarece que no período de constituição da América e do capitalismo, houve também a propagação de uma nova ordem de poder que operava através da classificação social da população fundamentada na ideia de raça. Essa concepção tornou-se eixo constitutivo das relações de dominação entre conquistadores e conquistados, legitimando a suposta superioridade de uns sobre os outros, operando também nos modos de produção e divisão social e racial do trabalho (Wash; Oliveira; Candau, 2018). Dessa forma, os povos dominados eram subjugados e inferiorizados, bem como seus saberes, culturas, identidades, estética e traços fenotípicos.

Com a constituição da ideia de raça como um marcador de diferenciação, surgiu o racismo como um sistema de opressão, que se estabeleceu em todas as estruturas da sociedade (Pinheiro, 2023). É um equívoco fundamenta-se na concepção individualista de racismo, concebido como manifestações individuais e/ou coletivas de preconceito, caracterizadas também como patologia, anormalidade ou irracionalidade. Ribeiro (2019) esclarece que o racismo é estrutural, ou seja, trata-se de um sistema de opressão que tem suas raízes na estrutura da sociedade, manifestando-se nos diversos âmbitos das relações sociais e refletindo-se nas instituições e nos comportamentos dos indivíduos.

Este sistema opera como a materialização de uma estrutura criada em um processo histórico, social e político, que tem a raça como fundamento, que nega direitos, amplia desigualdades e estabelece privilégios.

Pode-se dizer que o racismo está incorporado às dinâmicas institucionais e materializa-se nas políticas públicas e nas práticas cotidianas. Em outros termos, trata-se de uma lógica que organiza oportunidades e privilégios para a população branca, enquanto exclui e marginaliza a população negra.

Ademais, é importante reconhecer que o debate estrutural do racismo impacta as hierarquias sociais afetando histórica, cultural, econômica e politicamente a dignidade da população negra. Nesse sentido, é imprescindível

começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso aos direitos básicos e à distribuição de riquezas. (Ribeiro, 2019, p.9)

Ao operar como opressão nas estruturas da sociedade, o racismo restringe direitos, amplia desigualdades e perpetua o lugar social de privilégios da população branca. (Ribeiro, *ibidem*). Esse *locus* privilegiado constitui-se através do pacto da branquitude (Bento, 2022).

Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum, que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões negações e atos de repressão (Bento, 2022, p.29)

A autora observou que nas relações sociais das empresas em que trabalhava predominava um fenômeno que estabelecia hierarquias raciais nas relações de dominação, que partem, geralmente, de homens brancos, que evidenciava a perpetuação da branquitude. Esse fenômeno refere-se a um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (p.18) como forma de autopreservação dos seus iguais. Dessa forma, aprisiona o outro - o diferente - no lugar de inferioridade.

Kilomba (2020) ressalta que essa hierarquia racial consolida os corpos negros como inferiores, impróprios e que estão fora do lugar, constituindo-se como corpos que não podem pertencer. Dessa forma, os corpos brancos podem transitar livremente pelos diversos espaços sociais, enquanto os corpos negros são constantemente humilhados e questionados nos mesmos espaços de circulação. Essa postura pode ser observada nos constrangimentos vivenciados pelos indivíduos negros ao passearem em shoppings, quando são seguidos e observados por seguranças, ou nas ruas das cidades ao serem frequentemente abordados por policiais.

O pacto da branquitude opera também na escolha de sujeitos brancos em processos seletivos, considerando-os mais capazes e aptos ao cargo. Dessa forma, desqualifica o preparo e a capacidade das pessoas negras. Opera ainda na supremacia branca nas universidades, nos espaços de poder, nos grandes cargos e nas organizações públicas e privadas. Assim, “o herdeiro branco, se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente.” (Bento, 2022, p.24)

A autora esclarece ainda que essa cumplicidade silenciosa do grupo dominante, na medida em que reforça e legitima a supremacia branca, perpetuando privilégios e elevando a autoestima, também atua no silenciamento das ações anti-humanitárias que seus antepassados praticaram.

Lia Schulman (2020) ressalta que a ideia de raça tem seu pilar ancorado nas manutenções de poder simbólico e concreto, que atravessa todas as experiências da vida do sujeito. As marcas dessa diferenciação se manifestam nas interações sociais que ocorrem na família, na escola, na rua e em todos os espaços públicos, perpetuando a valorização da branquitude, em detrimento da negritude.

A autora salienta ainda que o branco não é apenas favorecido pela estrutura racializada, ele é também um produtor ativo desse sistema de privilégios por meio da disseminação de discriminações e discursos de democracia racial.

Em sua pesquisa, Schulman (ibidem) constatou que o sujeito branco, ao ocupar um *lócus* privilegiado, não se reconhecia enquanto indivíduo racializado, devido a sua posição de

neutralidade. Enquanto a identidade negra é constantemente atravessada pelo marcador racial, a branca encontra-se protegida pela ideia de identidade padrão. Dessa forma, todas as demais raças são consideradas inferiores ou desviantes.

Conscientizar-se acerca dos impactos do racismo estrutural e dos privilégios da branquitude é o primeiro passo no combate às injustiças contra grupos vulneráveis, pois ao assumirmos a responsabilidade individual, atuamos em prol da desconstrução de lentes e mudanças de comportamentos que legitimam discriminações e ampliam desigualdades.

Ademais, é importante entender que todos somos racistas e reproduzimos em alguma medida o racismo estrutural (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, a tomada de consciência e engajamento no combate ao racismo, denominado luta antirracista, é fundamental. Essa luta tem como objetivo denunciar e tensionar os privilégios da branquitude e assumir as responsabilidades na transformação social, contra a opressão e contra as desigualdades fomentadas pelo racismo da sociedade.

Nesse aspecto, os professores detêm uma responsabilidade não só pedagógica, mas, sobretudo, política de combater o racismo na escola e promover uma educação equânime, plural que traga dignidade plena a todas as infâncias. Segundo Oliveira e Lins (*apud* Candau, 2020, p. 49) “não é possível pensar uma educação para as relações étnico-raciais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista.”

Com a intenção de tensionar a perspectiva colonial hegemônica, estudiosos da perspectiva M/C, que buscavam denunciar e romper com a lógica da colonialidade, que se reproduz através do controle epistemológico e propagação do eurocentrismo nas instituições sociais, culturais e educacionais, introduziram o conceito decolonial/decolonialidade. Este termo refere-se ao pensamento crítico que emerge das vozes subalternizadas, contrapondo-se ao pensamento dominante eurocêntrico monocultural. Essa perspectiva confere voz e visibilidade aos saberes, povos, culturas e valores silenciados e estigmatizados (Wash; Oliveira; Candau, 2018).

A partir dessas reflexões, é importante compreender o termo que Mignolo (2003) denominou como diferença colonial, que representa pensar a partir das margens, das experiências impostas pela colonialidade e, dessa forma, poder apontar para um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial propõe-se então a denunciar o pensamento hegemônico, passando a olhar para as identidades subalternizadas e sua produção de conhecimentos.

Na educação, a pedagogia decolonial transcende o sistema educativo, contemplando conhecimentos silenciados pela colonialidade, bem como as experiências políticas, organizacionais e movimentos reivindicatórios enraizados nas lutas dos povos subalternizados. Esses saberes e práticas se constituem enquanto projeto político que desembocam nas instituições escolares. (Wash; Oliveira; Candau, 2018).

Essa perspectiva evidencia a dinâmica excludente e opressora da ideia Modernidade/Colonialidade e aponta para a decolonialidade como um deslocamento político e epistemológico. (Oliveira; Silva, 2019)

No campo educacional, a pedagogia decolonial perpassa as práticas de ensino, incorporando saberes antes marginalizados pela colonialidade e valorizando processos históricos, experiências críticas, políticas e econômicas enraizados nas lutas dos povos marginalizados. Não se trata de negar a Modernidade, mas problematizar as bases coloniais, reconhecendo a pluralidade de epistemologias e a legitimidade dos saberes historicamente silenciados.

Essa abordagem decolonial desafia as narrativas coloniais e promove a construção de um projeto político mais crítico, plural e democrático, que reflète de forma genuína a identidade multicultural do Brasil. (Wash, Oliveira, Candau, 2018).

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada em insurgência educativa propositiva – não somente denunciativa. Por isso o termo “DE” e não “DES” – em que “insurgir” representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Com a divulgação cada vez maior das teorizações decoloniais no Brasil nos últimos dez anos, vêm à tona diversas abordagens no campo da educação tentando dialogar com essa perspectiva teórica, especialmente no que dizem respeito a diferenças raciais, culturais e étnicas que envolvem processos pedagógicos. (Xavier; Moura; Oliveira, 2014)

Os autores ressaltam que adotar uma postura verdadeiramente decolonial e antirracista, exige senso crítico e ações concretas. É necessário não só identificar e denunciar (descolonizar), mas, principalmente, intervir e transformar (decolonizar). Para isso, o docente precisa revisar currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, interrogando as ausências e os silenciamentos que estruturam o conhecimento escolar. Nesse sentido, implica reconhecer que a passividade ou neutralidade diante das injustiças e discriminações geralmente atuam como estratégias de manutenção de privilégios.

Enquanto que, ao serem resgatadas epistemologias, culturas, histórias e memórias dos povos historicamente marginalizados, seja por meio de vídeos, brinquedos, brincadeiras, práticas pedagógicas e literaturas infantis possibilita-se ao educando pensar a partir de uma pedagogia outra. Em contrapartida, quando se prioriza nas rodas de leitura as narrativas de perspectiva eurocêntrica, com protagonistas brancos, contextos desconectados da realidade, que não contemplam a pluralidade de vozes, corpos, belezas e culturas reproduz-se a colonialidade do poder (Quijano, 2005). Dessa forma, perpetua-se a aspiração pela cultura europeia, seus padrões estéticos, valores e epistemologias, validando os comportamentos racistas e reforçando a invisibilidade do ser negro no ambiente educativo.

Infelizmente, a colonialidade e o racismo são fenômenos que se reproduzem nas estruturas da nossa sociedade e se manifestam potencialmente nas escolas, por meio de práticas educativas, discursos, currículos, imagens, literaturas e atitudes excludentes e discriminatórias. Desta forma, faz-se necessário ampliar o letramento racial entre docentes, apontando para a formação inicial e continuada que promova o debate crítico da temática racial e reverbere em ações pedagógicas de perspectiva decolonial e antirracista.

É importante esclarecer que letramento racial se refere à compreensão crítica da forma como a raça impacta diretamente as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos sujeitos na sociedade (Skerrett, 2011, *apud* Ferreira, 2014). Ferreira (2014) ressalta ainda que para que possamos ter uma sociedade verdadeiramente justa, equitativa e igualitária, comprometida com o exercício da cidadania, faz-se necessário um processo de conscientização de homens e mulheres brancos (as) e negros (as) quanto às reflexões acerca da raça e do racismo. Ademais, é fundamental que se desenvolva um trabalho crítico e contextualizado nas instituições escolares em todas as disciplinas sobre os atravessamentos do racismo, da branquitude e seus impactos na sociedade e na vida da população negra. Segundo Rosa (2022), a apropriação do letramento racial impactará diretamente na diminuição das manifestações de comportamentos racistas nos espaços de convivência.

No Brasil, as discussões acerca da temática racial ganharam visibilidade a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Essa normativa foi uma grande conquista das lutas do Movimento Negro pela equidade e visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que por anos foram negadas e silenciadas no contexto educacional. A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), apesar da obrigatoriedade, não garante efetivamente sua implementação, mas contribuiu, sobremaneira, com uma série de mudanças, ampliando formações e reflexões no campo da EREER.

Ademais, refletir acerca desses conceitos nos permite compreender que a colonialidade não é um sistema opressor que ficou no passado, mas uma estrutura operante que favorece e fortalece o racismo estrutural na atualidade. Essas configurações se refletem nas relações sociais, nos discursos, nas instituições, na cultura e se internalizam nas subjetividades. Quando o professor compreende esses sistemas de opressão e subverte essas práticas abrindo-se para outras narrativas, escuta vozes silenciadas e valoriza outras existências, promove uma abordagem verdadeiramente democrática e emancipatória. Dessa forma, a educação decolonial e antirracista constitui-se como uma postura ética, política e pedagógica que subverte as hierarquias raciais, tensiona a perspectiva hegemônica e promove equidade, dignidade e justiça social.

3 HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: MOVIMENTO NEGRO, AÇÕES AFIRMATIVAS E DISPUTAS CURRICULARES

Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2012), este é um momento ímpar no campo das ciências humanas e sociais, pois os debates sobre a diversidade epistemológica têm se ampliado nos diversos lugares do Brasil e do mundo. Esse processo de mudança se intensificou à medida em que foi se universalizando o direito à educação, pois começaram a ter acesso à escola pública sujeitos que antes eram invisibilizados e que não tinham seus conhecimentos e interesses contemplados no currículo. No entanto, ao ingressarem no ambiente escolar e nas universidades carregados de saberes, valores, reivindicações, corporeidade, histórias, sofrimentos e vitórias passaram a questionar os saberes colonizados e colonizadores e reivindicaram propostas emancipatórias (Gomes, 2012).

Desta forma, os debates e lutas travadas pelos movimentos sociais acabaram reverberando no campo do currículo, na formação docente e culminaram em consequências positivas na formulação de políticas públicas.

Após o enfraquecimento do regime militar, houve uma reorganização do Movimento Negro, que lutava incansavelmente pela igualdade de direitos e oportunidades, denunciando o discurso forjado pela sociedade branca do mito da democracia racial (Nascimento, 1978). O mito difundia a ideia de que o Brasil era marcado por uma convivência harmônica entre raças. Sendo assim, desconsiderava a ampla e complexa trama estrutural de desigualdade de condições e oportunidades que se evidenciava nos âmbitos social, econômico, político e cultural.

Com a queda do regime militar e a posterior aprovação da Constituição de 1988, o Movimento começou a produzir propostas para serem apresentadas para o Estado que continham políticas públicas específicas para atender às demandas da população negra, visto que as de caráter universalista não contemplavam as necessidades da totalidade da população de forma justa, democrática e equitativa. Neste sentido, iniciou-se uma busca por políticas de ação afirmativa que garantissem a igualdade de direitos àqueles que sempre obtiveram desigualdade de oportunidades.

Neste contexto de conflitos e reivindicações populares, a demanda curricular pela introdução obrigatória do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica exigiu uma mudança de práticas hegemônicas e a descolonização dos currículos (Gomes, 2012). Com isso, a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) representou um grande avanço e um marco importante na tentativa de reverter o apagamento

histórico das culturas e histórias antes negligenciadas na educação do país. A partir deste momento, buscou-se repensar o currículo hegemônico, dando visibilidade às diferentes epistemologias, vozes e culturas que antes eram negligenciadas e marginalizadas no contexto educacional. Essa descolonização dos currículos, segundo Gomes (2012), passa também pela mudança de representação e pelo questionamento dos lugares de poder e privilégios que estão enraizados nas culturas política e educacional.

Esse marco legal foi uma conquista da luta incansável do Movimento Negro em prol de uma educação mais equânime, justa e democrática com uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial.

Segundo Gomes (2017), este movimento social atuou e permanece atuando como um ator político que exerce um considerável potencial educativo, que persiste por meio de tantos militantes, em uma longa trajetória de lutas pela superação do racismo e pela emancipação social. A autora ressalta ainda que o Movimento Negro detém um papel fundamental na produção e difusão de saberes emancipatórios. Ele potencializa a tradução intercultural, ou seja, dissemina os debates, teorias e conhecimentos sobre a temática racial do campo acadêmico com a população negra fora da universidade.

O movimento tem se tornado ainda um grande protagonista na promoção de ações afirmativas nos campos acadêmico, social, político, econômico, jurídico e cultural, corroborando para políticas de correção das desigualdades, como a regulamentação da política de cotas. Dentre seus feitos, pode-se destacar também a ampliação do reconhecimento e da representatividade do negro no campo das artes, da estética e da beleza; a ampliação das discussões nos âmbitos social e acadêmico sobre as questões étnico-raciais e seus efeitos; o estabelecimento do racismo como crime inafiançável. Colaborou, sobremaneira, para a regulamentação da obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana, nas escolas públicas e particulares, nos Ensinos Fundamental e Médio, com a implementação da Lei nº 10.639, promulgada em 2003 (Brasil, 2003)², que altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Essa contribuição ressignificou no currículo o lugar da África, dos povos africanos e afrodescendentes como agentes históricos na constituição da sociedade brasileira. Além de impulsionar, posteriormente, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

² Posteriormente, a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, conferindo voz e visibilidade à cultura indígena e todas as suas contribuições como agentes históricos na constituição a sociedade brasileira. Buscando romper com as práticas estereotipadas e folclóricas que são difundidas nas instituições escolares.

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Neste estudo, entende-se que a temática racial é imprescindível em todas as etapas da Educação Básica. Estes conhecimentos precisam ser introduzidos de forma crítica, significativa e contextualizada, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, pois impactam a compreensão de si e do outro no processo inicial de construção da identidade.

No entanto, segundo a professora Eliane Cavalleiro (2020) esse tema não vem sendo abordado como deveria e observa-se ainda a manifestação explícita de racismo e negligência no tocante ao debate racial. Durante sua pesquisa de mestrado, Cavalleiro (ibidem) denunciou o despreparo docente e evidenciou o desinteresse dos profissionais em incluir positivamente a criança negra na vida escolar: “Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p. 7).

Ao ingressar no cotidiano escolar como pesquisadora, constatou formas desiguais de interação entre as professoras e alunos brancos e negros e, em suas observações, percebeu que havia menos contato físico entre docentes e crianças negras.

Ademais, denunciou o silenciamento quanto às questões de pertencimento étnico-racial, que ratifica mais uma das formas de violência que ocorre no cotidiano educacional. Nesta mesma obra, declarou que na escola são percebidos, por meio da linguagem não verbal, tratamentos, gestos e atitudes que expressam inúmeras situações de discriminação e preconceito.

Dessa forma, através de atitudes, comportamentos e tratamentos diferenciados as crianças compreendem os diferentes lugares direcionados às pessoas brancas e negras dentro da instituição. “Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo impossível de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade” (Cavalleiro, 2001, p.99). Esse desejo subjetivado das crianças negras foi claramente percebido em minha sala de aula através das produções artísticas de autorretratos que evidenciaram a preferência pelo fenótipo europeu.

Desta forma, pode-se constatar que todos os profissionais da instituição, tais como: gestores, docentes, equipe pedagógica e de apoio podem reforçar, conscientemente, ou não, estigmas e linguagens discriminatórias, seja através do contato físico, expressão corpóreo-facial, silenciamento, distanciamento, ausência de toque, ou por meio da exposição de materiais

como cartazes nos murais, atividades em sala de aula, literaturas infantis, desenhos animados e brinquedos.

Ao discorrer sobre a temática racial na sala de aula, Gomes (2012) denuncia a prática do silenciamento como mais uma clara expressão do racismo e do mito da democracia racial. Segundo a autora, esse negligenciamento não deve ser confundido com desconhecimento, pois trata-se de algo que se sabe, mas não se quer/pode/deve falar na instituição escolar.

É importante destacar que a inação deste debate e o silenciamento do educando negro, que clama por atenção para as angústias e necessidades decorrentes dos conflitos raciais vivenciados, configuram não apenas a negação do direito à palavra, mas, sobretudo, a privação do direito de pronunciar o mundo (Freire, 1976).

Para Freire, a palavra detém um papel imprescindível na educação fruto da ação e reflexão humana, que potencializa, não só o diálogo e a problematização, mas a conscientização e a humanização dos sujeitos. Diz ainda que pronunciar a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas deve estar acessível a todos, sobretudo, nas relações educativas através de uma interação dialógica, horizontal, respeitosa e democrática.

O posicionamento opressor de silenciar o educando e negligenciar o debate racial em muito se assemelha à concepção mecanicista de educação bancária, apresentada por Freire (1976; 2019; 2024a). Uma educação que considera o aluno o que nada sabe, e que recebe passivamente o conhecimento daquele que julga tudo saber: o professor.

Nessa perspectiva, não há saber. Somente a imposição de uma ideologia opressora, posto que, só há conhecimento através da busca inquieta, permanente e curiosa dos homens, por meio das interações com outros e com o mundo (Freire, 2024b).

A educação bancária, ao contrário, limita a reflexão crítica à mera reprodução e memorização de conteúdos que, por sua vez, são petrificados, desconectados da realidade, apresentados como verdades inquestionáveis.

Ao menosprezar os conflitos que se manifestam nas relações depreciativas e discriminatórias entre os discentes e ao ignorar os posicionamentos autodestrutivos das crianças negras nas demonstrações de autorrejeição, o docente desconsidera as experiências cotidianas como grandes oportunidades de intervenção crítica, formativa e transformadora necessárias à promoção de uma educação dialógica, democrática e antirracista.

Possivelmente, aqueles profissionais que estão situados no lugar de fala de homens e mulheres brancos (as) talvez não compreendam a gravidade e as consequências da interdição do discurso antirracista no currículo.

Lugar de fala é entendido, grosso modo, como o *lócus* social que o indivíduo ocupa na sociedade. Esse ponto de partida reflete, não só as lentes pelas quais o sujeito percebe o mundo, suas experiências individuais, mas representa principalmente o acesso ou restrição às oportunidades para o exercício da cidadania (Ribeiro, 2020). Esses lugares sociais ocupados pelos diferentes sujeitos, suas lentes e vivências impactam diretamente a forma como pensam e se posicionam frente às situações cotidianas.

Por situar-me em um *lócus* marcado pelos privilégios da branquitude, por muitos anos ignorei a importância das discussões das identidades raciais na infância e impus aos meus educandos, majoritariamente negros, conteúdos e temáticas hegemonicamente coloniais.

Ao refletir acerca da sua prática docente, Freire (2024b) convida os educadores a pensarem sobre a necessidade de respeitarem as múltiplas óticas que são construídas a partir das “leituras de mundo” individuais. Adverte-nos a considerarmos os diferentes saberes, vivências, discursos e olhares ao invés de impormos ao outro uma perspectiva única. O autor destaca que, em seu fazer pedagógico, muitas vezes, além de desconsiderar as ricas experiências discentes, ainda limitava os educandos a aprenderem a partir das suas lentes: “[...] quase sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura de mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-los”. ” (Freire, 2024b, p.35)

Além de nos instigar a pensar sobre o perigo de estabelecermos um único ponto de vista, o autor ainda denuncia a conotação ideológica presente na palavra “nortear” e suas derivações. Esse termo, popularmente utilizado na oralidade e nas produções textuais, cujo sentido denota orientação, direção ou aponta para metas, valores e ideias, traz consigo uma forte marca ideológica ao apontar para o norte como orientação e referência universal de saber, poder, cultura e civilidade, em detrimento do sul.

Ao refletir sobre os erros e acertos dos percursos até então trilhados, Freire contrapõe esse posicionamento hegemônico, nos recomendando a pensar sob uma perspectiva outra, que aponta para novas direções e que contempla diversificadas leituras de mundo, de forma consciente e comprometida com a humanização e a transformação social.

Nesse percurso, nos ensina a nos abirmos para um processo de construção e aprendizagem permanente. Ele aponta para uma educação problematizadora, que dialoga e que liberta, em uma relação mútua de ensino-aprendizagem entre alunos e professores, onde ambos se encontram na posição de sujeitos aprendentes, com vozes, histórias e leituras de mundo diferenciadas. Esses ensinamentos inspiram educadores reflexivos e transformadores a

modificarem práticas pedagógicas, enriquecendo saberes e fazeres. Sendo assim, promove uma perspectiva de educação que abarca um fazer intencional de emancipação transformadora, que emerge nos desafios cotidianos e reverberam na desconstrução de lentes hegemônicas petrificadas.

Nessa mesma direção, Gomes (2012) propõe uma descolonização do currículo, que partiria da ruptura com os modelos epistemológicos dominantes, desestabilizando, refletindo e superando a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, apontando para uma visão emancipatória de (re) construção de uma história outra, mais crítica, plural e questionadora.

Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra em 2009, adverte-nos sobre o perigo de internalizar e difundir a “história única”. Esta refere-se ao conhecimento limitado da única versão conhecida acerca do outro. Essa história unilateral, ao ser narrada como verdade, estabelece padrões, cria estereótipos e destrói a dignidade dos sujeitos. Tais visões refletem, principalmente, as relações de poder sobre quem são contadas. Nesse sentido, cristalizam padrões acerca dos demais povos e culturas, fomentam estereótipos e discriminações. Por muitos anos, aprendemos, enquanto alunos, e reproduzimos em nossas práticas educativas, enquanto professores, as histórias únicas dos povos africanos e indígenas de forma incompleta, estereotipada, simplória e deturpada, reforçando o imaginário da única verdade conhecida acerca do outro.

A autora, nos diz ainda que todas as histórias importam. Estas “foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (Adichie, 2019, p. 32). Nesse sentido, romper com as histórias únicas e contemplar no cotidiano escolar as múltiplas “leituras de mundo”, memórias e culturas de forma crítica, ética e coerente é imprescindível para que todos os povos sejam humanizados, valorizados e respeitados em sua riqueza, singularidade e multiplicidade.

Outrossim, ressalta-se a importância de refletir sobre a disseminação do padrão hegemônico de conhecimento, o qual, além de silenciar outras formas de saber, também fomenta a idealização de determinados padrões fenotípicos socialmente estabelecidos. Nesse sentido, as práticas da colonialidade, conforme aponta Quijano (2005), deixam marcas profundas que atravessam o saber, o ser e o poder, refletindo diretamente em todos os aspectos da existência do sujeito, sobretudo na forma como a aparência é percebida, regulada e valorizada socialmente.

Neste aspecto, Gomes (2020) ressalta que no multifacetado processo de construção identitária, o racismo afeta de forma muito perversa suas vítimas, pois elege a estética e corporeidade branca como um padrão universal de beleza, inteligência, comportamento e civilidade. Dessa forma, produz a rejeição e autonegação dos corpos, saberes, valores e todas as características que atravessam a existência negra. Pois, segundo a autora, a identidade vai se construindo, não somente como um processo interno de olhar para dentro, mas a partir do contato e do olhar do outro sobre si. Neste processo complexo e permeado de disputas discursivas, a construção da identidade negra é ainda mais desafiadora, por estar intimamente atravessada por um padrão estético ideal que é branco.

Neste estudo, defendo que todos os elementos deste amplo debate acerca dos impactos do racismo estrutural, construção identitária positiva da criança negra e letramento racial devem estar contemplados no currículo nacional e na formação docente, pois uma política pública normativa que se propõe atender às escolas de norte a sul do país tem a responsabilidade de contemplar a pluralidade de corpos, belezas, culturas, conhecimentos e existências presentes na diversidade brasileira.

No entanto, Gomes (2012) nos diz que essa tessitura está atravessada por uma ampla e complexa gama de tensões e desafios, cujo maior dilema para os formuladores das diretrizes governamentais, cursos de formação docente, gestores e escolas permanece diante da dicotomia: enquadrar-se nas avaliações nacionais e internacionais ou introduzir propostas que dialoguem com a realidade e diversidade sociocultural brasileira, contemplando conhecimentos e vozes dos diferentes sujeitos sociais, suas realidades, culturas, contribuições e história.

Neste sentido, a própria materialização do compromisso no combate ao racismo nos documentos oficiais e políticas públicas — em especial na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — ainda se apresenta como um entrave, tendo em vista que a abordagem conferida a temática racial permanece marcada por lacunas, ambiguidades e pela dificuldade em traduzir os princípios da educação antirracista em orientações concretas.

Ademais, é importante analisar na BNCC (Brasil, 2018) qual tem sido o espaço direcionado à valorização e à incorporação das vozes e cultura africana e afro-brasileira na normativa, e como tem sido abordada a construção das identidades raciais na infância das presentes e futuras gerações.

3.1 Currículo como Campo contestado: silenciamentos e possibilidades na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em dezembro de 2017. No entanto, o debate da implementação de um currículo nacional único vem perdurando por décadas (Macedo, 2015). Segundo a autora, as primeiras discussões iniciaram-se com a promulgação da Constituição de 88, seguindo, posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Brasil, 1996), e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

Em 2014, com o Plano Nacional de Educação, os debates acerca do currículo comum voltaram a se intensificar, pois o documento estabelecia algumas metas que apontavam para Base como estratégia que promoveria a universalização da educação e melhoria da qualidade do ensino. Especialmente, as que discorriam acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

É importante destacar que muitos anos antes do processo de formulação BNCC (Brasil, 2018), a educação e o currículo escolar já vinham ganhando protagonismo e centralidade por conta do contexto marcado pela implementação de políticas neoliberais e de uma lógica global conservadora afinada aos interesses de mercado. Essa perspectiva incorporou um novo olhar sobre o gerenciamento público dos sistemas de ensino, que impactava desde as organizações dos Referenciais Curriculares, formação docente e avaliações oficiais, até investimentos financeiros para programas em âmbito nacional e local (Santos, 2022).

Segundo Santos, Vieira e Silva (2022), a educação e as reformas educacionais se tornaram um campo amplamente disputado por serem apresentadas como uma possibilidade de solução para os problemas sociais, tais como um investimento capaz de elevar a riqueza e combater a pobreza. Dessa forma, se configurou em um espaço marcado pela proliferação de interesses políticos e econômicos que agem a serviço do mercado, atraindo a atenção de corporações, agências internacionais e grupos empresariais, que veem a educação como um produto extremamente lucrativo e visam imprimir uma visão cultural, ideológica e educacional, atuando na implementação de reformas educacionais.

Estes segmentos encontraram no Brasil um campo fértil, num momento histórico marcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, agravamento da crise econômica, alta da inflação e descontrole fiscal, em que ocorria a redefinição das políticas de Estado, onde apoiadores do neoliberalismo defendiam a incapacidade do Estado em gerenciar suas atividades, colocando o mercado como opção e estratégia para sanar tais dificuldades.

De acordo com Triches e Aranda (2018), em meio a esse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) foi aprovada em três etapas: a primeira versão, apresentada para pesquisa pública em 2015, foi elaborada por meio da articulação de fundações e institutos privados, que compunham uma Comissão de Especialistas de 116 membros, incluindo professores de universidades e de redes estaduais para elaboração da versão inicial da normativa.

Em 2016, foi constituída a segunda versão, após a consulta *on-line* que contou com a participação da sociedade civil, buscando justificar um processo participativo, colaborativo e democrático. Esta pesquisa obteve a contribuição de 12 milhões de participantes. Contudo, é importante salientar que as análises deste número considerável de contribuições ocorreram em um período de aproximadamente 3 meses (Triches; Aranda, 2018). Evidentemente, este tempo reduzido influenciou na análise das contribuições.

Posteriormente, em 2017, foi homologada a BNCC (Brasil, 2018) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental após a realização de seminários estaduais organizados pelo Consed e Undime, que foram dinamizados por agentes parceiros, tais como: Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Leman, dentre outros.

Por fim, em 2018, foi aprovada a versão do Ensino Médio. É importante destacar que todo processo de revisão e reformulação do texto foi permeado por tensões, disputas políticas e ideológicas. Assim como, críticas dos diversos setores da sociedade referentes às questões de gênero, diversidade e relações étnico-raciais que sofreram forte oposição de grupos conservadores.

Quando tratamos das relações de poder e da seleção e apropriação de discursos e narrativas que são contemplados nas políticas curriculares, precisamos perceber que este é um debate delicado, fluído e circundante, pois atravessa vetores, reforçamentos, exclusões e interdições de forma sutil, mas intencional. Trata-se, portanto, de um debate político, que promove circularidades em um campo onde lutas micropolíticas são travadas. (Ball, 1994 *apud* Macedo, 2015)

Para efeito deste estudo, o currículo é concebido segundo a perspectiva de Silva (2000), não sendo uma produção neutra, estática, técnica e imparcial do conhecimento acumulado. Ao contrário, este é um instrumento complexo, dinâmico e multifacetado que produz sentidos, discursos e significados que vão muito além dos conteúdos e estão permeados de ideologias, intencionalidades, relações de poder, interesses, conflitos, imposições e exclusões.

Salles e Ivenick (2021) corroboram com essa perspectiva definindo-o como

[...] o resultado de atividades de ensino que definem o que pode ser representado ou não, legitimado e deslegitimado. Os discursos contidos nele, de forma clara ou subentendida, apresentam conceitos particulares sobre o conhecimento, sobre formas de se organizar uma sociedade e os diferentes grupos sociais. Dentro dessa perspectiva, o currículo, além de ser uma prática que atribui significados, é um discurso que constrói sentidos. (p. 837)

Monteiro (2001), apoiando-se nas reflexões de Lopes (1998), ressalta que tratar do currículo não se limita a debater conteúdos curriculares, mas abarca uma tessitura de negociações entre discursos, tensões, interdições e disputas, que se constroem a partir das relações de poder. A autora denuncia ainda que o processo de seleção e legitimação do currículo não se constrói por meio de critérios epistemológicos ou princípios de ensino-aprendizagem. Ao contrário, esse se estrutura através de interesses, que propagam relações de poder desiguais, em um determinado período histórico. Nesse processo, também são atravessadas “outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica” (Lopes, 1998, p.3 *apud* Monteiro, 2001, p. 126).

Portanto, ao refletirmos acerca do currículo escolar estamos tratando de algo complexo, dinâmico e multifacetado, cuja as próprias “concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 70). Neste sentido, a reflexão sobre o currículo não se limita à análise de projetos pedagógicos, seleção e planejamento de conteúdos e práticas educativas. Para além destes, refere-se ao complexo emaranhado de significados que são tecidos nos discursos, valores, comportamentos e silenciamentos, que atravessam as práticas sociais, as organizações e movimentos reivindicatórios e se fixam e constituem nos conteúdos escolares. Essa tessitura do currículo atua na perpetuação de privilégios e saberes coloniais hegemônicos, bem como na segregação e desqualificação de determinadas epistemologias e culturas.

De acordo com Silva (1996), o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Contudo, esses grupos ditos superiores acabam impondo sua cultura como única e verdadeira, negando que o Brasil é multicultural. (Santos, 2022, p. 3)

Santos (2022) ressalta que as narrativas presentes no currículo estabelecem quais grupos sociais podem estar representados e quais e como os demais devem ser apresentados ou mesmo

excluídos de qualquer representação. Nesse sentido, pode-se dizer que este é um território complexo que deve ser contestado, transgredido e ressignificado.

É importante reafirmar que a educação é um ato político (Freire, 2024a), não havendo nela, portanto, neutralidade. Desta forma, todos os atravessamentos educacionais elencados neste texto, tais como: a precariedade na formação docente, a invisibilidade de vozes, a interdição de discursos e a negação de identidades estão marcadas por uma construção curricular que é histórica, social, política e cultural, tecida através de relações desiguais de poder que servem a interesses determinados.

3.2 Infâncias em construção: relações étnico-raciais e os sentidos de pertencimento na Educação Infantil

Embora a BNCC (Brasil, 2018) seja um documento que apresenta lacunas e contradições é o que atualmente regula os currículos oficiais das redes públicas e privadas de educação no Brasil. Dessa forma, é de suma importância analisar a Base e compreender como a temática da EREER é tratada na normativa.

É necessário ressaltar que a implantação de uma Base Curricular que contemple as demandas e saberes dos múltiplos sujeitos que residem neste vasto território nacional constitui um desafio inalcançável. Visto que um norteador curricular nacional que unifique e padronize os conhecimentos certamente apresentará inúmeras lacunas e limitações, considerando que o Brasil se caracteriza pela ampla dimensão geográfica e pela pluralidade étnica, que favorece a presença de múltiplos povos, línguas, culturas e epistemologias. Ademais, torna-se imprescindível também abarcar na normativa as diferenças resultantes da regionalidade, bem como as especificidades dos contextos urbanos e rurais, das comunidades indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente constituídos.

Na introdução, a BNCC (Brasil, 2018) faz menção à igualdade de oportunidade, acesso e permanência, postulando o planejamento com foco na equidade. Neste trecho, reconhece as diferentes necessidades dos povos indígenas, quilombolas e afrodescendentes, tendo como o compromisso reverter a exclusão histórica dos povos marginalizados em nosso país. Contudo, no decorrer da normativa, essa igualdade se apresenta de forma abstrata e superficial, equiparando os direitos individuais e universais como forma de garantir a democracia. Esse discurso universalista só mascara e invisibiliza o reconhecimento real das diferenças, tal como era difundido no mito da democracia racial.

Segundo Macedo (2015), a produção deste indivíduo universal nas políticas públicas afasta-se da representação do sujeito concreto com especificidades e diferenças sociais, culturais, históricas e subjetivas, promovendo o apagamento das particularidades de raça, gênero, religião, regionalidade, classe social dentre outros.

Ao analisar o texto preliminar da BNC que foi divulgado para consulta pública, Macedo (ibidem) ressalta que a normativa estava repleta de significantes vazios. “Os significantes vazios, conforme Laclau (1996, 2005), são termos cujo conteúdo é indeterminado, mas que, justamente por isso, tornam-se capazes de articular demandas diversas, funcionando como elementos de disputa no campo discursivo” (Macedo, 2015, p. 783).

Estes referem-se às palavras com sentido amplo, genérico e abstrato que agregam múltiplas interpretações de acordo com as demandas e interesses. Como o sentido do termo não é fixo, pode ser disputado discursivamente. Dessa forma, os significantes vazios operam de forma ambígua: assim como podem sustentar projetos emancipatórios, também podem reforçar lógicas hegemônicas de controle e regulação.

Alguns significantes vazios descritos por Macedo (2015) são os direitos de aprendizagem / conhecimento; aquisição de competências e habilidades; direito do indivíduo / direito de todos, posto que estes termos são apresentados de forma generalista e subjetiva e que não trazem clareza acerca da delimitação e alcance. Nesse sentido, a autora faz duras críticas à forma como o documento se estrutura, pois, para ela, tais significantes ecoam como uma lógica de eficiência no mundo empresarial, fazendo-o parecer um “instrumento de gestão do ensino”, cujo objetivo é fomentar a *performace* do aluno.

A mesma ressalta ainda que as políticas curriculares se apresentam alicerçadas em uma lógica de eficiência, cujos comportamentos discentes devem ser avaliados por meio de objetivos e competências que promovem um saber operacional.

Silva e Silva (2021) corroboram com essa perspectiva quando afirmam que

Para Gouvêa e Morgado (2018), a aprovação da BNCC segue um modelo de *accountability*, que tem os seus conceitos ancorados na perspectiva de eficiência e eficácia a partir da criação e implementação de um currículo em que tem seus pilares baseados na noção de competência, objetivos e conteúdo, culminando no modelo de currículo de instrução. (p.561)

Para compreender como a BNCC (Brasil, 2018) contempla a temática racial foi necessário realizar uma breve análise do capítulo direcionado ao currículo da Educação Infantil. Essa análise foi realizada a partir da localização de termos-chave na seção direcionada à pesquisa. A seleção dos termos utilizados na busca no documento baseou-se em palavras

presentes na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e em vocabulários recorrentes na produção teórica da área da EREER.

Esse levantamento não busca apenas compreender como esses termos se apresentam no documento, mas quantificar o número de vezes que a normativa abarca a temática racial, percebendo o espaço destinado a Lei 10.639/2006 (Brasil, 2003) e qual a relevância da EREER no currículo nacional para a infância.

Os principais descritores utilizados foram “afro”, “africa”, “negr”, “étnico”, “raça”, “racismo”, “quilombo”, “Lei 10.639/2003”.

Ao buscar pelo termo “afro”, apareceram ao longo do documento palavras como afrodescendentes e afro-brasileira (s). Para “africa”, escrita com letra minúscula e sem acento, apareceram resultados como África, africana (s) e africano (s). Já “negr” resultou em palavras como negro (s) e negra (s), além de palavras fora do cunho da EREER. Raça e racismo resultaram em palavras homônimas, diferente da busca por “étnico”, que deu origem aos termos étnicos, étnico-raciais, étnico-racial, étnico-cultural, étnico-culturais e pluriétnico. Na busca por “quilombo” apareceu quilombola (s) e quilombo (s). Contudo, a maior parte dos termos buscados apareceram na Introdução e nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. Para essa pesquisa, nos interessa observar somente os descritores na seção da Educação Infantil que serão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3 - Pesquisa das palavras-chave referentes à temática racial na BNCC

Termos- chave	Palavras que aparecem	Ed. Infantil	Introdução
<i>Afro</i>	afrodescendentes; afro-brasileira(s)	0	6
<i>Africa</i>	África Africana(s) e Africano(s)	0	3
<i>Negr</i>	negro(s) e negra(s)	0	0
<i>Raça</i>	Raça	0	1
<i>Racismo</i>	Racismo	0	0
<i>Étnico</i>	étnicos; étnico-raciais; étnico-racial; étnico-cultural; étnico-culturais; pluriétnico;	0	3
<i>quilombo</i>	quilombola(s); quilombo(s)	0	1
<i>Lei 10.639/2003</i>	Lei 10.639/2003	0	0

Após a pesquisa da BNCC (Brasil, 2018) no currículo voltado para a Educação Infantil foram tecidas as seguintes observações: os termos-chave referentes à temática da EREER que foram utilizados na busca não foram mencionados; não apareceram palavras similares ou derivadas dos termos buscados.

Essa pesquisa nos permite considerar que existe uma ausência de espaço destinado ao debate da EREER e uma lacuna de elementos que contemplam a temática racial no currículo nacional da EI. Observou-se ainda uma abordagem simplória e superficial da diversidade e diferença, que não contribui para desconstruir, mas para reforçar o mito da democracia racial e o racismo estrutural, na medida em que não trata de forma positivada a construção das identidades raciais, não reflete acerca da branquitude e não evidencia a importância do resgate das contribuições da cultura, história, lutas e conquistas dos povos negros e afrodescendentes.

De igual modo, é observado uma generalização do debate das identidades e diferenças que opera no sentido de esvaziar o debate racial e silenciar a voz dos grupos subalternizados, favorecendo a formação de indivíduos cada dia mais acríticos.

Através da manifestação do discurso hegemônico dominante presente na BNCC (Brasil, 2018), com narrativas que estereotipam e silenciam, vemos uma nova forma de racismo se manifestar de forma velada por meio de um instrumento educacional que mascara o debate das diferenças raciais e amplia exclusões e desigualdades.

Dessa forma, considera-se que a exclusão do debate racial na redação da BNCC (Brasil, 2018) direcionada à EI não ocorreu de forma neutra e imparcial. Ao contrário, o apagamento das orientações de uma obrigatoriedade estabelecida em uma legislação anterior (Lei 10.639/2003) abarcou um discurso que se estabeleceu de forma arbitrária, ideológica, intencional, selecionada e redistribuída sob uma perspectiva marcada pelas relações de poder, que evidenciaram exclusões e silenciamentos com o objetivo de reforçar desigualdades e marginalizações que são estruturais.

Esse levantamento constatou que, mesmo depois de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a BNCC (Brasil, 2018) ainda opera por silenciamentos estruturais. A ausência de termos relacionados a EREER na EI demonstra que a temática não é tratada como estruturante, mas sim como adendo irrelevante.

Esse cenário evidencia que, mesmo na infância, onde se inicia o processo de construção da identidade, a BNCC (Brasil, 2018) falha em incorporar de forma coerente e transversal os princípios de uma educação antirracista. A omissão sistemática dessa temática contribui para a

perpetuação de estereótipos, invisibilização das identidades negras, reforçamentos de rejeições e manutenção de práticas pedagógicas excludentes e discriminatórias, a medida em que não contempla a pluralidade racial brasileira.

Santos, Vieira e Silva (2022) corroboram com essa perspectiva afirmando que

O contexto em que foram construídas a BNCC e a BNC-formação evidencia um projeto de legitimar um modelo neoliberal de sociedade e de acirrar as desigualdades, realçando a negação da identidade negra, rompendo com as discussões em perspectiva do reconhecimento das diferenças e com as políticas públicas de reparação [...] (p.87)

Esses autores, ao analisarem criticamente as Bases curriculares (BNCC) e (BNC-Formação) direcionadas à temática étnico-racial no contexto da Educação Infantil, teceram inúmeras denúncias acerca da redação das normativas. Destacaram que essas políticas públicas apresentam perspectiva afinada com a lógica neoliberal, evidenciada por uma educação voltada para o serviço. Dessa forma, apresentava uma formação técnica, cujo objetivo era a maximização do lucro para a capacitação para o mercado de trabalho, que contribui para perpetuar desigualdades, por desconsiderar as questões estruturais da sociedade. A Base busca, ainda, padronizar conteúdos e competências, fato que ignora também as especificidades históricas, culturais, socioeconômicas e territoriais.

Santos (2022) ressalta que a BNCC (Brasil, 2018) foi estabelecida como um currículo impositivo sob forte influência da iniciativa privada. Dessa forma, apresenta um caráter generalista e conservador. A autora destaca ainda que a normativa não considerou as opiniões daqueles que estão imersos no interior da escola. Esta veio favorecer uma política nacional alicerçada por avaliações oficiais e produções de livros didáticos, engessando cada vez mais o trabalho docente, restringindo a autonomia e tornando a prática pedagógica ainda mais homogeneizante e mecanicista. A partir da instituição da BNCC (Brasil, 2018), o trabalho educacional passou a ser regulado para o preparo voltado para alcançar melhores resultados nas avaliações externas.

A autora supracitada salienta ainda que esta política pública é considerada uma normativa “antidemocrática, técnica, generalista, homogeneizante, racista e meritocrática, que desempodera o que foi produzido na escola e em seu entorno” (Santos, 2022, p.8). Nesse sentido, limita a autonomia docente e estabelece uma homogeneização curricular que negligencia o espaço da ERER, principalmente no currículo da infância.

Conclui-se que o pouco espaço atribuído ao debate racial na BNCC (Brasil, 2018) é uma postura política de exclusão, controle e dominação permeada por desejos e intencionalidades

em um campo que é disputado e contestado historicamente. De forma bastante sutil, apresenta-se como uma estratégia de apagamento do debate da diferença, negação das identidades e disseminação do mito da democracia racial, enquanto cumpre o papel de promulgar uma formação tecnicista e aligeirada, com vistas a preparar para o mercado de trabalho.

O currículo também reforça as noções de competência, objetivo e desenvolvimento alicerçados em metas mensuráveis focando em resultados concretos, que muito se assemelha à lógica de produtividade empresarial.

Assim sendo, podemos considerar que a Base Curricular tem se mostrado um instrumento que trabalha a serviço de uma política que unifica, universaliza e hegemoniza os padrões dominantes, negando o compromisso político e pedagógico com o antirracismo e com o multiculturalismo.

Percebemos, com isso, o quanto essa lógica excludente não atua tão somente no contexto educacional, mas atravessa toda sociedade, impactando a comunidade negra, ao negar direitos, desqualificar saberes e ameaçar as políticas públicas de reparação que foram conquistadas através de tantas lutas e reivindicações sociais.

Ademais, como a normativa não ressalta a importância de dialogar acerca da temática étnico-racial, isso compromete, sobremaneira, os processos de formação inicial e continuada dos profissionais, que permanecem despreparados para mediar tais reflexões no contexto da Educação Infantil.

Para uma política curricular verdadeiramente democrática e antirracista, é essencial que as vozes negras e os saberes afro-brasileiros sejam reconhecidos, valorizados e integrados de forma transversal e estruturante no currículo e na formação docente. Este estudo, ao denunciar silenciamentos e apontar possibilidades, reforça a importância de formar intelectuais críticos, reflexivos e transformadores, capazes de enfrentar o racismo a partir de uma prática pedagógica consciente, equânime, antirracista comprometida com minimização das opressões e desigualdades estruturais.

Neste sentido, ressalta-se a urgência em contemplar o letramento racial na formação inicial e continuada do professor e, principalmente, no currículo da infância como potencializador da conscientização acerca do racismo estrutural, minimizando seus impactos, desigualdades e consequências. Dessa forma é possível fortalecer as identidades das crianças negras de maneira positiva e reafirmar a necessidade das políticas públicas reparatórias na promoção da equidade e minimização das desigualdades sociais.

4 QUANDO A HISTÓRIA RETRATA A CRIANÇA: IDENTIDADE RACIAL, REPRESENTATIVIDADE E LITERATURA INFANTIL NEGRO-AFETIVA

4.1 Entre presenças e ausências: a construção da identidade racial e a potência da representatividade

Nesse estudo, entende-se que o processo de construção identitária não se dá de forma isolada, mas é profundamente atravessado pelas experiências, narrativas, discursos e interações cotidianas. Sendo assim, investigar como o educador se posiciona diante dessas dinâmicas torna-se essencial para compreender os modos pelos quais a escola pode tanto reproduzir e reforçar, quanto desconstruir as estruturas raciais historicamente consolidadas.

Ao abordar as questões identitárias, torna-se imprescindível reconhecer as subjetividades que se entrecruzam na relação com o outro, pois é nesse encontro que se constroem sentidos de pertencimento, diferenciação, aceitação e reconhecimento. Cavalleiro (2020) ressalta que

a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. [...] O indivíduo se identifica reconhecendo o seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem (p.19).

É importante considerar que a construção da identidade é um processo fluído, que se encontra em permanente movimento e ressignificação. Sendo assim, não detém uma essência fixa, acabada, imutável, estável e coerente. Ao contrário, é contraditória, fragmentada, instável e está diretamente relacionada às estruturas discursivas que se estabelecem nas relações de poder (Silva, 2000).

Segundo Silva (ibidem), a identidade está diretamente relacionada com a diferença. Nesse sentido, a primeira se constitui e se ressignifica em relação direta com a segunda. As duas são criações sociais e culturais produzidas em contextos linguísticos e discursivos, que estão sujeitos a vetores de força e relações de poder, que se estabelecem por imposição, disputa, afirmações e negações. Como criações culturais, históricas e sociais ambas são construídas, desconstruídas ou ressignificadas de tempos em tempos.

Hall (2005) ressalta que a questão da identidade está sendo amplamente discutida no campo da teoria social. Antes de iniciar suas argumentações, o autor destaca que esses estudos recentes contemplam conceitos e teorias que podem ser provisórios e refutáveis devido à

complexidade que abarca pensar o conceito de identidade. Esclarece, então, que a modernidade está atravessando a “crise da identidade”, com o deslocamento da percepção do indivíduo como um ser unificado, tanto nos aspectos social, cultural e subjetivo, passando a ser percebido como um sujeito múltiplo e fragmentado.

Em sua análise, descreve o processo pelo qual a identidade foi sendo compreendida, conceituada e modificada de tempos em tempos. A primeira definição fundamentou-se no sujeito do iluminismo, que assumiu a percepção do indivíduo centrado em si mesmo, unificado, contínuo e racional, “cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia [...] ao longo da existência do indivíduo” (Hall, 2005, p. 10-11).

A segunda concepção baseou-se no sujeito sociológico, que refletia a complexidade do mundo, formado pelas relações sociais, históricas e culturais. Essa percepção defendia um núcleo interior no indivíduo, que era modificado por meio da internalização de valores, culturas e significados em um processo contínuo com o meio.

Na terceira, a compreensão de identidade é modificada com o surgimento do sujeito pós-moderno. Neste momento, ocorre uma reformulação da lógica da centralidade do sujeito e da identidade unificada, pois começa-se a considerar a existência não de uma, mas de múltiplas identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas.

Essa nova configuração se apresenta nas relações onde se sobrepõem às diversas identidades diante dos desafios cotidianos, por exemplo: a identidade de mulher trabalhadora que, por vezes, conflita com a identidade de mãe solo, que precisa prover financeiramente e, ao mesmo tempo, suprir as demandas dos filhos em seu lar.

Nessa pesquisa, nos interessa reconhecer que o processo de construção desta subjetividade é atravessado pelos referenciais simbólicos, históricos, culturais e sociais que integram o universo do sujeito. Esses referenciais podem tanto potencializar a construção de uma identidade fortalecida e positivada, quanto atuar na deformação da subjetividade e da autoimagem por meio de reprodução de estigmas, preconceitos e narrativas negativas. Dessa forma, as identidades podem ser reforçadas pelos referenciais positivos, ou deformadas pelos negativos.

Sendo assim, é imprescindível que todas as crianças, em especial as crianças negras, tenham acesso a referenciais que afirmem e reforcem positivamente suas raízes, valores, fenótipos e identidades. Tendo em vista que a identidade e a diferença são atravessadas por

representações, valores, ideologias e discursos que se constroem historicamente, torna-se necessário refletir acerca do importante papel da escola e do professor neste cenário.

O docente comprometido com uma prática pedagógica crítica e democrática precisa entender as relações de poder tecidas nas hierarquias raciais, questionando o que representa ser branco, negro ou indígena em uma sociedade pautada em uma herança colonial que reflete silenciamentos, desigualdades e exclusões históricas.

Sobretudo, num contexto educacional que reproduz o racismo institucional e estabelece padrões estéticos, comportamentais e ideológicos orientados pela colonialidade, e pautado na perspectiva da branquitude, ajudar o educando a afirmar-se negro ou indígena é subverter a norma, como um ato político de resistência, visibilizando outras formas de ser e existir no mundo. Dessa forma, cabe ao educador e a todos os profissionais da educação fortalecerem positivamente essas identidades por tantos anos negadas.

Ademais, compreender esses atravessamentos é o pontapé inicial para transformar o espaço escolar em um território de (re) construção identitária, comprometido com uma educação equânime, que contempla a pluralidade de vozes, histórias e existências.

No ambiente educacional, alunos e professores devem compreender que as estruturas sociais surgem a partir de discursos selecionados, legitimados e construídos e, como tais, podem ser desconstruídos/reconstruídos por discursos outros, mais éticos, democráticos e plurais.

Nesse percurso, a literatura infantil negra assume um papel de grande importância, haja vista que as obras literárias que tematizam a EREER dão voz, protagonismo e visibilidade a saberes e sujeitos antes subalternizados. Essas narrativas, que valorizam o protagonismo negro, atuam em uma perspectiva contra-hegemônica, na medida em que resgatam saberes, rompem com silenciamentos, desconstróem estereótipos e contemplam a beleza de diferentes fenótipos e culturas. Desta forma, é importante compreender o papel da literatura infantil na construção de sentidos e identidades, para, então, perceber como este recurso pode promover a propagação de valores plurais, ampliar o sentimento de pertença e fortalecer a autoestima da criança negra através da representatividade.

4.2 Narrativas que acolhem: a literatura infantil como experiência estética, afetiva e formativa

A literatura infantil ocupa um papel de extrema relevância na formação da subjetividade das crianças, principalmente no processo de constituição da identidade racial.

Para a criança negra, em especial, o contato com narrativas que afirmam sua existência, beleza e história constitui um movimento de reparação no resgate de saberes, valores e culturas que foram silenciados e desqualificados historicamente. Esse resgate das histórias outras (Gomes, 2012) através das obras literárias atua diretamente na minimização dos efeitos das heranças coloniais e no enfrentamento ao racismo estrutural.

A literatura, enquanto linguagem estética, narrativa e simbólica, contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e social de indivíduos de todas as idades. No contexto da Educação Infantil, a obra literária desempenha uma função central no desenvolvimento do pensamento narrativo, na ampliação da linguagem e na capacidade de imaginar e interpretar emoções. Além disso, favorece a formação ética e moral, ao possibilitar que as crianças compreendam a diversidade de experiências humanas, reconheçam diferenças e construam valores de respeito, solidariedade, igualdade e justiça social.

Essa pesquisa confere um valor preponderante ao trabalho com a literatura infantil, visto que esse gênero textual exerce, sobretudo, um papel humanizador na formação do sujeito (Candido, 2004, *apud* Juliano; Debus; Bortolotto (orgs), 2016). Essa humanização deve-se ao fato de as literaturas partilharem valores de natureza social, histórica, moral, ideológica e cultural, ampliando assim os conhecimentos de mundo, produzindo sentidos, narrativas e aprendizagens acerca das múltiplas linguagens.

Ademais, além de favorecer o deleite, a imaginação, a inventividade e o encantamento, pode contribuir para potencializar a construção positiva das identidades raciais, o empoderamento e a representatividade. Contudo, se a literatura for utilizada sem a seleção crítica adequada pode atuar no sentido oposto: reforçando estigmas, discursos coloniais hegemônicos e propagando ideologias racistas.

Mesmo sendo uma produção tão rica e potente, Cademartoni (2010) nos esclarece que até a década de 80 a literatura infantil era considerada uma prima pobre no sistema literário, na qual não se conferia muita relevância ou prestígio.

No âmbito educacional, apresentava um papel um pouco mais significativo, por ser um facilitador na formação de leitores. A autora destaca ainda que este gênero textual foi abraçado em 1986 na educação formal, abandonando o seu lugar antes marginalizado, através de uma política pioneira denominada Programa Salas de Leitura. Esse programa promoveu a distribuição de literaturas infantis nas escolas e bibliotecas de todo país.

Dessa forma, a literatura infantil foi sendo atrelada ao ensino formal com objetivos pedagógicos e paradidáticos imediatos de ensino da língua, pois acreditava-se que quem soubesse ler, conseqüentemente saberia escrever.

Vale ressaltar que a educação formal não buscava neste recurso o seu potencial de entretenimento, aventura estética e vivências que ampliassem os sentidos e as leituras de mundo no educando. Ao contrário, buscava-se ampliar, tão somente, os conhecimentos acerca da língua e seus elementos formativos, como fonte de informação (Cademartoni, 2010).

No entanto, para além do conhecimento técnico, a obra literária deve ser compreendida como uma linguagem artística que contempla dimensões ética e estética que são fundamentais para a construção da subjetividade e da humanidade do indivíduo.

É necessário reafirmar que a literatura tem um amplo potencial humanizador ao partilhar com os seus leitores os valores de natureza social, cultural, histórica e ideológica. E, no contato com o texto, o leitor se forma e se transforma ao ler e ver o Outro da narrativa (Debus, 2017).

Quando aproximamos a criança da obra literária estamos favorecendo uma ampliação dos múltiplos sentidos nas vivências infantis, promovendo a apropriação da linguagem, da cultura, da interação com muitos Outros. Bem como, conhecimentos acerca do mundo, de si mesma e das novas possibilidades de existências. Dessa forma, estamos possibilitando uma vivência humanizadora, formativa, significativa e transformadora.

Na educação voltada à infância, a leitura literária é explorada das mais diversas formas, tais como: rodas e salas de leitura, malas viajantes, biblioteca solidária, cantinhos da leitura, mostras literárias, brincadeiras com livros, dentre outros. Debus (2006) nos diz que as leituras literárias devem se fazer presentes na infância da mesma forma e com a mesma intensidade que o brinquedo.

Este potente recurso de fruição, inventividade, ludicidade, letramento e aprendizagens pode promover também reflexões importantes acerca das identidades e das questões étnico-raciais. Dessa forma, a literatura infantil pode ser utilizada como uma grande aliada na formação de leitores críticos, contribuindo para ampliar reflexões acerca de diferentes temas. Podendo se tornar uma porta de entrada para potencializar a educação antirracista de forma leve, agradável, lúdica e interessante, visando ampliar a consciência e favorecer a abordagem de temas complexos de forma simples e envolvente.

Nesse sentido, a literatura infantil, que até pouco tempo era menosprezada por ser considerada um gênero secundário, nessa pesquisa é muito mais que um recurso coadjuvante de fruição destinado ao prazer, ao entretenimento e à emoção estética. Ela assume agora um

papel fundamental na prática pedagógica e na construção de uma educação antirracista: o papel reparador, capaz de promover a desconstrução de ideologias, minimização de estereótipos, autoaceitação e a construção positiva da identidade racial.

Nessa perspectiva, amplia-se não apenas a funcionalidade da obra literária, como também a função deste recurso quanto ao seu aspecto político, pedagógico, cultural e ideológico.

Segundo Juliano, Debus e Bortolotto (2016) é imprescindível que o docente amplie o seu repertório literário e, conseqüentemente, o dos seus estudantes como mediador na promoção de bons títulos. Atualmente, a falta de acervo já não pode mais ser considerada uma justificativa para a ausência do trabalho com a literatura infantil nas escolas, tendo em vista que as instituições educativas têm recebido, desde 1997, um acervo significativo e de qualidade pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). E, após a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), houve um aumento de obras literárias com protagonismo negro e de autoria afro-brasileira, que promovem a valorização da identidade negra a partir de valores afro-diaspóricos, memórias e religiosidade, histórias de resistências e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, a normativa impactou significativamente o mercado editorial, que passou a se abrir para autores afro-brasileiros e, principalmente, para produções literárias que contemplassem o protagonismo negro frente à branquitude que imperava nas publicações até o momento.

No entanto, é importante salientar que apesar da riqueza de saberes e possibilidades proporcionada pela imersão na literatura infantil, Cademartoni (2010) nos adverte a analisar com muito cuidado as literaturas da atualidade. Segundo a autora, com essa expansão acelerada do mercado editorial, houve também um crescimento acentuado de publicações, principalmente as narrativas que contemplam o protagonismo negro. Neste sentido, tornou-se uma tarefa difícil distinguir as obras de qualidade, dentre tantas que estão sendo publicadas anualmente.

Ela instrui a selecionar criticamente as obras, analisando os textos verbais e visuais, e considerando aqueles que ampliam a linguagem estética e lúdica, e que contemplam a surpresa, o prazer e a renovação do olhar. Ademais, deve-se considerar ainda o projeto gráfico, observando o tamanho da fonte e qualidade estética, como as ilustrações, visto que as crianças “tornam-se leitoras de imagens, antes de serem leitoras de palavras, fundamental é o papel que exerce, na ampliação da expressividade da obra, o texto visual ou as ilustrações que acompanham o texto” (Cademartori, 2010, p. 34).

4.3 A História das histórias: a constituição da literatura infantil no Brasil, contextos, tensões e transformações

A introdução das obras literárias no Brasil esteve intrinsecamente ligada a um processo histórico marcado pela forte influência europeia. Silva e Silva (2011), apoiadas em Zilberman (2005) afirmam que os primeiros livros destinados às crianças começaram a circular no país no final do século XIX, em um contexto de consolidação de uma classe média em ascensão, que demandava novas formas de sociabilidade, cultura e educação.

Com a Revolução Industrial, surge um novo tipo de sociedade, uma nova família que passa a se preocupar mais com a educação e a formação de suas crianças e jovens, antes considerados apenas como miniaturas de adultos. (Silva, Silva, 2011, p.3)

Entretanto, a ausência de escritores voltados especificamente para esse público fez com que o mercado editorial privilegiasse a tradução e a adaptação de obras estrangeiras, de autores como: Charles Perrault, Jacob, Grimm, originalmente produzidas para adultos, que se baseiam nos contos populares narrados por camponeses na Europa. Foram então trazidos contos infantis de tradição popular, como: Aventuras de João e Maria, Bela Adormecida, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, dentre outros.

Segundo Castilho (2004), ainda hoje, essas narrativas permanecem sendo as obras literárias mais utilizadas pelos docentes nas escolas lidas pelas e para as crianças. Esse movimento contribuiu (e ainda contribui) para propagar e legitimar a colonialidade através de saberes, comportamentos e padrões estéticos coloniais.

Tais narrativas foram sendo reelaboradas com o intuito de atender às crianças da classe média brasileira, revelando não apenas a carência de produção literária infantil nacional, mas também a centralidade do modelo europeu como referência cultural neste período.

Com o processo de nacionalização, o fim da escravização, o crescimento dos centros urbanos e aumento do número de imigrantes, iniciaram-se os primeiros movimentos de imprensa e editoração de livros no qual os autores nacionais precisaram se adequar. (Silva; Siva, 2011)

Nesse período, as obras literárias eram destinadas aos filhos das elites, primeiro por serem aqueles que dispunham de poder aquisitivo para adquirir tais produções. Em segundo lugar, por serem os que tinham acesso à alfabetização e à educação formal que, neste momento, era limitada às classes dominantes.

As literaturas que emergiram dessa época reproduziam uma tendência nacionalista, com intuito de enaltecer o amor à pátria e com forte marca moralizadora, com ideais cívicos e pedagógicos, propagando a caridade, a obediência, a constância no trabalho e nos estudos e a dedicação à família (Silva; Silva, 2011). A infância, até então, era vista como etapa de preparação para a vida adulta e a literatura funcionava como um potente recurso civilizatório.

Na literatura brasileira direcionada ao público adulto, segundo a professora Suely Castilho (2004), até 1850, não havia a presença de personagens negros. Esse silenciamento pode ser justificado sob duas perspectivas: a primeira é que, para os escritores da época, o negro não era considerado ser humano; e a segunda hipótese é o direcionamento das obras ao público leitor escravocrata. Tendo em vista que, salvo raras exceções, a maior parte dos negros (as) na época não eram letrados (as).

Castilho (2004) ressalta ainda que o período compreendido entre 1836 e 1881 foi denominado período romântico, na qual a literatura brasileira consolidou-se como um potente campo de interesse, influenciado por ideais políticos, morais, ideológicos e culturais. Neste momento, e na fase seguinte, denominada naturalista (1881-1883) buscava-se construir uma identidade nacional voltada para a liberdade e independência.

Começaram a surgir, então, obras com personagens indígenas e negros. Contudo, mesmo os escritores mais sensíveis à problemática da escravização reproduziam preconceitos, estereótipos racistas e intolerância nas suas obras.

Dessa forma, os autores de literatura brasileira reforçavam a perspectiva do grupo hegemônico, cristalizando uma ótica acerca do povo negro no Brasil, apresentando-o como passivo, ignorante e subserviente. Com isso, houve um apagamento de outras narrativas que contemplassem as inúmeras resistências negras, seus saberes, contribuições e conquistas em meio aos suplícios do período escravagista.

As produções desta época eram marcadas por grandes contradições: havia uma preocupação com a nacionalização das produções que glorificavam a grandeza do povo, mas sempre atrelado ao ideal civilizatório europeizado (Gouvêa, 2005). A autora destaca que o processo de exclusão e apagamento do negro nas produções literárias é reflexo de um ideal de progresso e civilização que não poderia abarcar uma ordem social ultrapassada, que remetesse à escravização, cuja lembrança estava associada à marca vexatória do passado.

Silva e Silva (2011) corroboram com a autora, ao afirmarem que

Ora, nem por um momento citou-se, mesmo que de forma tangencial, a criança negra. Até o momento, o que vimos foram preocupações relacionadas ao status burguês e à

manutenção de uma versão idealizante de um Brasil equilibrado, moralista, cujos filhos, trabalhadores, e cujas famílias, bem constituídas, teriam livros e escolas que reforçassem esse padrão europeu de sucesso e de organização. (Silva; Silva, 2011, p.4)

Por fim, na fase modernista (a partir de 1920), ocorre uma ampla valorização das raízes e da cultura brasileira (Castilho, 2004), mas persistia o reforçamento de estereótipos, principalmente no que se referia aos traços fenotípicos e à hipersexualização das mulheres negras. Gouvêa (2005) ressalta que a figura do negro nesse processo apresenta-se de forma bastante ambígua e controversa. Posto que os personagens negros apareciam nas narrativas para reafirmar a identidade nacional, por meio do folclore, práticas religiosas e valores culturais. No entanto, estes eram representados como figuras míticas, que propagavam tradições do passado, em ambientes rurais e associados à feitiçaria, ao primitivismo e à ignorância.

Neste período, Monteiro Lobato surge como precursor da obra voltada para o público infantil no contexto brasileiro. Foi um escritor de grande relevância, que marcou muitas gerações. É inegável que suas produções trouxeram uma nova abordagem no processo de introdução de uma literatura nacional direcionada à infância.

Nas obras de Lobato, pode-se observar a mesma tendência nacionalista e a preocupação com as questões sociais e morais. Neste período, era crescente o desejo de estabelecer uma identidade própria, definida como brasilidade, a partir de novas referências estéticas, científicas e culturais (Gouvêa, 2005), recuperando na literatura a tradição oral por meio do folclore.

Quanto à representação do negro, percebe-se uma clara transferência da lógica presente na literatura dos adultos para as narrativas infantis. As obras estão fortemente marcadas pelo racismo e pode-se dizer que este autor foi um dos que mais evidenciou a negrofobia de forma tão explícita em suas obras (Castilho, 2004). Os personagens negros ora eram apresentados como animais selvagens, ora como indivíduos passivos, ignorantes e submissos.

Tia Nastácia, a principal personagem negra do escritor, era constantemente humilhada por ser analfabeta, considerada feia e ignorante. Suas narrativas orais eram menosprezadas pelos demais personagens, refletindo uma aversão pela cultura popular. No livro: “Histórias da Tia Nastácia” (Lobato, 1937), a boneca Emília ressalta total desprezo pelos contos narrados pela personagem negra:

- Só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras. - coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. (p.31)

Nesta mesma obra, as narrativas orais também foram desqualificadas pela avó, Dona Benta:

- Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda (Lobato, 1937, p. 30)

Neste ponto, é importante observar a legitimação da lógica discursiva ideológica de hierarquização da cultura branca letrada, em detrimento da cultura negra oralizada. O autor apresenta os saberes orais como não-saber, ou ignorância. Em contrapartida, as histórias lidas pela Dona Benta são conhecimentos legítimos e socialmente validados.

Ainda neste trecho, observa-se uma forma não só depreciativa, de se referir a personagem, mas totalmente destituída de humanidade plena (“criaturas igualmente ignorantes”). A personagem geralmente é qualificada, nesta e em outras obras do autor, “ser”, “negra-beiçuda”, “negra de estimação”.

A principal função da tia Nastácia é servir na cozinha, reforçando a desqualificação e inferioridade através do seu papel social (Castilho, 2004). As vestimentas e os traços fenotípicos também eram representados de forma a depreciar todos os atributos da personagem. As roupas caracterizavam a pobreza, a servidão, e sua aparência provocava horror e desprezo pelo fenótipo negro.

Em algumas obras, as práticas religiosas dos personagens negros estavam geralmente associadas ao misticismo e à feitiçaria. No trecho: “Tio Barnabé, fale com ele. Negro sabido tá aí! Entende de todas as feitiçarias. – disse Tia Nastácia.” (Lobato, 1921, p. 23) Gouvêa (2005) ressalta ainda que os idosos nas obras literárias eram constantemente representados como detentores de saberes míticos, cujas práticas estavam associadas à feitiçaria e cujo intelecto era semelhante ao de crianças pequenas.

Nas obras de Monteiro Lobato, e em muitas obras que o sucederam, a autora ressalta que estão explícitas inúmeras marcas racistas e discriminatórias. Uma delas evidencia-se na forma de nomear o personagem a partir do seu pertencimento racial, como se este atributo fosse a principal referência identitária do sujeito: “o preto velho”, “a preta velha”, “a negrinha”, “o pretinho”.

Nas obras de Lobato, e em tantas outras produções literárias nacionais pensadas para a infância a partir de 1920, estavam sendo difundidos um ideal civilizatório, tecido através do reforçamento dos padrões coloniais. Padrões estes que valorizavam o indivíduo branco, letrado

e desprezavam a oralidade, as narrativas folclóricas, a religiosidade, os fenótipos e todos os valores e atributos que constituíam a existência negra.

Por muitos anos, a representação do personagem negro na literatura infantil esteve atrelada a essas marcas depreciativas de subserviência, feiura, marginalidade e carência. Segundo Rosa (2022), salvo raras exceções, até a década de 90, muitas literaturas infantis apresentavam personagens negros em situação de inferioridade e vulnerabilidade, quase sempre descalços, sujos, despenteados e desprovidos de lar e cuidados. Isso ocasionou prejuízos emocionais em muitas gerações.

Não obstante, Castilho (2004) denuncia que essas obras literárias que trazem marcas de apagamento identitário, silenciamentos e heranças coloniais são comumente utilizadas nas escolas da atualidade. Em sua pesquisa, constatou que muitas escolas e profissionais da educação utilizam-se de obras literárias que reforçam marcas hegemônicas:

A literatura infantil que os alunos lêem na escola com maior frequência raramente mostra famílias negras felizes e bem sucedidas, personagens negras bem vestidas; raramente há príncipes, reis, rainhas de cor negra, assim como também não é comum ver um negro na capa de um livro, ou sendo personagem principal. Do ponto de vista educativo, esse processo pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia da sua “raça”. E, por outro lado pode subestimar, estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra. (Castilho 2004, p.109)

Dessa forma, sem perceber, a escola reproduz a monocultura do corpo e do gosto estético (Santos, 2004 *apud* Gomes, 2017), ao apresentar à criança somente literaturas infantis protagonizadas pelas princesas, príncipes, heróis e heroínas brancas (os), que não geram identificação e nem representatividade para a maior parte dos educandos. Ou quando apresentam obras literárias que contemplam protagonistas negros, estes encontram-se em situação de subalternidade, ou insatisfeitos com seus fenótipos e acabam por revisitar traumas ou perpetuar lógicas racistas, ampliando autorrejeição na criança negra e disseminando discriminações e estereótipos.

Nesse sentido, a seleção crítica de obras literárias, somado ao conhecimento adequado acerca da temática étnico-racial são elementos fundamentais para que o docente minimize o racismo que se manifesta no interior da escola e atue conscientemente na luta antirracista, promovendo o fortalecimento das identidades raciais das crianças negras.

4.4 Escolhas que formam e transformam: responsabilidade na seleção de obras literárias

Cademartoni (2010) nos adverte sobre a importância de haver uma seleção crítica das obras que serão apresentadas ao público infantil. Para ela, essas narrativas devem respeitar o leitor/ouvinte, possibilitando a conexão, a ampliação de experiências e a atribuição de sentidos àquele que lê ou ouve. Assim sendo, deve ser observado o endereçamento da narrativa ao público, considerando idade, habilidades, interesses e potencialidades.

As linguagens verbal e visual, bem como a temática, devem estar adequadas às experiências e expectativas da criança, devendo, no entanto, partir delas para ampliá-las.

Esse cuidado com a seleção das obras direcionadas à infância é necessário visto que a literatura tende a valorizar e integrar os textos verbal e visual, que estimulam múltiplas percepções, sentimentos, reconhecimentos e interpretações. Desta forma, as ilustrações constituem também elementos fundamentais nos processos narrativos, principalmente para o leitor iniciante, tendo em vista que as imagens fornecem informações e detalhes que nem sempre estão presentes em um texto mais enxuto.

Debus (2017) corrobora com essa perspectiva ao dizer que “a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa”. (p. 28) Após compreender que as imagens são importantes marcos na comunicação visual e estética do livro, devemos analisar com cuidado as representações gráficas presentes na obra, pois comunicam valores, visões de mundo e ideologias, muitas vezes, de modo sutil ou naturalizado.

Nesse sentido, é importante refletir acerca dos livros que circulam entre as crianças e a qualidade da narrativa que nós, educadoras e educadores, estamos oferecendo aos estudantes. Ademais, é imprescindível compreender que a simples representação do negro num livro de literatura infantil não garante o protagonismo e nem promove a representatividade capazes de fomentar a identificação da criança negra. Ao contrário, é importante desenvolver um olhar crítico sobre a qualidade textual, a temática, a linguagem, a autoria e a qualidade gráfica presente neste, pois todos estes elementos juntos comunicam mensagens que carregam múltiplas interpretações.

Um exemplo sutil de como a imagem gráfica pode afetar a narrativa, prejudicando a autoimagem da criança e comprometendo a intencionalidade do autor, está na obra de Valéria Belém (2007) intitulada o “O cabelo de Lelê”.

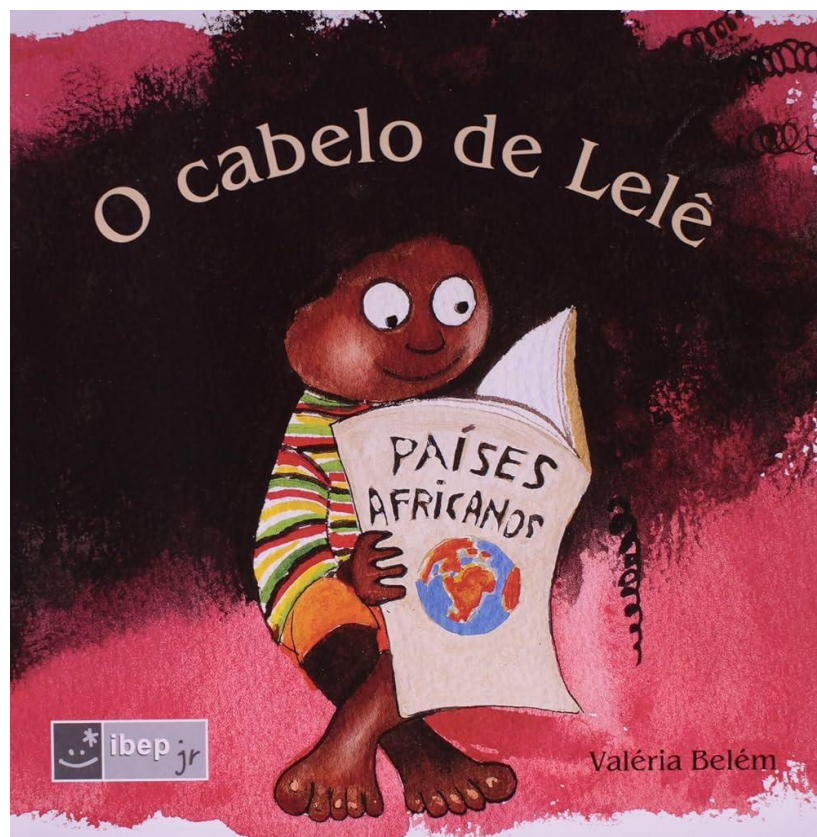
Este é um livro bastante utilizado nas instituições de Educação Infantil para abordar a temática étnico-racial. Nas redes sociais existem inúmeros projetos pedagógicos direcionados

à infância que se iniciam a partir da apresentação desta narrativa. A intenção da obra é celebrar a beleza e a autoestima da menina negra, que se encontra insatisfeita com seu cabelo crespo e, ao final, descobre, através de um livro, que a riqueza dos seus cachos descende da sua herança africana.

Nesse sentido, a obra propõe-se a discutir a valorização, o pertencimento e a diversidade étnico-racial, mostrando que cada cacho carrega uma história de ancestralidade e magia. Dessa forma, ressignifica o cabelo crespo, tecido inicialmente como um problema da protagonista, tornando-o uma fonte de orgulho, representatividade e beleza.

No entanto, a contradição presente nesta narrativa está no recurso imagético que não se alinha ao objetivo central: valorizar a beleza, aumentar a autoestima e fomentar um senso de pertencimento. Posto que, desde a capa, os recursos visuais nos apresentam uma protagonista horrenda e animalizada.

Figura 1 - Capa da obra: “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém



Fonte: Google, 2025.

Figura 2- Ilustrações do livro infantil “O cabelo de Lelê”



Fonte: Google, 2025.

A personagem é ilustrada com proporções totalmente disformes: corpo pequeno, cabelos enormes e despenteados, que parecem “engolir” a criança, olhos esbugalhados e pés descalços. Todos esses elementos reforçam uma perspectiva de inferiorização da protagonista.

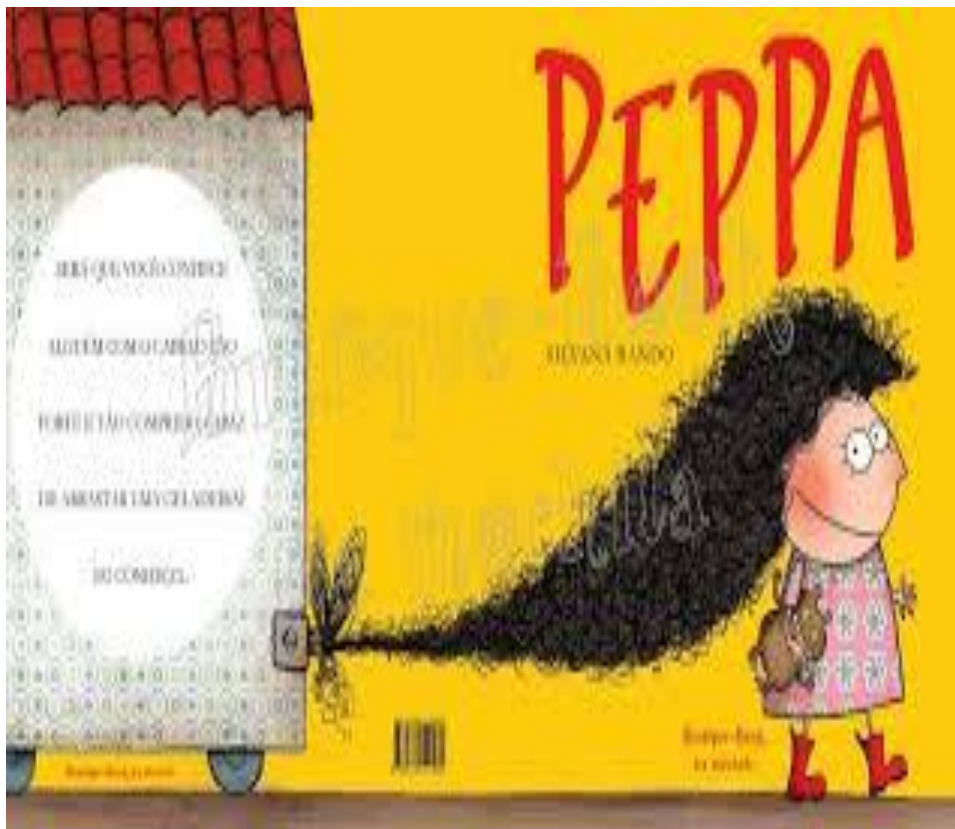
Além das imagens desalinhadas do objetivo da narrativa, outro ponto que merece destaque é o desconforto e o sofrimento da personagem, que pode acabar refletindo no sentimento de inadequação e autorrejeição da criança negra.

Esse tipo de literatura, se não for bem explorada, pode fomentar constrangimentos diante dos colegas e ampliar o desejo pelo embranquecimento por recordar traumas vivenciados. Dessa forma, os elementos apresentados na obra podem reverberar em um processo de desumanização internalizada pela criança negra ao ver a protagonista associada à feiura, à animalização, ao desconforto e à inferioridade. Com isso, ao invés de fomentar a representatividade e a identificação positiva pode, ao contrário, gerar uma autoimagem fragilizada.

É importante ressaltar que outro elemento que abala sobremaneira a identidade da criança é a limitação de escolhas de obras que valorizam a existência negra. Pois, nem sempre são utilizadas nas escolas literaturas que contenham protagonistas negros que sejam belos, felizes, criativos, bem cuidados, amados, engenhosos e inteligentes, mas sim, personagens caricatos, tristes e que apresentam dificuldade de aceitarem seus corpos. (Rosa, 2022)

Outra narrativa, cujo objetivo era favorecer reflexões acerca da diversidade racial a partir dos cabelos crespos, que acabou reafirmando inúmeros estereótipos racistas é “Peppa”, de Silvana Randon (2009), que foi retirada de circulação em 2017.

Figura 3 - Capa e contracapa do livro Peppa, de Silvana Rando



Fonte: Google, 2025.

Figura 4- Página 07 do livro “Peppa”, de Silvana Rando



Fonte: Google, 2025.

Essa obra narra a história de uma menina negra, com cabelo crespo que se sente infeliz com suas características naturais e sonha em poder alisar seus cachos. Ao longo da narrativa, são evidenciadas dificuldades e frustrações de Peppa em lidar com seu cabelo, que é sempre percebido de forma negativa e culmina no alisamento como solução para o seu sofrimento e humilhação.

Essa narrativa contempla uma sequência de problemáticas presentes, tanto no texto verbal, quanto no visual e dissemina inúmeros estereótipos acerca dos cabelos crespos, apresentando-o como um cabelo "resistente como aço", usado para arrastar móveis, brincar de cabo-de-guerra, fechar pacotes, que precisa ser cortado com um alicate e que quebra inúmeros pentes durante a sua ida ao salão de beleza.

A autora apresenta o cabelo crespo como oposição ao liso, que é qualificado como um cabelo belo e sedoso. Dessa forma, perpetua a hierarquização racial, legitimando o padrão estético eurocêntrico e o desejo pelo embranquecimento. Nessa obra ocorre também a

propagação de um ideal de felicidade a partir do alisamento do cabelo como solução para o problema, que reflete a negação da própria identidade racial.

Como na narrativa anterior, a protagonista desta obra também é retratada como uma criança infeliz e insatisfeita com as suas características naturais e tenta buscar a felicidade por meio da mudança em sua aparência. Essa literatura não contribui para afirmar o pertencimento e a identidade racial. Ao contrário, através do reforçamento de estereótipos, age no sentido oposto, promovendo inadequações, conflitos e discriminações grosseiras. Nesse sentido, é uma obra que produz e reproduz o racismo, em vez de combatê-lo.

Outra narrativa que precisa ser problematizada, que é uma das literaturas mais utilizadas no espaço escolar desde a década de 90 para tratar da diversidade racial, é a obra “Menina Bonita do laço de fita” (1986), da autora Ana Maria Machado.

A história retrata um coelhinho bem branquinho que se encanta pela beleza de uma linda menina negra, que tem no cabelo fitas vermelhas. A todo momento, o coelho dirige-se à menina interpelando-a para entender qual o segredo para ser tão pretinha. Então, a menina apresenta algumas afirmações fantasiosas como forma de justificar seu tom de pele, tais como: ter caído em um balde de tinta, ter bebido muito café, ter comido muita jabuticaba...

De repente, aparece a mãe da menina que explica que a cor da menina se deve à arte de uma avó que ela tinha. Por fim, o coelho casou-se com uma coelha bem pretinha e teve uma ninhada de coelhinhos de todas as cores.

É importante ressaltar que esta obra promoveu várias contribuições para as crianças negras na época. Primeiro por contemplar o protagonismo negro na literatura infantil de forma positiva. Com isso, a autora rompeu com a hegemonia branca que predominava na maior parte das publicações da década de 80. A segunda grande contribuição foi subverter a lógica de valorização da estética eurocêntrica, ao enaltecer a beleza da criança negra, destacando elementos como a cor da pele, os cabelos e a aparência física de forma positivada. Ao apresentar a personagem negra como referência de beleza, contribuiu para desconstruir estereótipos raciais historicamente impostos à população negra.

Por fim, a narrativa apresentou a história de uma menina linda, alegre, amada e bem cuidada por sua família, sem crises com a autoimagem, sem carências ou insatisfações. No entanto, apesar de promover a valorização da beleza negra e favorecer uma interação afetuosa, com enredo envolvente e ilustrações atraentes, a obra apresenta inúmeras questões discutíveis no campo do debate étnico-racial.

O primeiro elemento que deve ser problematizado é a ausência do nome da personagem. Isso evidencia uma identidade superficial, rasa e fragmentada. Nesse sentido, cabe analisar o lugar atribuído ao corpo negro como sujeito objetificado. Pode-se ainda produzir leituras ambíguas acerca do corpo negro feminino, cuja abordagem na obra fomenta encantamento, admiração e desejo. Contudo, também demonstra curiosidade pelo corpo feminino como um objeto estético diferenciado, quase exótico.

Observa-se ainda que a narrativa é mediada pela curiosidade do coelho branco, que ocupa o lugar de sujeito investigador e ativo. A menina, embora bela, assume uma posição passiva, visto que só reflete acerca da sua cor a partir do questionamento do coelho.

Outras questões que merecem ser consideradas são as falas da menina, que reproduzem sentidos potencialmente racistas ao associar o tom de pele à tinta preta, elemento simbolicamente vinculado à sujeira, àquilo que pode ser removido.

Figura 5- Página 08 do livro: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado



Fonte: Google, 2025.

Figura 6- Página 09 do livro: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado



Fonte: Google, 2025.

Neste ponto, o coelho, na tentativa de tornar-se preto, mergulha em um balde de tinta. No entanto, em sua frustrada experiência constata que a cor pode sair com a água. Com isso, a obra acaba reforçando a ideia de que a negritude seria uma camada superficial, associada à sujeira que deve ou pode ser retirada do corpo. Esse enunciado dialoga diretamente com práticas racistas cotidianas, nas quais crianças negras são questionadas sobre sua higiene, e são induzidas a acreditar que sua cor é resultado de falta de asseio.

Essas representações sutis podem produzir efeitos simbólicos permanentes no imaginário dos pequenos. As crianças negras podem associar o tom da pele à sujeira, enquanto as brancas associam a branquitude como padrão de limpeza e normalidade.

No desenrolar da história, quando a mãe da menina intervém esclarecendo acerca da origem da cor da filha, apresenta uma explicação rasa, que além de desconsiderar a ancestralidade africana e reforçar uma ideia de negritude desprovida de historicidade, atribui a origem da cor da menina a explicações fantasiosas. Esse silenciamento pode reforçar uma visão naturalizada da negritude, esvaziada de pertencimento histórico e cultural. E não só isso, reforça ainda marcas racistas ao mencionar de forma pejorativa a “arte da avó”, o que simbolicamente

remete à hipersexualização da mulher negra e ao imaginário colonial que associa o corpo da mulher negra à sensualidade.

Outrossim, é importante abordar os problemas que residem na ilustração da personagem. Nesta obra, a menina é representada com traços caricaturais exagerados, como boca grande, lábios volumosos e muito vermelhos e olhos desproporcionais. Esses elementos visuais dialogam com a tradição racista da *blackface*, prática que historicamente ridicularizou e desumanizou pessoas negras por meio da depreciação de características físicas.

Figura 7- Capa da obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado



Fonte: Google, 2026.

Ainda que a intenção do ilustrador não seja explicitamente racista, a forma como a personagem foi retratada acabou produzindo estereótipos visuais que marcam o corpo negro como horrendo, cômico ou exótico.

O último elemento questionável na obra é a abordagem da diversidade racial sugerida pelas nuances de cores dos diversos filhotes. Nessa perspectiva, buscou-se reforçar a idealização da relação interracial, corroborando para disseminar o mito da democracia racial, onde todos convivem na mais perfeita harmonia. Nesse ponto, negligencia os tensionamentos que permeiam as diferenças raciais no contexto brasileiro.

Diferentemente da intencionalidade explícita nas obras de Monteiro Lobato, cujos elementos racistas são elencados de forma direta e reiterada, a autora Ana Maria Machado não propaga tais marcas de maneira consciente, crítica e intencional. Contudo, isso não implica a ausência de problematizações necessárias. As marcas da colonialidade e do racismo estrutural atravessam os olhares, os saberes e as produções culturais, reverberando em escolhas narrativas e simbólicas que refletem o *lócus* social de onde a obra é enunciada.

Assim sendo, é imprescindível considerar o lugar de fala (Ribeiro, 2020), que neste caso, e nas demais obras citadas, está situado no campo da branquitude, que historicamente ocupou o lugar de normatividade e autoridade discursiva. Diferentemente das produções literárias elaboradas por autoras e autores negros, cujas narrativas emergem de experiências racializadas e vivências marcadas pela resistência ao racismo, as obras escritas por mãos brancas tendem, mesmo quando bem-intencionadas, a reproduzir silenciamentos, estereótipos ou leituras superficializadas da negritude.

Assim, a análise crítica não se orienta pela intenção da autora, mas pelos efeitos simbólicos e pedagógicos de uma narrativa que, partindo da subjetividade branca, tenta se aproximar da subjetividade negra, e por não conseguir romper com a lógica colonial, acaba reafirmando estruturas de poder e reforçando ideologias racistas no campo da literatura infantil.

A partir do exposto, é necessário compreender que as diferentes perspectivas nas produções literárias marcadas por autoria negra e branca são elementos que devem ser considerados nesse processo, pois devido à subjetividade da enunciação, algumas obras acabam não abandonando a perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

Por esse motivo, reafirma-se a importância da utilização de literaturas de autoria negra como aliada potente na ressignificação das lentes e (re) construção das identidades raciais. Visto que se legitima o discurso através do resgate e valorização da voz do (a) autor (a) negro (a) que por tantos anos foi silenciada.

Ademais, quando o/a profissional da Educação Infantil, que se situa no *lócus* privilegiado da branquitude, não detém um letramento racial crítico e um olhar apurado na hora de selecionar a narrativa, tende a legitimar discursos coloniais e propagar o racismo ao invés de combatê-lo.

Essa lógica pode ser observada quando nos murais e nas atividades pedagógicas estão presentes imagens completamente estereotipadas, distanciadas dos contextos sociais, culturais e familiares vivenciados pelos educandos.

Fotografia 8 - Atividade artística desenvolvida por turma de Educação Infantil



Fonte: Google, 2025.

Fotografia 9 - Atividade artística desenvolvida por turma de Educação Infantil



Fonte: Google, 2025

Fotografia 10 - Atividade artística representando *blackface*

Fonte: Google, 2025

Estes são apenas alguns exemplos de como a escola e os recursos pedagógicos podem reforçar o racismo e a colonialidade no imaginário infantil de forma sutil e silenciosa. Essa problematização das obras literárias e das atividades provenientes delas propõe então uma decolonização das lentes, saberes e fazeres cotidianos e evidencia que o enfrentamento das questões raciais na educação exige, antes de tudo, o reconhecimento das marcas da colonialidade presentes em nossos olhares, práticas, recursos pedagógicos e discursos.

Quando a criança negra não se vê – e tampouco reconhece seus traços, sua família, sua estética e sua história – ela tende a não se perceber como parte legítima e integrante daquele contexto. Assim, a instituição escolar, ainda que de forma não intencional, produz a não existência do ser negro (Gomes, 2020) no cotidiano educativo.

Essa invisibilização se intensifica quando os brinquedos também reproduzem padrões estéticos hegemônicos. A ausência de bonecas (os) negras (os), fotos, vídeos infantis e obras literárias que celebrem a diversidade racial impede que os estudantes se reconheçam e se afirmem como sujeitos de direitos em sua plenitude. Essas ausências só perpetuam a falsa ideia de que apenas certos corpos são dignos de representação, valorização, cuidado e afeto.

Dessa forma, a arte literária, os discursos e recursos pedagógicos atuaram (e atuam) potencialmente na internalização de padrões de comportamento, valores, saberes e referenciais de beleza hegemônicos. Por isso, é de extrema importância ampliar os debates acerca do papel ideológico, político e sociocultural que a obra literária exerce. Posto que ela deixa de ser compreendida como uma simples obra ficcional voltada ao deleite e passa a ser estabelecida como uma construção simbólica que reflete e produz sentidos e subjetividades, fomentando valores sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre si e sobre o outro.

Nesse sentido, é urgente a necessidade de reconhecer o apagamento e a sub-representação do negro nas obras e ampliar intencionalmente as referências visuais, literárias e lúdicas, garantindo que todas as crianças, especialmente as crianças negras, possam se ver e se reconhecer, fortalecendo assim sua autoestima, sua identidade e senso de pertencimento.

4.5 Do silenciamento ao protagonismo: a presença negra na literatura infantil

Como já foi dito, a leitura literária é um instrumento formativo potente que, dentre tantos benefícios, pode atuar positivamente no fortalecimento das identidades raciais. Entendendo que a construção da identidade perpassa pelos referenciais que são oferecidos ao sujeito, é imprescindível que estes sejam significativos, positivos e representativos. Tais referenciais podem estar presentes em brinquedos, desenhos animados, cartazes, personagens, imagens e histórias infantis.

No entanto, Gomes e Souza (2023) esclarecem que nem sempre esses referenciais atendem a todas as crianças de forma equânime, pois não contemplam a diversidade racial e a multiplicidade de infâncias presentes nas escolas.

Branquitude que opera nas instituições educacionais, como revela a pesquisa de Cintia Cardoso (2018), intitulada “Branquitude na educação infantil”, em que todos os aspectos do currículo à organização espaço pedagógico apontam para uma cultura eurocêntrica, uma estética branca, e para uma infância única e universal. Havendo, assim, uma sub-representação de referências para a (s) infância (s) que fogem do padrão estabelecido/imposto.

As situações de racismo e discriminação, apontadas nas pesquisas de Lucimar Rosa Dias, Eliane Cavalleiro, Fabiana Oliveira, no espaço da Educação Infantil revelam, segundo Cristina Teodoro (2020), que este ambiente é estruturalmente racializado e que não tem cumprido seu papel estabelecido por lei: a oferta de educação de qualidade e de condições igualitárias a todas as crianças. A autora disserta que essas pesquisas denunciam que, desde muito cedo, elementos da identidade racial emergem na vida das crianças, e diferentes autoras/es afirmam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza crianças. (p. 455)

Com base nessas pesquisas podemos afirmar que nem sempre esses elementos presentes nos ambientes escolares contemplam a multiplicidade de existências que se configuram no universo pluriétnico da sociedade brasileira. Principalmente, se considerarmos as turmas das escolas públicas, que têm seu público majoritariamente composto por educandos negros.

Muitas vezes, os referenciais direcionados ao público infantil são fortemente marcados pela representação da estética branca, que ocorre por meio dos protagonistas presentes nas literaturas infantis. Da mesma forma, observa-se uma supremacia de bonecas (os) loiras (os) de olhos claros e de cabelos lisos nos espaços de brincadeiras. Ou na simples organização dos espaços escolares que decoram os murais com elementos marcados pelo padrão estético ariano.

Devido ao reforçamento da branquitude e à ausência de representatividade negra, Mariosa e Reis (2011) ressaltam que as crianças negras internalizam a ideia de que são inferiores e inadequadas, enquanto as crianças brancas se sentem amplamente representadas. Com isso, absorvem a mensagem de que estão em posição privilegiada em relação às demais. Com o ideal de branqueamento introjetado, as crianças negras passam a acreditar que só serão aceitas ao se aproximarem dos referenciais brancos, rejeitando tudo aquilo que contempla o universo negro.

Na educação brasileira de modo geral, e no contexto da Educação Infantil, em particular, os educadores devem sempre questionar se através da literatura infantil estão contribuindo para desconstruir ou reforçar a autorrejeição e os estereótipos referentes ao negro e à negritude.

É importante destacar que a representatividade na literatura infantil transpassa a simples presença de personagens negros nas narrativas. Ela se concretiza, sobretudo, por meio de representações que conferem a esses sujeitos lugares de centralidade, protagonismo e complexidade humana. Quando o negro deixa de ser figurante e passa a ocupar papéis relevantes e significativos, rompe-se com os silenciamento e estereotípias que marcaram a produção literária infantil há décadas atrás. Esse movimento possibilita às crianças o acesso a referências positivas e plurais capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento, a autoestima e a valorização da identidade racial desde a infância.

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos. (Debus, 2017, p. 108)

Por longos anos, a literatura infantil brasileira silenciou, desqualificou ou distorceu a presença da população negra na obra literária. O negro, quando aparecia, era retratado como

escravizado, submisso, subalterno, ignorante, caricato, exótico, folclorizado, marginalizado ou violento. Essas representações contribuíram para naturalizar hierarquias raciais, legitimando a inferiorização e desumanização da identidade negra. Essa ausência de personagens negros positivos e complexos comprometeu o desenvolvimento de uma autoimagem saudável para as crianças negras que perdurou por gerações. Da mesma forma, contribuiu para reforçar preconceitos, estereótipos e ampliar o racismo nas crianças brancas.

Além das características fenotípicas, todos os valores culturais, religiosos e elementos que compunham a estética negra também eram expostos de forma negativa. Essa lamentável realidade que marcou as produções literárias brasileiras só começou a ser modificada a partir da década de 80. Nesse período, começaram a ser publicados livros cujo objetivo era romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições, fenótipos, contribuições e cultura. Rogério de Andrade Barbosa, Joel Rufino dos Santos, Heloísa Pires Lima, Kiusam de Oliveira, Júlio Emílio Braz foram alguns dos autores que marcaram esse período com suas ricas narrativas infantis que celebravam a ancestralidade, a estética, o protagonismo e a humanidade da população negra, resgatando histórias, memórias, culturas, mitologias e valores antes silenciados.

Esse importante movimento de mudança iniciado por autores afro-brasileiros representou não apenas uma disputa de narrativas, mas uma subversão às produções discriminatórias e excludentes que até então imperavam. Dessa forma, a ocupação emergente do espaço literário por vozes negras, trazendo o protagonismo negro positivado permitiu que as crianças negras acessassem representações plurais, afetivas e potentes de si mesmas e de seu povo.

Esse processo de mudança no campo da literatura infantil se acentuou, sobremaneira, após a implementação da Lei nº 10.639/2003, com a abertura do mercado editorial para obras que contemplassem o protagonismo negro ou narrativas que tematizassem as culturas africanas e afro-brasileiras.

De acordo com Debus (2017),

As exigências da lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizassem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico. (p. 49)

Com isso, as conquistas para a população negra geradas através da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) foram incontáveis, pois além do impacto direto no campo educacional, reverberou diretamente no mercado editorial. A normativa apontou para a urgência da disseminação de livros que contemplassem a temática racial como material de estudo e diálogo, favorecendo, sobretudo, o letramento racial de leitores dentro e fora das escolas.

Sônia Rosa (2022), professora e autora afro-brasileira que contribuiu significativamente com publicações de literatura negra voltada à infância, reforça a necessidade do uso de obras que contemplam a abordagem positiva acerca da diversidade racial na escola. Ela salienta que a literatura é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem e potencializadora da construção positiva das identidades raciais, por meio da identificação, representatividade e elevação da autoestima.

Acima de tudo, compreendo que os livros infantis com temáticas afro-brasileiras e afins contribuem para o letramento racial: os livros com abordagens positivas sobre a diversidade racial brasileira contribuem para minimizar o racismo e outros conflitos existentes dentro da escola. (Rosa, 2022, p.109)

Atentar-se para literatura infantil, principalmente, a literatura negra como instrumento de promoção do antirracismo, trazendo mais visibilidade para as culturas africanas e afro-brasileira é o pontapé inicial para romper com a história única (Adichie, 2019), contemplando as diversas vozes, memórias e ancestralidades que marcam a pluralidade do nosso povo.

Neste campo, é necessário esclarecer que as produções literárias que abarcam a temática étnico-racial ou abordam o protagonismo negro de forma positivada podem ser classificadas de diversas formas, de acordo com a autoria, temática, público ou intencionalidade. Para efeito desse estudo, as definições que nos interessam compreender são: literatura africana, literatura afrocentrada, literatura afro-brasileira e literatura negro-afetiva.

A literatura africana é marcada pela autoria, pois são obras produzidas por autores africanos ou ambientada em contextos culturais e históricos do continente africano. Geralmente, tais narrativas expressam saberes, tradições orais, mitos, valores comunitários, diversidade linguística e cosmologias das diferentes regiões da África. Muitas vezes, trazem a oralidade como matriz narrativa, e personagens que refletem a vida cotidiana, as ancestralidades e os desafios sociais do continente.

Frantz Fanon (2005) relaciona, de forma indireta, a literatura africana aos processos de descolonização ao afirmar que esta surge como produção nacional engajada na libertação dos povos. O autor ressalta que o papel dos intelectuais e escritores africanos é passar da produção

assimilacionista para uma literatura nacional e militante, que não pode estar dissociada da luta política e da construção de uma identidade coletiva.

A cultura nacional não é o folclore onde um populismo abstrato pretende ter descoberto a verdade do povo. A cultura nacional é o conjunto de esforços feitos por um povo no campo do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual esse povo criou a si mesmo e se mantém. (Fanon, 2005, p.231)

Esse trecho evidencia que o autor compreende a produção nacional como parte constitutiva da cultura, produzida em diálogo com a resistência ao colonialismo. Nesse sentido, exerce um papel importante no processo de resgate da identidade nacional e da luta contra a opressão.

A segunda concepção de literatura que nos convém compreender é a literatura afrocentrada. Essa se propõe a colocar a perspectiva africana e afrodiaspórica no centro da narrativa, valorizando epistemologias e referências do povo negro como protagonistas e criadores de sentido, e não apenas como representações ou temas. Estas narrativas reinterpretam o mundo a partir de valores civilizatórios africanos, tais como: ancestralidade, oralidade, coletividade, espiritualidade. Tais obras priorizam ainda o protagonismo dos personagens negros, autoria negra e visão de mundo negra.

Já a literatura afro-brasileira é a obra produzida no Brasil, que tem como foco a experiência, a cultura e a identidade negra no contexto brasileiro. Duarte (2009) define este como um conceito ainda em construção, cujos critérios de configuração das narrativas são: a autoria negra; a temática - que precisa conferir centralidade ao negro -; a visão de mundo - adotada pela criticidade do autor que se afirma e quer ser negro-; a linguagem - com discursividade cuidadosa e específica, rompendo com estereótipos presentes na língua -; direcionamento ao público-leitor afrodescendente.

Ainda segundo o autor (2009), a temática deve estar relacionada ao negro e à negritude, e não apenas com foco no sujeito, mas em sua universalidade, contemplando os aspectos social, cultural e artístico. Essa perspectiva pode abordar a história do povo negro na diáspora africana, contemplar denúncias do processo de escravização e suas consequências, e glorificar heróis negros e o processo de resistência.

A linguagem adotada na obra afro-brasileira tem uma grande importância ao ressaltar os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. Nesse aspecto discursivo, o autor deve selecionar cuidadosamente as opções vocabulares, empenhando-se em ressignificar os sentidos hegemônicos presentes na língua. Dessa forma, busca-se através do texto romper com

estereótipos, “que funcionam como poderosos elementos de manutenção da desigualdade e da discriminação” (Duarte, 2005, p.86).

Por fim, uma abordagem bastante atual, que mais dialoga com os interesses dessa pesquisa, é a de literatura negro-afetiva. Pode-se dizer que esta é uma vertente da literatura afro-brasileira e afrocentrada que busca reparar afetivamente as dores históricas do racismo, produzindo narrativas que celebram o amor, o acolhimento, o cuidado, o orgulho, o pertencimento racial e a autoestima negra. O termo foi introduzido por Sônia Rosa (2021) e está ligado à ideia de que o afeto é também um ato político e pedagógico.

Neste sentido, suas obras abarcam narrativas que fortalecem o vínculo positivo com a negritude desde a infância. A autora visa contemplar a representação do negro em situação de conforto, respeito e dignidade, através da valorização do amor familiar, amizade, alegria e pertencimento (Rosa, 2021).

Rosa ressalta ainda que essa concepção abarca produções que respeitam as infâncias negras, afastando-se de obras que negligenciam, humilham, desrespeitam e colocam a margem o negro em textos e imagens (Rosa, 2021). As obras negro-afetivas, ao contrário, são narrativas recheadas de beleza e força identitária, apresentando gente bonita, calçada, penteada, feliz, com casa, família e histórias diversas para contar. Todos esses elementos configuram uma pluralidade de existências dentro de uma rede de afetos.

A autora ressalta também o cuidado com as ilustrações e o quão importante é essa sensibilidade na hora de representar a imagem de forma a transbordar humanidade. Nesse aspecto, a mesma reitera (Rosa, 2021) que o ilustrador tem um papel de extrema importância na hora de produzir o conteúdo imagético desde a capa. Este deve estar totalmente alinhado com a intencionalidade do autor, respeitando a dignidade dos personagens, sempre de forma a gerar identificação e encantamento.

A literatura negro-afetiva abrange as outras três categorias - africana, afro-brasileira e afrocentrada - visto que ela não se define pela autoria e nem pelo lugar de origem, mas pela proposição ética, reparadora e acolhedora, bem como, pela intencionalidade pedagógica e política que atravessa a narrativa. A autora relata que a definição inicial atribuída às suas obras -de literatura afro-brasileira- não contemplava integralmente as características das suas produções, no que tange aos aspectos afetivo e amoroso (Rosa, 2021).

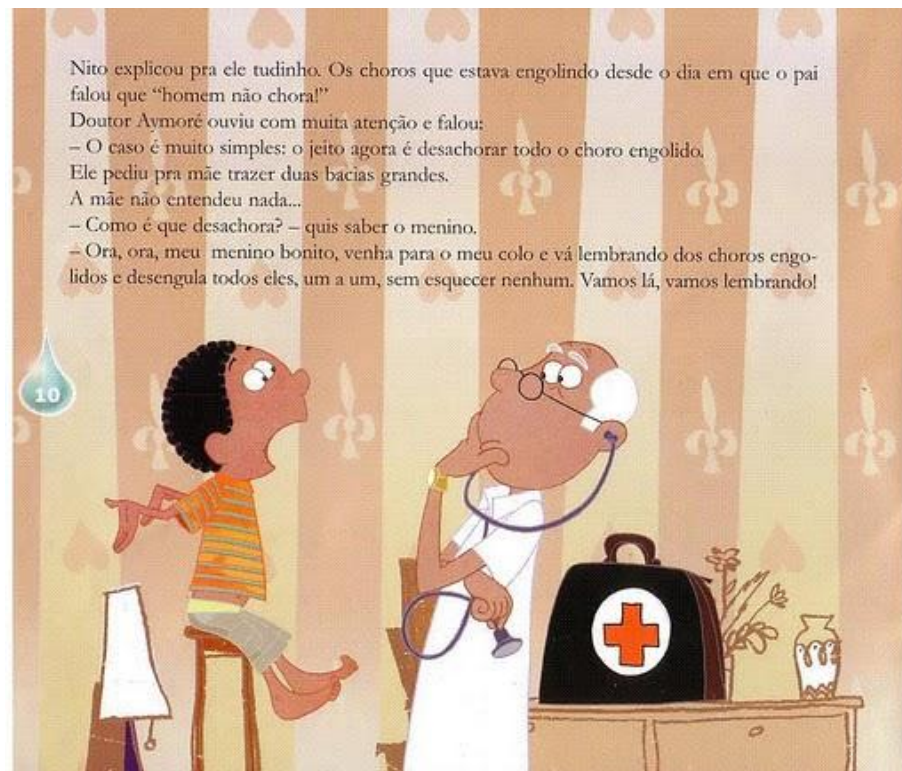
Pode-se dizer que a centralidade da obra está na afetividade como estratégia de resistência e reconstrução da autoestima negra, especialmente na infância. Dessa forma, esta literatura pode se manifestar, por exemplo, em uma obra africana quando a narrativa expressa

amor, orgulho e pertencimento à ancestralidade. Em uma obra afro-brasileira, quando ressalta a valorização da beleza negra e o reconhecimento de si. E de uma obra afrocentrada, quando o afeto é narrado a partir da própria epistemologia africana, mostrando o cuidado, a ancestralidade e a comunidade como formas de amor.

Segundo Rosa (2021) histórias que celebram a beleza, a inteligência, a afetividade e a ancestralidade negras contribuem para que as crianças elaborem referenciais positivos sobre si, construam autoestima e reconheçam sua importância no mundo. Assim, reafirma a imagem dos corpos negros como motivo de orgulho, admiração, empoderamento, recolocam o negro e a negra no lugar da estética e da beleza (Gomes, 2017).

Um lindo exemplo de obra negro-afetiva é o primeiro livro da autora: “O menino Nito” (Rosa, 1995).

Figura 8 - Página da obra: “O menino Nito”, de Sônia Rosa



Fonte: Google, 2025.

Essa obra é um convite à reflexão acerca da difundida premissa de que “homem não chora”. De forma bastante envolvente, tece a problematização a partir da história de um lindo menino, amado e bem cuidado por sua família, que está sempre chorando por qualquer motivo.

Isso gera uma insatisfação no pai, que em diálogo com o filho lhe diz que: “-homem que é homem, não chora!” (Rosa, 1995)

Com isso, Nito que era uma criança alegre e sensível, passa a engolir todos os choros que tem vontade de chorar. Com o passar do tempo, tornou-se triste, apático e acabou adoecendo. Neste momento, os pais chamaram o médico da família que, após uma conversa, orientou a criança a “desachorar”. Ou seja, ele deveria pôr para fora todos os choros que estavam presos.

Após liberar toda tristeza que habitava dentro de si, Nito melhorou e voltou a ser um menino alegre e brincalhão. E o pai aprendeu a lição: todos precisam chorar, pois engolir a tristeza adoce o coração. No entanto, aconselhou Nito a chorar somente nos momentos necessários.

Ainda hoje, alguns adultos referências para as crianças, usam essa expressão com os pequeninos, pois acreditam que ser homem é ter um comportamento mais endurecido frente às emoções cotidianas. A narrativa do livro busca desconstruir a ideia machista acerca da expressão da emoção masculina, além de quebrar alguns paradigmas sobre a representação subalternizada da imagem do negro na literatura infantil, a partir da imagem desse menino negro protagonista, que é amado por sua família. (Rosa, 2022, p.18)

Nesta obra, o foco principal da narrativa é a reflexão acerca de gênero e desconstrução de expressões e práticas machistas. Contudo, as ilustrações atravessam a temática racial por meio do protagonismo negro, apresentando uma família acolhedora, em uma casa bem estruturada, com um médico negro sensível e amoroso, que atende seu paciente em casa. As relações afetivas são percebidas nas conversas, nos olhares, no choro dos personagens e no abraço tenro e apertado do pai em seu filho ao final da história ao se desculpar pelo seu erro.

Todos esses elementos agregam sentido e humanidade e contribuem, sobremaneira, para a desconstrução de estereótipos cristalizados acerca da sub-representação dos personagens negros até este momento.

As obras negro-afetivas, ao apresentarem personagens negros dotados de complexidade humana, com enredos potentes, criativos e diversos, reconfiguram o imaginário social e colaboram para uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida. Além disso, possibilitam que crianças não negras desconstruam imaginários coloniais, ampliando sua capacidade de empatia e respeito.

Nesse sentido, a literatura infantil negro-afetiva configura-se um instrumento de resistência e reexistência, uma vez que valoriza narrativas negras de forma positiva em um

contexto historicamente marcado pela colonialidade e pelo eurocentrismo. Ao ser incorporada às práticas pedagógicas, torna-se, então, um instrumento potente para a promoção de uma educação antirracista, estimulando nas crianças a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da centralidade da história e da cultura afro-brasileira na formação do país.

No entanto, a autora (Rosa, 2022) esclarece que a literatura é um mero provocador, pois sem uma intervenção efetiva e consciente não cumpre adequadamente o seu papel. É necessário, primeiramente, conhecimento, estudo e o devido letramento racial para que seja possível contemplar o debate no contexto educativo com competência e criticidade.

É imprescindível reafirmar que a interação com livros que valorizam a cultura negra é importante para crianças, adolescentes, jovens e adultos, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, a fim de desmistificar essa suposta superioridade do branco sobre o negro. E, ao utilizarmos tais obras estamos rompendo com esses paradigmas que foram praticamente cristalizados pelo tempo, dando voz e visibilidade à cultura afrodescendente em suas diversas ramificações estéticas, artísticas e históricas, que são constitutivas da formação étnica do nosso país. Dessa forma, ao investir em narrativas negro-afetivas e antirracistas, portanto, estamos adotando um compromisso não só pedagógico, mas, sobretudo, ético e político com a dignidade humana, a justiça, a equidade e o direito de existir plenamente.

5 SEMEAR OUTRAS HISTÓRIAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

5.1 Curso de Extensão – Era uma vez... Outras Histórias: literatura infantil negro-afetiva na construção de infâncias antirracistas

Ao ingressar no mestrado, em 2024, era crescente o desejo de aprofundar as reflexões no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Com o passar dos meses, quanto mais estudava, mais compreendia a imensidão da minha ignorância e percebia o quanto ainda precisava aprender.

No entanto, mesmo com as minhas leituras ainda limitadas, observava que era urgente a necessidade de partilhar esses conhecimentos com meus pares, pois a ausência deles implicaria na construção fragilizada das identidades raciais das nossas crianças negras.

Por compreender a importância da utilização crítica e consciente da literatura infantil na promoção do antirracismo, almejava que esses saberes agregassem não só ao meu fazer pedagógico, mas também impactassem as salas de aula de tantos outros profissionais e refletissem na formação de muitas outras crianças.

Dessa forma, o curso de extensão, que é um elemento obrigatório deste programa, tornou-se uma possibilidade potente e desafiadora de partilhar conhecimentos, trocar experiências com professores e coletar dados importantes para o prosseguimento da pesquisa. Foi um momento ímpar de reflexão, escuta ativa, diálogo, formação e transformação coletiva.

O curso de extensão: “Era uma vez... Outras Histórias: Literatura negro-afetiva na construção de infâncias antirracistas” foi oferecido na modalidade *on-line*, em parceria com a Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II, juntamente com outras duas mestradas do programa (Beatriz da Silva Corrêa Paes e Ana Carolina de Oliveira).

Este teve como objetivo promover reflexões teóricas e práticas sobre a literatura infantil negro-afetiva como recurso pedagógico essencial para a construção de uma Educação Infantil antirracista, que valorize a diversidade, desconstrua estereótipos e fortaleça a identidade da criança negra. Mais do que um percurso teórico, foi uma vivência de partilha e reflexão, que destacou a obra literária negra como um potente recurso de formação, reconhecimento e afirmação.

Os objetivos específicos propostos foram:

- Compreender os impactos da colonialidade e do eurocentrismo na Educação Infantil e refletir sobre as marcas destes que ainda permanecem presentes na literatura infantil.
- Perceber de que forma as literaturas infantis podem favorecer a perpetuação de práticas racistas e reforçar a lógica colonial de disseminação do conhecimento, e a partir disso, pensar em ações que contribuam na desconstrução dessa lógica hegemônica, dando visibilidade às culturas subalternizadas.
- Refletir sobre a construção da identidade negra na infância e a importância do papel da representatividade na literatura infantil.
- Identificar como o racismo se manifesta na Educação Infantil e trazer estratégias de enfrentamento por meio do desenvolvimento de práticas antirracistas.
- Reconhecer como os livros infantis podem reproduzir estereótipos e discriminações e aprender a selecionar aqueles que afirmam positivamente as identidades negras.
- Refletir sobre o impacto da literatura na formação da identidade racial da criança.

Ao longo dos encontros e por meio de debates, reflexões e leituras complementares, levamos os cursistas a compreenderem os impactos da colonialidade e do eurocentrismo na Educação Infantil. Apresentamos os conceitos e as especificidades que marcam a literatura negra.

Dialogamos acerca da forma como as literaturas infantis podem ser utilizadas para ferir ou curar a criança negra. Analisamos algumas obras literárias muito utilizadas no cotidiano da Educação Infantil, tais como “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2007), “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado (1986) e “Peppa”, de Randon (2009).

Refletimos coletivamente sobre a construção da identidade negra na infância e a importância do papel da representatividade na literatura infantil. Ademais, neste espaço formativo foram tecidas considerações acerca do racismo estrutural e da lógica colonial hegemônica e como reverberam nas práticas educativas, no espaço escolar e nos discursos. Por fim, pensamos coletivamente em estratégias de enfrentamento por meio do desenvolvimento de práticas antirracistas, que estarão disponíveis no Produto Educacional elaborado durante o processo de pesquisa.

O curso foi realizado no período de 17 a 29 de novembro de 2025, com propostas assíncronas e 3 encontros síncronos nos dias 17, 25 e 27, das 19h às 21h, e totalizou uma carga horária de 24 horas.

A proposta metodológica compreendeu:

- Uma palestra sobre os principais conceitos no campo da EREER, promovido pelo professor da Universidade Federal de Pernambuco Luiz Gustavo Mendel Souza;
- Leituras de textos para aprofundamento teórico, de forma assíncrona;
- Debates, dinâmicas, rodas de conversa e destaques das leituras nos encontros síncronos;
- Exibição de vídeos, propondo análise crítica e reflexões acerca da temática;
- Análise crítica de livros de literatura infantil que perpetuam discriminações e reforçam estereótipos;
- Análise de obras que valorizam o protagonismo negro e afirmam positivamente as identidades raciais;
- Investigação das oportunidades para trabalhar a literatura infantil negro-afetiva no contexto educacionais dos cursistas;
- Relato de experiência de uma prática pedagógica antirracista desenvolvida a partir de uma literatura infantil negro-afetiva.

A abordagem das proponentes priorizou uma interação respeitosa, afetuosa e sensível, marcada pelo acolhimento e o incentivo ao pensamento crítico, garantindo uma formação significativa e conectada à realidade educacional brasileira.

Uma grata surpresa foi o quantitativo de inscritos. Mesmo o curso sendo ofertado próximo ao final do ano letivo, que é um período tomado por demandas burocráticas e festividades, ainda assim houve a inscrição de mais de 200 profissionais. Com isso, ampliamos o número de vagas para contemplarmos um maior número de educadores. Dessa forma, o curso, que inicialmente ofertou 80 vagas, ampliou a oferta para 150.

Destes, 104 cursistas concluíram a formação com 70% de participação, pois assistiram às aulas síncronas em dias alternados, entraram na plataforma *Moodle* para acessar os materiais complementares e deram a devolutivas das atividades.

Devido às dificuldades técnicas e à falta de conhecimento acerca dos recursos da plataforma, tanto as proponentes, quanto os cursistas tiveram problemas de acesso no primeiro encontro. Mas, nem por isso desanimaram ou abandonaram a formação. Muitos assistiram as gravações posteriormente e pediram por e-mail materiais e *links* para darem continuidade aos estudos. A alta procura e adesão refletiu a relevância social e pedagógica da temática e sinalizou para a necessidade de iniciativas formativas semelhantes.

5.1.1-1º Encontro – Decolonizando Olhares

No primeiro encontro síncrono, tivemos um momento descontraído de saudação, com a música “Funga Alafia”, que é uma canção de boas-vindas de origem afrodiáspórica, associada ao povo Yorubá. Ela é conhecida no Brasil como forma de receber e acolher as pessoas.

A canção foi entoada duas vezes na língua Yorubá e 2 vezes na língua portuguesa, enquanto tocava um instrumento de percussão africano chamado asalato³.

Funga Alafia	Penso em você,
Ashe, Ashe	Contigo falo
Funga Alafia	Gosto de ti
Ashe, Ashe	Somos amigos

Foi então explicado ao grupo a origem e intenção desta canção em nosso curso como forma de acolher nosso público com muito carinho, sensibilidade e respeito. Ademais, como o objetivo da formação é abordar reflexões acerca da literatura infantil, pensamos em abrir as formações com um momento de deleite, por meio de rodas de leitura negro-afetivas em cada um dos encontros. E, uma prática recorrente na educação da infância é iniciar a roda de leitura com música, como forma de envolver, acalmar e preparar o ambiente para o deleite literário.

Assim, a música Funga Alafia não só foi uma acolhida carinhosa, mas também agregou saberes acerca de uma nova forma de envolver as crianças na cultura africana, aprendendo sobre saudações, musicalidade, instrumentos e linguagem, além de possibilitar iniciar o momento da história de maneira diferenciada.

Também foram apresentadas informações acerca do instrumento de percussão utilizado, como forma de agregar conhecimentos e práticas inovadoras no contexto da EI.

Após a canção, foi declamada uma poesia autoral que envolvia e convidava os participantes a se preparem para a linda narrativa que seria apresentada posteriormente:

Eu quero te convidar	respire fundo,
A se sentar e descansar	silencie o mundo ao seu redor,
A sombra acolhedora,	deixe a brisa te embalar
do gigante Baobá.	nesta hora, ouça a história
	que separei para te contar.
Feche os olhos,	

³ Asalato é um instrumento feito com duas pequenas cabaças ou conchas ligadas por um cordel, com grãos ou sementes dentro, produzindo sons através de movimentos rítmicos. Este se assemelha a dois chocalhos interligados por uma corda. Esse instrumento é muito utilizado em danças, rituais e música em países como Mali, Gana e Senegal, e se popularizou globalmente por sua versatilidade e sonoridade única, sendo tocado com as mãos para criar ritmos complexos.

É sobre uma jovem potente,
incrível e audaciosa,
que lutou muito contra a opressão
e a grande humilhação
nos tempos mais dolorosos da
história.

Te apresento nesta hora
a potente Maria Felipa Oliveira
Que enche o coração da gente
de orgulho, ousadia e admiração.

Uma guerreira valente
Que o tempo não apagou,
cujo nome hoje ecoa,

representa e inspira
nosso curso de extensão.

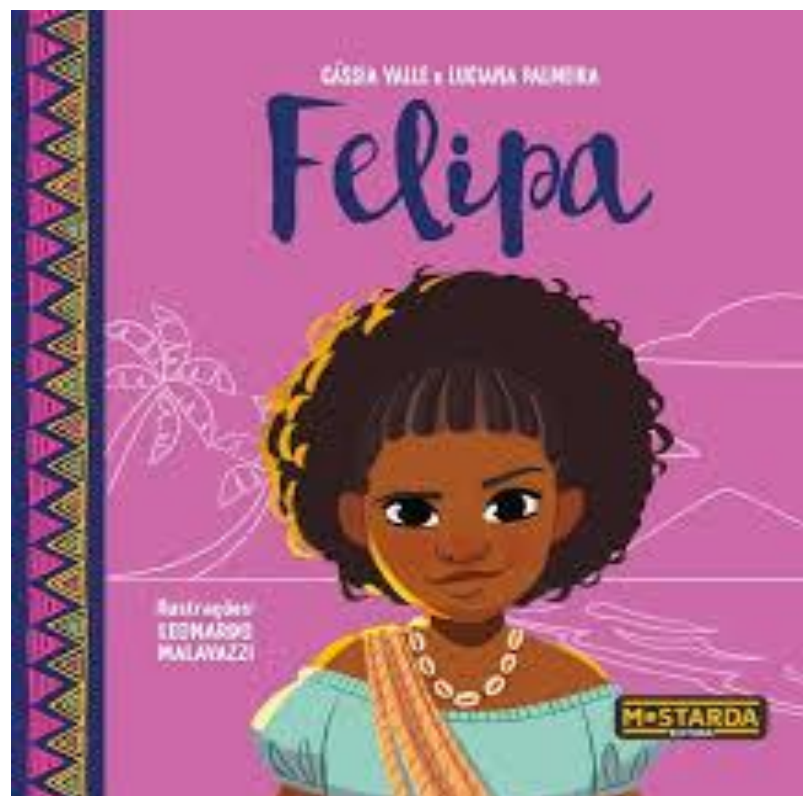
Sua bravura e coragem
faz o peito florescer.
Enche a gente de esperança
e vontade de vencer!

Essa história se encontra,
neste livro primoroso,
tão pequeno, tão singelo.
mas tão rico e valioso.

Izabel Cristina Mendel de Souza

Em seguida, foi contada a história “Maria Felipa”, de Cássia Vale e Luciana Palmeira (2024).

Figura 9 - Capa da Literatura Infantil “Felipa”, utilizada na abertura do curso



Fonte: Google, 2026.

Essa narrativa apresenta a vida de Maria Felipa Oliveira e sua luta e resistência durante o período de escravização. A mesma foi escolhida como sugestão negro-afetiva de abertura para

convidar as cursistas a ampliarem o repertório literário das suas crianças com narrativas que ensinam, inspiram, sensibilizam e empoderam.

Biografias de mulheres guerreiras e potentes como a de Maria Felipa fomenta no leitor uma força, ousadia e orgulho, e mostra que em meio aos mais difíceis desafios, homens e mulheres se uniram corajosamente para tentar romper com a opressão e mudar a realidade.

Dessa forma, através dessa obra podemos explicar o terrível processo de escravização, sem direcionarmos para as crueldades que marcaram a época, mas para as vidas que contribuíram por meio da luta e resistência.

Na sequência, passamos para mais uma sugestão de leitura acerca da protagonista trabalhada Maria Felipa, na obra “Heroínas negras brasileiras em cordéis”, de Jarid Arraes (2017).

Depois desse momento de abertura, demos início a apresentação da ementa do curso, os critérios de certificação, detalhes acerca da pesquisa e da coleta de dados, que ocorreria juntamente com o processo de formação. Por fim, passamos para a palestra do professor Luiz Gustavo, da UFPE.

O professor convidado iniciou com dois vídeos disparadores que nos fizeram refletir acerca das lentes preconceituosas e estereotipadas que adotamos ao olhar para a cultura alheia. Ele questionou o que nos vêm à lembrança quando pensamos acerca dos povos originários e disse que apresentaria um vídeo que retratava a cultura indígena. Para a surpresa de todos, o vídeo era o clipe musical “Malvadão”, do artista indígena Xamã.

De forma clara, dinâmica e criativa, o professor expôs como foi construído histórica e socialmente o imaginário acerca dos povos originários, africanos e europeus que se difundiram através de estudos, registros, imagens e discursos desde o período da colonização. Apresentou inúmeras obras de arte que ilustravam europeus, africanos e indígenas sempre produzidos sob a perspectiva e lentes européias. Em tais produções, foi demonstrando como foi se consolidando e se fortalecendo a ótica da colonialidade e do eurocentrismo, por meio da difusão imagens e discursos que propagavam estereótipos do indígena selvagem, canibal, ignorante e primitivo; do negro exótico, sexualizado, desumanizado; do europeu forte, bem vestido, intelectualizado e evoluído.

Figura 10 - Teatro do Mundo - Primeiro Atlas moderno da história



Fonte: Google, 2025.

Após a explanação e apresentação de conceitos como branquitude, racismo estrutural e mito da democracia racial abrimos para debates e dúvidas. E foi um momento interessante de trocas e relatos de experiências.

5.1.2 - 2º Encontro - Literaturas que ferem, literaturas que curam: discursos, afetos e responsabilidades

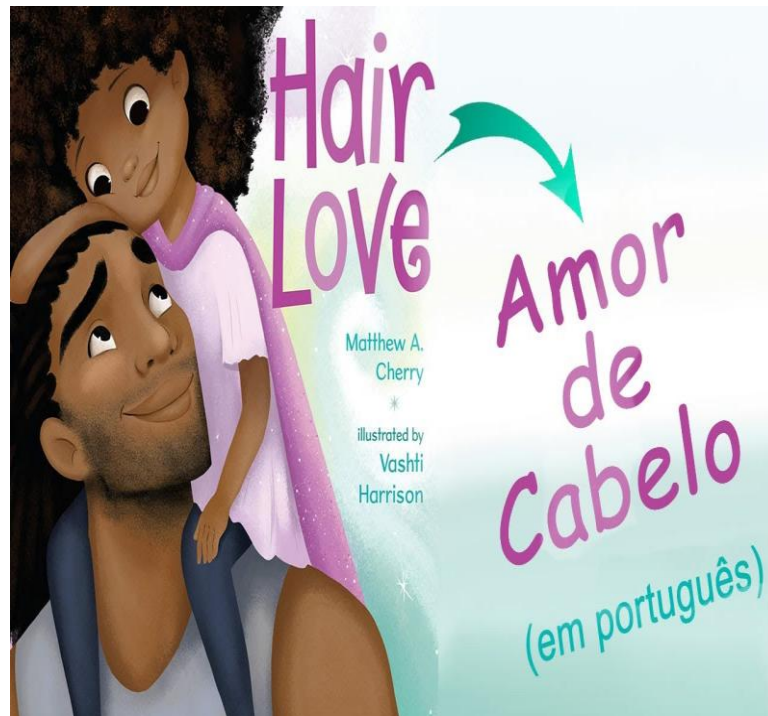
O segundo encontro foi marcado pela abertura com uma explanação direcionada às políticas públicas do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais. Foram tratados dos principais elementos da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial (Brasil, 2004), registrando as conquistas e lutas do Movimento Negro na promulgação destas normativas. Abordou-se também reflexões acerca da BNCC (Brasil, 2018) e as lacunas no que tange a temática racial, tanto no currículo, quanto no tocante à formação docente.

Posteriormente, demos continuidade com reflexões direcionadas à Literatura infantil com a temática: “Livros que ferem e livros que curam”.

Na abordagem dos “Livros que ferem”, iniciamos com a análise das capas dos livros: “O cabelo de Lelê” (Figura 1) e “Peppa” (Figura 3), e convidamos os cursistas a relatarem o que comunicavam tais imagens.

Na sequência, apresentamos as capas dos livros abaixo:

Figura11 - Capa do livro: “Um amor de cabelo”, de Matthew Cherry



Fonte: Google, 2025

Figura 12 - Capa do livro: “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusam de Oliveira



Fonte: Google, 2025

Conversamos, então, sobre a importância das imagens como marcos na comunicação visual e estética do livro. E como esses elementos podem contribuir para fortalecer e enriquecer a temática, mas também podem apontar para uma inversão dos valores que se deseja alcançar.

Dessa forma, iniciamos convidando as cursistas a analisarem com cuidado as imagens presentes na literatura, pois comunicam visões de mundo e ideologias — muitas vezes, de modo sutil ou naturalizado.

Na sequência, apresentamos o surgimento da literatura infantil no contexto brasileiro, elencando como esta esteve atrelada à valorização da cultura europeia, e como as obras literárias serviram para fortalecer e propagar a colonialidade e o eurocentrismo nesse processo. Depois, com a construção de uma identidade nacional com foco na modernização, civilidade e progresso, a literatura corroborou para silenciar e negligenciar a cultura negra e desqualificar todos os saberes e valores afro-brasileiros.

Ademais, foram mencionadas situações em que estavam sendo propagadas discriminações, estereótipos e racismo nas narrativas infantis, por meio da sub-representação dos personagens negros atrelados à situação de pobreza, insubordinação, subserviência, ignorância, marginalidade e exotização, principalmente nas obras de Monteiro Lobato.

Foram também abordados os elementos sutis que propagam mensagens racistas nas obras infantis mais atuais, como “Menina bonita do laço de fita”, “O cabelo de Lelé” e “Peppa”, dentre outros ⁴.

Por fim, observamos como essas representações discriminatórias e estereotipadas se refletem nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Para isso, foram selecionadas algumas atividades (Fotografias 8, 9, 10, 11 e 12) retiradas das redes sociais que propõem trabalhar a temática racial através de projetos pedagógicos antirracistas. Mas, infelizmente, corroboram para fragilizar a identidade da criança negra, propagando estereótipos e ampliando a exotização do negro dentro da escola, como vemos nos exemplos abaixo:

⁴ A análise das obras, que foram apresentadas para as participantes, bem como todos os elementos abordados no curso acerca da literatura infantil (surgimento, racismo literário, classificação das literaturas afro-referenciadas) estão detalhados no capítulo 4 desta dissertação.

Fotografia 11 - Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil



Fonte: Google, 2025

Fotografia 12 - Atividade artística produzida por crianças da Educação Infantil



Fonte: Google, 2025

Na sequência, iniciamos a abordagem das “Literaturas que curam”, clarificando os conceitos de literatura africana, afro-brasileira, afrocentrada e negro-afetiva.

Ademais, apontamos para a literatura negro-afetiva como uma potente forma de contribuir para reparar afetivamente as dores históricas do racismo, valorizando dessa forma narrativas que celebram o amor, o cuidado, o orgulho e a autoestima negra.

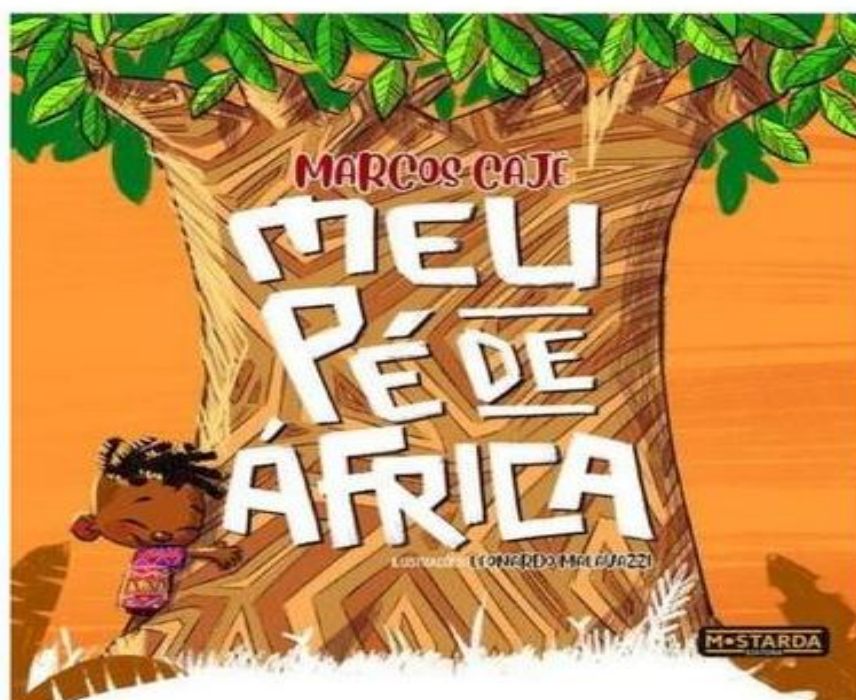
O fechamento deste encontro repleto de saberes, se deu com o convite para as participantes dialogarem acerca das obras que marcaram sua infância ou vida profissional. Pedimos também sugestões de títulos importantes para compor o produto educacional.

E encerramos com a linda narrativa de Sônia Rosa (2020), “Enquanto o almoço não fica pronto”

5.1.3 – 3º Encontro - Narrativas que abraçam: a potência da literatura negro-afetiva

O terceiro e último encontro iniciou-se com o acolhimento por meio da roda de leitura com o livro: “Meu pé de África”, de Marcos Cajé (2024).

Figura 13 - Capa do livro utilizado na abertura do 3º encontro: “Meu pé de África”, de Marcos Cajé



Fonte: Google, 2025.

Figura14 - Página do livro: “Meu pé de África”, de Marcos Cajé



Fonte: Google, 2025.

A partir da conversa doce entre a mãe Fayola e seu filho Akan, o autor retrata as contribuições e a riqueza presente na África. Neste delicado livro infantil são contemplados os encantos da savana e dos animais selvagens, a importância das lendas africanas, as envolventes tranças nagô e divertidas brincadeiras infantis, a sabedoria ancestral e a força de reis, rainhas, guerreiros e guerreiras que deixaram marcas na História. São valorizados também os imponentes baobás, os mares e a afetividade que atravessa as relações familiares.

Dessa forma, abrimos o nosso último encontro com uma linda obra negro-afetiva que aproxima adultos e crianças do universo africano, de forma sensível, envolvente, amorosa e muito delicada.

Na sequência, foram elencados os elementos que constituem as literaturas negro-afetivas, por meio da análise da obra “O menino Nito”, de Sônia Rosa (1995).

Passamos, então, para a análise do protótipo do produto educacional “Era uma vez...Outras histórias: narrativas negro-afetivas na construção de infâncias antirracistas”, como forma de agregar a pesquisa e contribuir para a validação do material que será publicado posteriormente. A validação foi feita através da avaliação crítica, sugestões e apontamentos das docentes da Educação Infantil que estavam participando do processo de formação.

Após as considerações, sugestões de obras literárias e apontamentos de ajustes, abrimos para uma roda de conversa sobre avaliação de todo processo formativo. Foi um momento

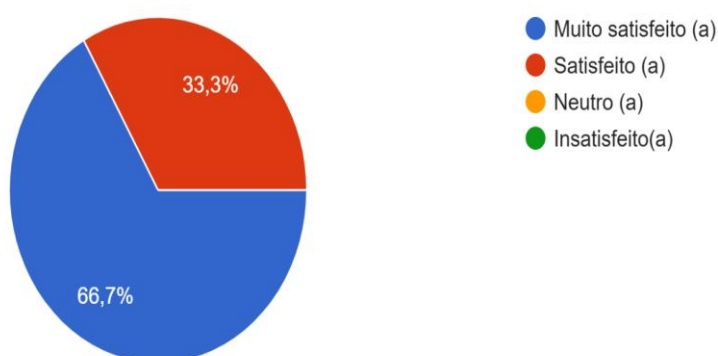
emocionante, com falas muito positivas acerca do curso, demonstrações de muita gratidão, carinho e respeito.

De igual modo, as 24 devolutivas de avaliação do curso, preenchidas através do *Google forms* também registraram 100% de satisfação (Gráficos 1 e 2) no que se refere ao material apresentado e às aprendizagens adquiridas.

Gráfico 1 - Opinião das respondentes acerca do material didático

1. Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?

24 respostas

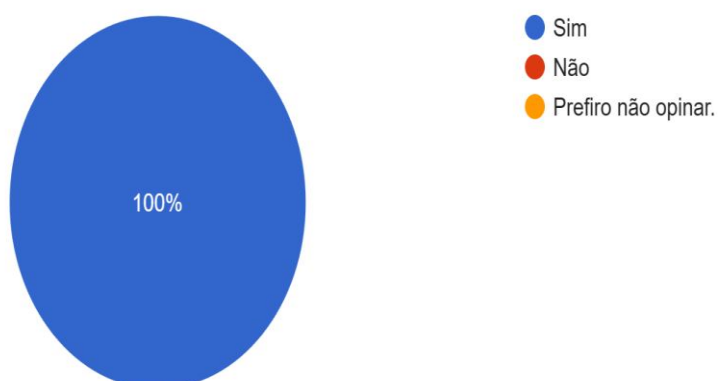


Fonte: A autora, 2025.

Gráfico 2- Opinião das respondentes acerca das aprendizagens

2. O curso lhe proporcionou aprendizado teórico e prático?

24 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Ao registrar no formulário avaliativo sua experiência e aprendizagens construídas ao longo dos encontros, a docente relatou que

O curso mobilizou aprendizagens afetivas, estéticas e sociais que fortalecem tanto o desenvolvimento das crianças quanto minha atuação docente. Ele reafirmou a necessidade de formar uma escola onde todas as infâncias — especialmente as negras — sejam vistas, escutadas e celebradas. (Docente 18)

As devolutivas sinalizaram a aquisição de saberes potentes e significativos acerca da temática racial, principalmente, no que se refere à seleção crítica de literaturas infantis - recurso amplamente utilizado neste segmento. As participantes também nos deram retornos muito positivos no *chat*.

Gratidão! Vocês estão de parabéns pela entrega foi maravilhoso esses momentos de aprendizado. (Docente 22)

Obrigada, meninas, por esses dias elucidar o assunto que faz parte da minha vida enquanto mulher negra e para auxiliar na construção de uma nova realidade da sociedade a partir de nós. (Docente 10)

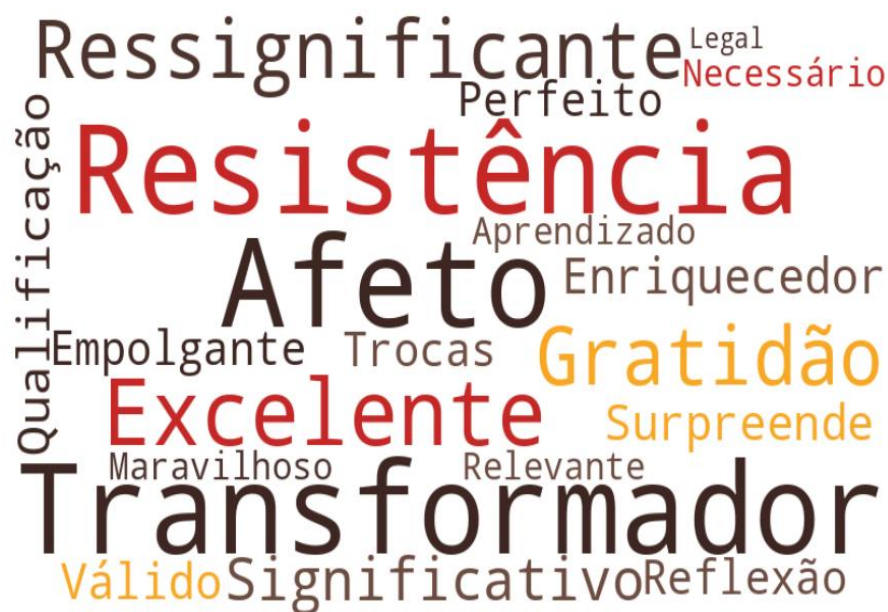
Foi maravilhoso esses encontros, de um crescimento ímpar. Parabéns, meninas! (docente 4)

Algumas profissionais mencionaram a necessidade de ampliar a oferta de formações de extensão neste campo, visando qualificar cada vez mais e melhor as docentes da infância, para que eduquem de forma crítica, digna e igualitária com respeito à diversidade étnico-racial.

As aprendizagens foram ampliadas e possibilitaram discussões, principalmente, na UMEI onde trabalho. É realmente uma luta diária em busca de uma educação antirracista. Percebo que precisamos muito de formação como esta para que possamos nos aprofundar e nos fortalecer de saberes para sustentarmos uma prática de literatura que realmente empodere nossas crianças pretas. A formação contribuiu significativamente para o meu fazer com/para as crianças. (Docente 12)

Ao final do formulário de avaliação, foi sugerido que definissem o curso em apenas 1 palavra. Com as definições elencadas pelas participantes foi elaborada uma nuvem de palavras que reflete as impressões acerca desse processo formativo voltado para a ERER.

Figura 15 - Nuvem de palavras elaborada a partir das percepções das cursistas



Fonte: Elaborado pela autora através do Chat Gpt, 2025.

A nuvem de palavras é um recurso visual e analítico que contribui para representar sentidos, que, neste caso, refere-se ao sentimento dos participantes quanto à vivência formativa. A imagem compreende percepções definidas pelo afeto, pela reflexão, pela gratidão, pela resistência e pelo caráter transformador da proposta educativa.

Mais do que uma formação teórica, pode-se dizer que o curso fomentou uma experiência significativa e motivadora, cujas trocas impactaram positivamente tanto proponentes quanto cursistas. Observando a participação, as devolutivas de avaliação e o envolvimento do grupo, acredita-se que o curso tenha promovido resultados expressivos.

Todo o conteúdo do curso foi muito enriquecedor; já está me ajudando junto ao meu grupo de professores, pois já fiz repasses de informações como a respeito do uso do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* e outros. Será também de grande ajuda na tomada de decisões para o meu Mestrado que pretendo começar em 2026. (Docente 3)

As experiências vivenciadas contribuíram para inspirar novas propostas pedagógicas e também oferecer brinquedos representativos para que as crianças se vejam nos bonecos. E construir dentro da unidade em que atuo uma nova visão sobre a importância das histórias afro e de relações étnicas, no intuito de avaliar bem se essas histórias reforçam a identidade e a potencialidade das crianças, buscando a reflexão nos momentos de planejamento com o corpo docente, a fim de atualizar os demais colegas. (Docente 13)

A partir desses relatos podemos considerar que uma formação de poucos dias contribuiu para ampliar o debate acerca do letramento racial, não só no contexto da sala de aula das cursistas, mas reverberou em discussões nas respectivas unidades escolares. Dessa forma, pode-

se dizer que o objetivo desse processo formativo não foi só alcançado, como foi potencialmente ampliado para além das expectativas almejadas.

5.2 Produto Educacional – Um convite à travessia antirracista

Neste tópico, refletiremos acerca da produção e validação do produto educacional (PE), intitulado: “Era uma vez... Outras histórias: narrativas negro-afetivas na construção de infâncias antirracistas”, que visa promover reflexões e fornecer sugestões de práticas pedagógicas antirracistas, desenvolvidas a partir da leitura de narrativas infantis negro-afetivas.

Contudo, antes de abordar os processos que direcionaram a produção deste caderno pedagógico, faz-se necessário ressaltar o impacto que os produtos educacionais geram na academia e na comunidade educativa.

O programa de mestrado profissional, além de promover a qualificação e formação crítica em pesquisa acadêmica em seus alunos, também oportuniza a produção de conhecimentos, que contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, por meio da publicação dos produtos educacionais gerados pelos cursistas.

Essas produções têm como principal objetivo suprir necessidades ou lacunas no sistema de ensino ou apresentar propostas inovadoras para o trabalho pedagógico. (Souza; Belizário; Ferreira, 2021). Dessa forma, as universidades, por meio dos seus programas de pesquisa, estabelecem conexão direta entre teoria e prática educativa ao levar o conhecimento produzido para a sociedade.

Nesse sentido, o produto educacional tem um importante papel social, pois é o resultado do olhar investigativo do pesquisador sobre uma problemática educacional e a proposição de soluções práticas fundamentadas em reflexões teóricas.

Contudo, para que os produtos educacionais alcancem seus objetivos é fundamental que “sejam aplicados e aplicáveis em situações reais de sala de aula, seja em espaços formais ou não formais” (Moreira, 2004 *apud* Souza; Belizário; Ferreira, 2021, p.38)

Pensando, então, em um material didático, objetivo, simples e de fácil aplicação, foi produzido um caderno pedagógico antirracista, no formato *e-book* digital, direcionado aos professores, auxiliares e profissionais da educação que atuam no segmento da Educação Infantil.

O objetivo deste PE é potencializar reflexões teóricas no campo da EREER e contribuir com sugestões de práticas pedagógicas antirracistas e títulos de obras literárias negro-afetivas,

que refletem dignamente a pluralidade de existências, através de uma perspectiva humanizadora, acolhedora, sensível e amorosa.

Propõe-se, então, instigar professores da infância a pensarem sobre a necessidade de contemplar em seus planejamentos ações promotoras da igualdade racial, ressignificando os processos de construção da identidade em uma perspectiva decolonial e antirracista. Para isso, sugere-se a utilização de literaturas infantis negro-afetivas, que agregam narrativas africanas, afrocentradas e afro-brasileiras como recurso potencializador de identificação, pertencimento, empoderamento e representatividade para a criança negra.

Nesse processo, a literatura infantil negra resgata saberes desqualificados historicamente e vozes antes silenciadas, tencionando os discursos hegemônicos e rompendo com racismo, preconceitos e estereótipos por meio da valorização da cultura, das infâncias negras e da dignidade humana.

A primeira seção do caderno pedagógico contempla o aporte teórico, visando ampliar a compreensão do leitor acerca da temática étnico-racial. Busca-se clarificar os conceitos deste campo e os reflexos da colonialidade, da branquitude e do racismo estrutural na sociedade, nos discursos e nas práticas educativas.

Ainda no primeiro capítulo do *e-book*, são tecidas reflexões acerca de como a colonialidade se manifesta nas obras literárias de forma sutil e naturalizada, propagando ideologias racistas e prejudicando, sobremaneira, a identidade e autoestima da criança negra.

No final do capítulo de abertura, são apresentadas as possibilidades de desconstrução dos discursos coloniais hegemônicos no cotidiano escolar através da utilização das obras literárias negro-afetivas.

A segunda seção apresenta 50 títulos de literaturas infantis negro-afetivas, com suas respectivas sinopses. Em algumas destas obras, estão inclusos *links* com direcionamento para vídeos de contação da narrativa ou de considerações e curiosidades sobre a história. Esse acesso virtual é um diferencial, pois possibilita ao leitor conhecer a narrativa, podendo assim avaliar, pelo seu conteúdo, se há interesse em adquiri-la.

O docente tem a possibilidade, também, de trabalhar na sala de aula com o vídeo da contação em vez da obra física. No entanto, somente alguns títulos contemplarão esse acesso virtual, pois nem todas as narrativas sugeridas têm a apresentação oral e/ou informações sobre a obra disponíveis na internet.

É importante salientar que em todo processo de construção do produto educacional objetivava-se sugerir entre 25 a 30 títulos de obras negro-afetivas. Contudo, após a realização

do curso de extensão, esse quantitativo foi ampliado para 50 devido às inúmeras sugestões de obras literárias pelas cursistas.

Havia inclusive, dentre as participantes, uma autora de literatura infantil negra que apresentou um resumo da sua linda narrativa em um dos encontros síncronos, e esta obra foi incluída nesta seção. Esse capítulo do PE reflete um movimento que busca conferir visibilidade para literaturas infantis de autores afro-brasileiros conhecidos ou emergentes, que surgem com um desejo crescente de impactar positivamente as infâncias negras com suas “histórias outras” (Gomes, 2012). Narrativas estas que expressam afetividade, acolhimento, dignidade a todas as formas de existência.

Na terceira e última seção estão contempladas algumas sugestões de estratégias de enfrentamento do racismo por meio da apresentação de sequências didáticas direcionadas à primeira infância. Essas propostas de atividades visam trabalhar a construção e o fortalecimento das identidades raciais, a partir de literaturas que contemplam o protagonismo negro, a valorização das culturas africana e afro-brasileira, o pertencimento racial e a valorização da beleza negra de forma humanizadora, afetiva e respeitosa.

A proposta objetiva oferecer estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam a conscientização e a reflexão crítica acerca das questões raciais desde a infância. Para isso, prioriza-se a seleção criteriosa de obras infantis de autoria afro-brasileira e africana, que abordem a diversidade étnico-racial de maneira digna, ética e afetuosa, contribuindo para a construção de identidades positivas, o fortalecimento da autoestima e a promoção de uma educação comprometida com os princípios do antirracismo.

No percurso de elaboração deste produto educacional buscou-se desenvolver um material didático que fosse convidativo, relevante e enriquecedor. Para além de uma experiência formativa pautada na apresentação de temas e conteúdos essenciais, houve também uma preocupação intencional com a dimensão estética do material.

Nesse sentido, os elementos visuais — como imagens, paleta de cores, diagramação e *layouts* — foram cuidadosamente selecionados de modo a remeter ao continente africano, valorizar a cultura afro-brasileira e afirmar a beleza, a identidade e a centralidade da criança negra.

As imagens utilizadas no caderno pedagógico foram de:

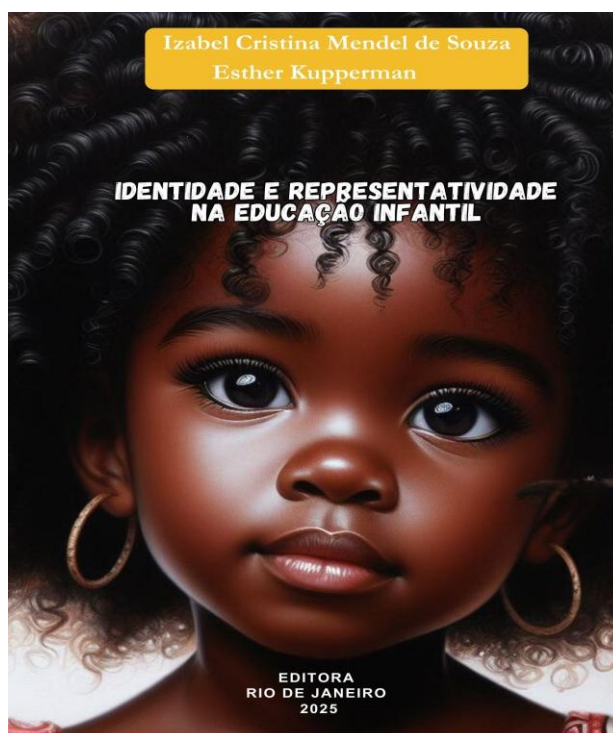
- fotos do acervo da pesquisadora, apresentando a aplicabilidade das propostas didático-pedagógicas no contexto da Educação Infantil, no período de desenvolvimento da pesquisa;

- Fotos de atividades pedagógicas e imagens de livros infantis retirados da internet;
- desenhos de crianças negras, produzidas por inteligência artificial (IA), por meio do site *Bing Create*;

É necessário ressaltar que, durante a apresentação do protótipo nos eventos do MPPEB, foram feitas por duas colegas de curso algumas considerações que me fizeram reavaliar a qualidade das ilustrações e reparar alguns equívocos.

O primeiro apontamento referia-se às imagens digitais presentes no material. Todas as páginas de abertura continham rostos de crianças formuladas por inteligência artificial. A colega sinalizou que, por se tratar de uma pesquisa que reflete acerca da identidade, da beleza e da representatividade, deveria evitar abarcar imagens que representassem padrões de beleza ideais, que destoam das singularidades das crianças reais. Os rostos gerados por IA apresentavam crianças com pele muito lisa e brilhante, traços finos, olhos grandes, cabelos black, trançados ou crespos bem alinhados.

Figura 16 - Capa inicial do protótipo do Produto Educacional



Fonte: A autora, 2024.

A observação da colega me fez analisar o quanto o racismo e os padrões hegemônicos também se manifestam sutilmente nos recursos tecnológicos, reafirmando padrões de beleza e

senso estético. Mesmo utilizando diferentes comandos no detalhamento de cada elemento desejado, objetivando criar imagens que se aproximassem dos fenótipos de crianças negras reais, as produções digitais sempre retratavam uma perfeição que não condizia com a realidade.

A minha intenção, a princípio, era sensibilizar o leitor através dos olhares, sorrisos e encantos presente na subjetividade negra. E, como no PE não poderia expor crianças reais teria que criar essas imagens por recursos digitais.

No entanto, a partir desta crítica bastante pertinente, optei por refazer todas as ilustrações que compunham o material, deixando-o mais lúdico, através da elaboração de imagens de crianças em formato de desenhos animados.

Ademais, a outra sugestão dada por uma colega de curso foi a inclusão de representações que contemplassem a diversidade em todos os seus aspectos: com crianças mais e menos retintas, com deficiências e com vitiligo. Isso me fez perceber que dentre todas as imagens, não havia nenhuma criança com deficiência, com transtornos ou vitiligo e essas ausências deveriam ser sanadas para tentar abarcar todas as existências.

Os apontamentos de colegas de curso e de profissão foram fundamentais para reparar lacunas e corrigir equívocos, que nem sempre são percebidos no processo de criação. Dessa forma, o olhar externo analítico e cuidadoso tende a enriquecer e agregar valor ao conteúdo em todos os seus aspectos.

Do processo inicial de escolha, elaboração, validação, revisão e entrega do produto final, pode-se considerar que foi um percurso árduo, de muito estudo, pesquisa, aprendizagem, diálogos, revisão e reformulação.

O primeiro desafio deste processo foi aprender a manusear as tecnologias digitais, como CANVA e programas de criação de imagens. Concomitantemente, foi realizado levantamento bibliográfico, para aprofundamento da temática e delimitação da fundamentação teórica, com vistas a oferecer ao leitor compreensões claras acerca da ERER.

Posteriormente, foi feita a análise de diferentes produtos educacionais, tanto deste quanto de outros programas, com o objetivo de inspirar a construção dos recursos visuais, textuais e imagéticos, bem como o uso de tipografias, caixas de diálogo, *design*, efeitos e possibilidades interativas. Essa etapa foi fundamental para incorporar elementos da temática racial, tornando o material mais colorido e atrativo. Além disso, possibilitou a descoberta e a utilização de recursos até então pouco explorados, como sumário interativo, *links* e *QR Codes*, que direcionam para vídeos, *blogs* e *websites*. Dessa forma, o *e-book* produzido tornou-se um

recurso pedagógico dinâmico, que não se esgota em suas páginas, mas amplia debates e reflexões ao incentivar novas leituras, pesquisas e conexões com múltiplos saberes.

A análise crítica e validação deste PE foram realizadas no último encontro síncrono no curso de extensão: “Era uma vez... Outras Histórias: Literatura negro-afetiva na construção de infâncias antirracistas”, que ocorreu no dia 27 de novembro de 2025.

Neste encontro, foi apresentado para o grupo de professoras que estavam realizando o curso todas as páginas produzidas do protótipo do caderno pedagógico e foi sugerido que analisassem o conteúdo, o *design*, as fontes, os elementos gráficos e imagéticos. Após a exposição, em uma roda de conversa, foram tecidas considerações acerca da aplicabilidade, da adequação para a faixa etária, da pertinência das atividades para os objetivos propostos, e sugestões e críticas referentes ao material apresentado.

No encontro síncrono e na avaliação realizada posteriormente, muitas professoras sinalizaram que o material estava atraente, interessante e que continha propostas muito pertinentes para a Educação Infantil.

No formulário de avaliação registraram que

Acho que o material dialogou com a proposta e as reflexões apresentadas durante o curso e que poderá se tornar ferramenta de consulta e de inspiração para os e as profissionais da educação infantil e anos posteriores, inclusive. (Docente 23)

No que diz respeito à organização e à aplicabilidade, o material (produto educacional) analisado mostrou-se bem estruturado e de grande relevância para a prática docente. As propostas de atividades elencadas a partir dos títulos literários negro-afetivos possibilitam uma aproximação efetiva entre teoria e prática, favorecendo intervenções pedagógicas significativas em sala de aula. Ademais, foi especialmente interessante conhecer obras literárias até então desconhecidas, bem como compreender diferentes formas de aplicá-las no contexto escolar, ampliando o repertório literário e contribuindo para uma educação antirracista e sensível às questões étnico-raciais. (Docente 24)

Esse processo de validação do produto educacional junto às docentes revelou-se uma etapa imprescindível, não apenas para aferir a aplicabilidade pedagógica, mas, sobretudo, para identificar fragilidades conceituais, lacunas e corrigir equívocos que demandaram revisão crítica.

A partir das contribuições das cursistas, constatou-se que, em uma das atividades propostas, o termo racismo estava sendo erroneamente substituído por preconceito, que configura um equívoco conceitual relevante referente à temática. Vale destacar que, de acordo com Munanga (2003), o preconceito refere-se a julgamentos prévios e atitudes individuais, enquanto o racismo constitui um sistema histórico, político e estrutural de hierarquização racial

sustentado por relações de poder. Assim, a utilização do termo preconceito em substituição a racismo, além de propagar confusão conceitual, tende a esvaziar o caráter político e sistêmico da questão racial, comprometendo a proposta formativa antirracista do material.

A incoerência tornava-se ainda mais evidente ao considerar que a proposta didático-pedagógica iniciava-se a partir da análise crítica da obra literária “Sulwe”, de Lupita Nyong’o (2021), que apresenta em sua narrativa a expressão clara do racismo e da discriminação a partir das injúrias raciais e exclusão da criança negra retinta no ambiente escolar pelas colegas de classe.

No processo de revisão do material, esse equívoco conceitual foi sanado e a proposta permaneceu favorecendo a introdução de reflexões amplas e pertinentes sobre o modo como o racismo se reflete nas relações sociais e o mal que este causa à subjetividade da criança negra.

Outro aspecto evidenciado no processo de validação foi a ausência de reflexões referentes ao colorismo, temática central para a compreensão das hierarquias raciais no contexto brasileiro. Não havia sido tecidas considerações acerca deste importante elemento da temática racial no protótipo. No entanto, o colorismo estava evidenciado na obra literária mencionada acima (Sulwe). Dessa forma, esse debate não poderia ser negligenciado.

A narrativa de Lupita Nyong'o (2021) reflete acerca da tristeza e insatisfação da protagonista por apresentar a pele mais retinta que os demais membros da sua família (Figura 17). Na escola, a personagem sente o reflexo do quanto o racismo hierarquiza de forma a violentar ou privilegiar as diferentes tonalidades de pele.

Figura 17 - Páginas 3 e 4 do Livro Sulwe, de Lupita Nyong'o



Fonte: Google, 2025.

Poucos colegas da escola se pareciam com Sulwe. As pessoas davam apelidos carinhosos, como Raio de Sol e Bela, para Mich, sua irmã. As pessoas chamavam Sulwe de Neguinha, Escurinha e Noite. Sulwe sempre ficava magoada ao ser chamada assim. (Nyong'o, 2021, p.3-4)

O conceito colorismo refere-se à discriminação baseada nos diferentes tons de pele dentro do próprio grupo racial negro, conferindo privilégios relativos aos negros de pele mais clara. Schucman (2014) e Carneiro (2011) ressaltam que o colorismo atua como um desdobramento do racismo estrutural, afetando experiências, oportunidades e processos de identificação racial desde a infância.

A ausência dessa discussão no produto educacional limitava a compreensão das múltiplas formas de opressão pelas quais o racismo se manifesta. Após esse apontamento, essa outra lacuna foi sanada através da incorporação do conceito de maneira crítica e pedagógica.

Por fim, a última consideração tecida por uma colega de curso, - professora de geografia e proponente da formação continuada -, foi a necessidade de revisão da forma como o continente africano estava sendo apresentado nas atividades didático-pedagógicas.

Em sua observação, ressaltou que

“...Você colocou uma parte de africanidades, que eu acho muito importante. Mas, vi que é uma parte da África bem savana, de uma África ancestral, que eu acho muito importante. Nesse momento eu lembrei de uma festividade da Suazilândia (...) que pode ser interessante para trazer. Eu também lembrei de umas meninas da África de lugares como Cabo Verde, Moçambique e Angola que falam português. E elas falavam que o brasileiro, muitas vezes, tem uma visão, que é legal de se ter, mas uma visão que remete à uma História antiga, de uma África quase exótica. E eu percebo isso quando vou trabalhar África lá no 8º ano: que a gente tem um desconhecimento de uma África mais recente, mais atual. A Nigéria é um dos países mais ricos da África, África do Sul, Egito, são todos muito diversos. Então, na hora de trazer a África é importante trazer uma visão mais contemporânea também”. (Proponente do curso e mestranda do MPPEB)

Esse apontamento fomentou em mim uma reflexão tão ampla acerca das reproduções estereotipadas que difundimos com muita frequência no ambiente escolar. Ao sinalizar a predominância de um olhar marcado pelo viés do exótico, com ênfase em savanas e África ancestral, em detrimento da representação de centros urbanos, comerciais e industriais, a colega apontou para o erro recorrente de disseminação da história única (Adichie, 2019), que estava presente não só no produto educacional, mas também nas práticas pedagógicas e nas lentes que refletem nosso imaginário colonial.

Essa perspectiva que limita e cristaliza o outro pelo viés do exótico está muito presente em materiais didáticos, filmes e desenhos animados. No entanto, está ainda mais evidenciado nas literaturas infantis que trazem representações da cultura africana. Em quase todas as obras infantis ocorre a valorização da savana, dos animais selvagens e das comunidades tradicionais como elementos centrais presentes nas narrativas. Essa perspectiva reforça estereótipos coloniais e contribui para a construção de uma ótica homogênea e limitada sobre um continente tão extenso, múltiplo e rico.

A partir desta observação, a parte de africanidades foi ampliada com o acréscimo de elementos da cultura contemporânea, imagens de centros comerciais e pólos industriais em países do continente. Foram incorporadas também informações acerca das festividades em Es Atíni (antiga Suazilândia). Uma delas é a Dança de Canas, que é celebrada em agosto/setembro e o Incwala, em dezembro. Estes eventos são cerimônias culturais que remetem à monarquia, à colheita e à preservação da cultura. Geralmente, são festividades que atraem milhares de pessoas e são celebradas por meio de danças e cantos tradicionais.

Neste processo de validação, a revisão crítica do produto educacional mostrou-se imprescindível para garantir coerência teórica e alinhamento com uma perspectiva deconial e antirracista. As alterações realizadas buscaram não apenas corrigir equívocos pontuais, mas aprofundar debates fundamentais para a EREER, reafirmando o compromisso do material com a desconstrução de estereótipos, o enfrentamento do racismo estrutural e a valorização de narrativas coerentes e plurais sobre a população negra e o continente africano.

Diante do percurso apresentado, é possível afirmar que o material elaborado, ao mesmo tempo em que se constituiu como um elemento formativo potente, mostrou-se aberto ao diálogo, à escuta e à revisão crítica, características fundamentais de uma proposta comprometida com a educação democrática, dialógica e equânime.

As críticas e contribuições das docentes no processo de validação não apenas evidenciaram pontos de aprimoramento, mas também reafirmaram a pertinência, relevância e necessidade do material no contexto da Educação Infantil. As falas das participantes destacaram o caráter provocativo do *e-book*, sua capacidade de mobilizar reflexões, tensionar práticas naturalizadas e ampliar repertórios acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O produto educacional elaborado e apresentado no curso é muito rico, mesmo ainda estando em construção, mas pode conter mais títulos a fim de incentivar o maior conhecimento dessa literatura infantil negro-afetiva tão importante na construção da identidade e respeito de nossas crianças e jovens. (Docente 4)

Todos os materiais foram bastante enriquecedores no decorrer do curso. Principalmente por ser um tema que nem todos (como eu) tem um conhecimento profundo. Os livros

apresentados são bastante valorosos, nos fazem ter um olhar mais sensível na nossa prática no cotidiano escolar. É um conhecimento que as nossas crianças levarão para a vida. O fato delas se verem representadas nas histórias, forma um alicerce para a construção de um conhecimento significativo. (Docente 8)

Ao destacar o material como “rico” e “enriquecedor” as docentes validam não apenas a qualidade do material, mas sua potência como instrumento pedagógico e formativo, capaz de articular teoria e prática de maneira sensível, crítica e situada. Tais devolutivas evidenciam que o *e-book* cumpriu seu objetivo central de fomentar o letramento racial crítico, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das infâncias negras.

A contribuição deste material não se limita a ampliar o repertório literário do seu leitor. Para além disso, o caderno pedagógico convida educadores e profissionais da infância a repensar práticas, desconstruir estereótipos e visões coloniais, criando ambientes de aprendizagem onde todas as narrativas sejam incluídas e todas as infâncias sejam respeitadas.

Ademais, é importante considerar que o produto educacional analisado não se configura como um material completo, estático e acabado, mas como um recurso que contribui com elementos que instigam o leitor a pensar acerca prática pedagógica e da temática racial. Sua validação coletiva reforça o entendimento de que a produção de materiais antirracistas exige processos dialógicos, nos quais a escuta atenta dos sujeitos envolvidos se torna condição fundamental para a transformação das práticas educativas e para a consolidação de uma Educação Infantil efetivamente comprometida com a igualdade racial.

5.3 Literatura Infantil como ato de resistência na construção de infâncias antirracistas

5.3.1- Percurso Metodológico – Caminhos tecidos entre escuta, vivência e reflexão

O processo de pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, exploratória com elementos de pesquisa-ação, por contemplar um processo dialógico, colaborativo e participativo de produção de conhecimentos comprometidos com a transformação social. Foram utilizados como instrumentos de coleta dados os formulários *on-line* via *Google Forms*, disponibilizados através da Plataforma *Moodle* para os participantes do curso de extensão. Analisou-se ainda as interações orais e escritas dos cursistas que aceitaram participar da pesquisa.

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa por tratar da análise de indivíduos, experiências e contextos de forma verbal, utilizando-se de registros com vistas à compreensão de uma dada realidade educativa. Este processo investigativo considera pressupostos, não exigindo representatividade amostral, nem controle rigoroso de variáveis (Caleffe; Moreira, 2006). Ademais, classifica-se também como pesquisa exploratória, por necessitar de leituras iniciais para aproximar-se do tema, fornecendo à pesquisadora uma visão geral acerca de determinado fenômeno.

A abordagem metodológica contemplou elementos de pesquisa-ação por buscar atender a demandas educativas que, para além da produção de conhecimentos, objetivou minimizar problemas específicos, tais como o racismo nas práticas pedagógicas e nas obras literárias, com vistas à obtenção de resultados práticos. Essa perspectiva é de extrema relevância, pois apresenta estratégias de ação ou intervenção em determinado contexto, colaborando para a transformação de uma situação-problema. De igual modo, promove uma interação cooperativa e colaborativa, impactando diretamente os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e no contexto de aplicação.

Esta estratégia metodológica teve como objetivo central promover uma reflexão aprofundada entre docentes e facilitar a construção de conhecimentos a partir de trocas dialógicas. Pretendeu-se incentivar mudanças significativas nas práticas educativas, especialmente aquelas voltadas para a promoção de ações que abordem de forma efetiva as questões étnico-raciais. A expectativa é que essas interações contribuam para a conscientização e para o desenvolvimento de estratégias que valorizem a diversidade e combatam o racismo no ambiente escolar.

Após a qualificação do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o processo de coleta de dados iniciou-se a partir das aulas síncronas no curso de extensão. Na aula inaugural, foram esclarecidos os objetivos do curso, o cronograma e os critérios para a certificação. Ao final, foram detalhados os elementos da pesquisa que seria realizada no decorrer da formação, apresentando aos participantes os benefícios, os riscos, a necessidade de autorizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A), caso consentisse em participar, e o *link* dos questionários (Apêndice B e C) que deveriam ser preenchidos.

Neste momento, foram esclarecidos os termos da pesquisa presentes no TCLE, enfatizando a preservação do anonimato, a isenção de custos e a liberdade de desistência em qualquer momento do processo, sem nenhum tipo de consequência ou constrangimento. Foi

explicado também o processo de elaboração e validação do Produto Educacional (PE) da pesquisadora. Um caderno pedagógico antirracista com sugestões de literaturas infantis negro-afetivas e práticas pedagógicas antirracistas, que deveria ser analisado criticamente de forma colaborativa, a partir das trocas dialógicas com as cursistas.

Vale destacar que o PE, após a defesa e publicação, este material será encaminhado a todos os participantes como mais um benefício do curso de extensão.

O primeiro formulário apresentado foi o de sondagem inicial, com o objetivo de identificar algumas especificidades e demandas quanto às questões acerca da temática de estudo. Este questionário buscou mapear:

- Perfis dos docentes;
- Nível de formação profissional;
- Conhecimentos acerca da Lei 10.639/2003;
- Formação no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Frequência da utilização de literaturas infantis que contemplem protagonistas negros e/ou temáticas referentes à valorização da cultura africana e afro-brasileira;
- Narrativas mais utilizadas para tratar das questões raciais;

Dos 104 cursistas que participaram das aulas em dias alternados, somente 34 colaboraram com a pesquisa preenchendo o TCLE (Apêndice 1) e o formulário de sondagem inicial (Apêndice 2). Destes, somente 24 participantes preencheram o formulário final de avaliação (Apêndice 3). Dessa forma, houve uma amostragem relativamente pequena se considerarmos o número total de participantes da formação.

Os integrantes desta pesquisa são os profissionais da Educação Infantil das redes pública e privada, que se inscreveram no curso de extensão. O curso foi aberto para docentes, auxiliares, agentes educadores, pedagogos e diretores. Contudo, só houve a participação de profissionais em exercício na docência.

Para amostra da pesquisa foram considerados os 34 docentes que atenderam aos critérios de inclusão, dando a devolutiva dos questionários e que consentiram em participar do processo de coleta de dados, assinando o TCLE e estiveram presentes na roda de conversa no último encontro síncrono.

Como todas as pesquisas apresentam riscos, estes devem ser considerados como fatores que implicam diretamente nos resultados obtidos. Nesta pesquisa, pode-se dizer que os riscos foram relativamente baixos, tais como: o constrangimento do participante respondente frente

às questões referentes a sua prática pedagógica, ou dúvidas de interpretação por questões mal formuladas. Para tentar minimizar esses riscos, foram formuladas perguntas simples, claras, fechadas e semiestruturadas, visando uma interação mais dialógica com os participantes da pesquisa.

Outro risco seria o número limitado de devolutivas dos questionários e do TCLE. Para minimizá-lo, durante os encontros síncronos, foram realizados inúmeros convites para que os cursistas participassem da pesquisa, destacando a importância de colaborar com esse processo de produção de conhecimento. No entanto, ainda assim as devolutivas foram limitadas (34), se considerarmos o número expressivo de participantes do curso (104).

Por fim, um fator bastante preocupante foi o período no qual foi realizado o curso (dos dias 17 a 29 novembro), próximo ao fechamento do ano letivo. Esse fator poderia implicar na pouca adesão de profissionais, pois é um período no qual os docentes estão cansados e assoberbados com as demandas burocráticas, tais como: diários, relatórios de alunos, atas, conselhos de classe, mostras pedagógicas e festividades de encerramento. Para amenizar esse risco foi realizada uma ampla divulgação com convites através das redes sociais, divulgação por colegas de trabalho e nas páginas do Colégio Pedro II.

Nesse aspecto, uma grata surpresa foi o número elevado de inscritos: mais de 200 docentes no total. Com isso, a oferta inicial de 80 vagas foi ampliada para 150. Mesmo contando com o percentual de desistências, concluímos com 104 participantes certificados.

Os instrumentos de coleta dados utilizados foram: questionário de sondagem inicial (Apêndice B), questionário de avaliação (Apêndice C) elaborados via *Google Forms*, com questões:

- Fechadas, objetivando facilitar a categorização e quantificação no processo de análise;
- Abertas, visando explorar opiniões detalhadas acerca da temática e certa liberdade de aprofundar as respostas.

Além dos questionários, ocorreram também as interações dialógicas por meio de uma roda de conversa no último encontro síncrono do curso de extensão, com vistas a avaliar a formação e validar o Produto Educacional que estava sendo produzido.

Esses instrumentos foram escolhidos tendo em vista que o questionário é um recurso acessível, que propicia uma flexibilidade ao respondente e que possibilita um levantamento em larga escala sem custo para o pesquisador. Ademais, as respostas podem ser quantificadas por técnicas estatísticas e os resultados apresentados de forma clara e eficiente.

No entanto, segundo Gil (2017), este recurso apresenta algumas desvantagens tendo em vista a complexidade da pesquisa. Para o autor, durante o percurso investigativo, os caminhos podem ser redefinidos, implicando alterações no conteúdo dos questionários ou mesmo exigindo a substituição desse instrumento de coleta. Ademais, inviabiliza a argumentação e as interações entre os sujeitos, que são tão importantes para o processo de pesquisa. (Caleffe; Moreira, 2006). Nesse sentido, as rodas de conversa e as interações realizadas ao longo dos encontros síncronos e pelo *chat* possibilitaram sanar as dúvidas e articular reflexões potentes, que além de contribuírem com a coleta de dados, promoveram crescimento mútuo de forma dialógica e colaborativa.

Os dados obtidos por meio de formulários e rodas de conversa realizadas no curso de extensão foram analisados e interpretados à luz dos elementos da análise do discurso de Foucault (2014).

Na perspectiva do autor (Foucault, 2008), o discurso não se apresenta como simples expressão da intenção entre os sujeitos, mas como resultado de uma prática social historicamente situada e diretamente atravessada por relações de poder.

Quando tratamos da concepção de discurso em Foucault, talvez a dificuldade maior seja o fato de estarmos diante de um pensador que se recusou, desde os seus primeiros escritos, a isolar, uns dos outros, os diferentes campos de pensamento; da mesma forma, mostrou-nos reiteradamente que não existem invariantes históricas, muito menos essências ou “objetos naturais”. Pelo contrário, para ele, qualquer objeto, na sua materialidade, existe sempre sob condições muito específicas de tempo e espaço, e é inseparável dos quadros formais no interior dos quais se constitui, pelos quais foi nomeado e, assim, se tornou uma “coisa dita” deste e não daquele modo incluindo-se aí todas as variações possíveis e certo período histórico e em certo lugar (Fischer, 2013, p. 124)

Dessa forma, a análise do discurso na perspectiva foucaultiana não pode ser comparada à análise linguística, visto que não se trata da análise das especificações das frases. Ao contrário, trata-se de uma organização mais complexa, pois reflete acerca dos enunciados, que são formações discursivas constituídas em contextos históricos e sociais, definidos por um sistema de regras que os delimitam. (Fairclough, 2001).

“Foucault preocupou-se com as práticas discursivas como constitutivas do conhecimento e com as condições de transformação do conhecimento em uma ciência, associadas a uma formação discursiva” (Fairclough, 2001, p. 62). Nessa perspectiva, os enunciados produzidos pelas docentes participantes do curso de extensão, através dos questionários, *chats* e dos diálogos registrados nos encontros, foram tomados como

materialidades discursivas que revelam conhecimentos associados a disputas, silenciamentos e posições de sujeito, que são tecidas em um contexto histórico e social.

É muito importante destacar que a pesquisa não objetivou refletir acerca das opiniões individuais ou aferir níveis de conhecimento, mas analisar uma perspectiva geral de como determinados discursos sobre racismo, literatura infantil e práticas antirracistas se constroem e se legitimam no cotidiano da Educação Infantil.

Este estudo teve como objetivo investigar se a mediação docente, a partir da seleção de literaturas infantis, tem contribuído para a promoção de práticas antirracistas e favorecido a representatividade da criança negra. Para isso, a análise dos dados concentrou-se nos discursos docentes, buscando identificar os conhecimentos das profissionais acerca da Lei nº 10.639/03, entendendo de que forma esses saberes se materializam — ou não — na seleção crítica das literaturas infantis e no planejamento das práticas educativas de ação afirmativa.

Ao articular os discursos docentes às escolhas literárias e às ações pedagógicas, a pesquisa buscou evidenciar os tensionamentos, avanços e retrocessos presentes na implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais comprometida com a valorização das identidades negras desde a Educação Infantil.

Tabela 4 - Perfil dos participantes do curso de extensão

Identificação	Gênero	Auto declaração étnico-racial	Tempo de atuação na Ed Infantil	Formação
Docente 1	Feminino	Preto	+ de 10 anos	Especialização
Docente 2	Feminino	Branco	1 a 5 anos	Especialização
Docente 3	Feminino	Preto	+de 10 anos	Especialização
Docente 4	Feminino	Preto	- de 1 ano	Doutorado
Docente 5	Feminino	Pardo	+de 10 anos	Mestrado
Docente 6	Feminino	Pardo	+de 10 anos	Magistério
Docente 7	Feminino	Preto	1 a 5 anos	Magistério
Docente 8	Feminino	Preto	1 a 5 anos	Especialização
Docente 9	Feminino	Branco	+de 10 anos	Especialização
Docente 10	Feminino	Preto	6 a 10 anos	Especialização
Docente 11	Feminino	Preto	6 a 10 anos	Mestrado

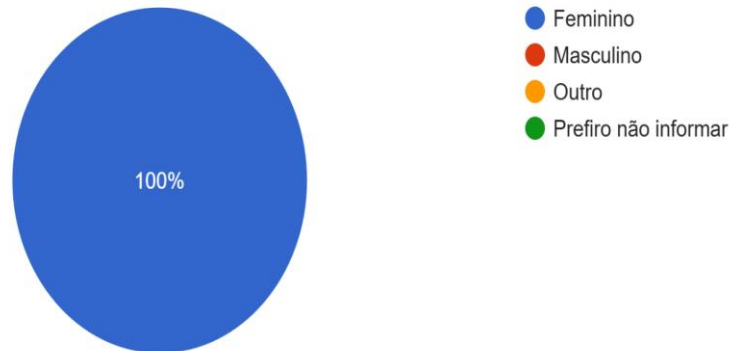
Docente 12	Feminino	Preto	1 a 5 anos	Graduação
Docente 13	Feminino	Pardo	+de 10 anos	Especialização
Docente 14	Feminino	Branco	1 a 5 anos	Especialização
Docente 15	Feminino	Branco	+de 10 anos	Especialização
Docente 16	Feminino	Preto	1 a 5 anos	Especialização
Docente 17	Feminino	Pardo	+de 10 anos	Graduação
Docente 18	Feminino	Preto	+de 10 anos	Mestrado
Docente 19	Feminino	Branco	1 a 5 anos	Especialização
Docente 20	Feminino	Pardo	+de 10 anos	Doutorado
Docente 21	Feminino	Preto	6 a 10 anos	Magistério
Docente 22	Feminino	Preto	+de 10 anos	Especialização
Docente 23	Feminino	Preto	+de 10 anos	Graduação
Docente 24	Feminino	Preto	+de 10 anos	Especialização
Docente 25	Feminino	Branco	+de 10 anos	Especialização
Docente 26	Feminino	Branco	+de 10 anos	Graduação
Docente 27	Feminino	Preto	+de 10 anos	Especialização
Docente 28	Feminino	Preto	+de 10 anos	Graduação
Docente 29	Feminino	Preto	+de 10 anos	Especialização
Docente 30	Feminino	Branco	6 a 10 anos	Especialização
Docente 31	Feminino	Preto	1 a 5 anos	Especialização
Docente 32	Feminino	Branco	+10 anos	Especialização
Docente 33	Feminino	Preto	+10 anos	Mestrado
Docente 34	Feminino	Branco	6 a 10 anos	Especialização

Fonte: A autora, 2025.

Gráfico 3 - Gênero das participantes

3. Com qual gênero você se identifica?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Um elemento que deve ser considerado é o lugar de fala (Ribeiro, 2020). Este ponto reflete diretamente o lugar social ocupado pelo indivíduo e como essa posição potencializa ou restringe o acesso aos direitos e às oportunidades no exercício da cidadania. Nesse aspecto, iremos tomar como ponto de partida a localização social das respondentes, considerando os atravessamentos de gênero e raça, que reverberam em silenciamentos, invisibilizações e interdições de vozes e discursos.

O curso de extensão foi direcionado para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil: auxiliares, agentes educadores, docentes e pedagogos. Contudo, só houve a procura por docentes, sendo todas do sexo feminino. Evidentemente, esse mesmo quantitativo se refletiu na mostra da pesquisa.

Na perspectiva foucaultiana, pode-se considerar que esse elemento não se trata de um dado estatístico isolado, mas configura um processo histórico-discursivo. Ou seja, a Educação Infantil é uma etapa historicamente associada ao cuidado e à maternidade, cuja função é socialmente atribuída à mulher. Essa legitimação da atribuição de educadora da infância ao gênero feminino constrói-se no imaginário social como um regime de verdade. Assim, o trabalho na EI, muitas vezes, associa-se à extensão do espaço doméstico, que reflete o imaginário de uma função quase maternal, cujas atribuições são voltadas ao afeto, à higiene, à alimentação e ao cuidado da criança. Como consequência, desqualifica o potencial social, pedagógico, político e intelectual deste segmento.

Essa configuração se deve ao processo histórico de implementação da educação direcionada às infâncias que, segundo Sebastiani (2009), eram instituições que apresentavam um viés assistencialista, com vistas a atender as necessidades da população carente.

Ainda segundo a autora, a primeira creche foi fundada em 1767, na França. Essa escola denominava-se “Escola do Tricô”, visto que as crianças se sentavam ao redor da professora, que conversava com elas enquanto tricotava. A partir do século XIX, houve um acelerado crescimento do número de creches por conta da demanda das mulheres que estavam ingressando no mercado de trabalho. Nesse momento, a atenção se voltava para atender os filhos das operárias.

É importante destacar que nas creches pioneiras não eram desenvolvidas atividades educativas, tampouco, preocupava-se com o potencial pedagógico ou estimulante para proporcionar um espaço agradável, rico e acolhedor. O único e maior objetivo era atender à necessidade dos pais trabalhadores, oferecendo-lhes um favor ou caridade ao receber os filhos carentes.

Sebastiani (2009) ressalta que, de igual modo, as creches surgiram no Brasil como consequências da estruturação do capitalismo e da necessidade de reprodução da força de trabalho. Nesse contexto, o ingresso da mulher no mercado de trabalho incitou a criação de instituições que acolhessem os filhos das operárias.

No entanto, ainda segundo a autora, desde o período colonial até o início do século XX, pouco se investiu na educação e nos cuidados para com a criança das camadas populares. No entanto, a partir da década de 60, foi reconfigurada a função social das creches e pré-escolas, visto que essa área se tornou foco da atenção política buscando promover uma educação compensatória.

O termo creche sempre esteve vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda e, portanto, com um cunho assistencial. Já a pré-escola era voltada a crianças maiores, mais próximas de frequentarem a escola de ensino fundamental e, assim, trabalhavam mais questões pedagógicas. (Sebastiani, 2009, p.48)

Assim, os olhares voltaram-se para a Educação Infantil como alvo de atuação devido ao crescente número de fracassos escolares e de evasões que estavam ocorrendo no Ensino Fundamental. Nesse contexto, políticas públicas foram adotadas como forma de compensar carências culturais e deficiências linguísticas.

Na atualidade, a EI ainda é fortemente atravessada pela marca assistencialista e compensatória. Segundo Nunes (*apud* Gouvêa, 2006) a identidade desse segmento ora tende

para a escolarização, visando à preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, focado no cuidado, alimentação, proteção e formação de hábitos de civilidade.

A partir de 1980, esse segmento tornou-se mais valorizado com o aumento de estudos e pesquisas voltadas à infância. Universalizou-se, também, a ideia da importância da criança pequena na escola, independentemente da origem social. O ingresso em creches e pré-escolas foi garantido como direito da família e dever do Estado pela Constituição Federal promulgada em 1988. A partir de então, foi ampliada a oferta de matrículas neste segmento (Sebastiani, 2009).

Dado o processo histórico de implementação da EI, constata-se que esse campo foi marcado por contradições que o constituíram como um espaço desvalorizado socialmente. Essa lógica reflete diretamente na desvalorização simbólica e pedagógica da profissão e contribui para a invisibilização das relações de poder que a atravessam.

Assim, a percepção social, cultural e política, que reduzem as creches e as Unidades de Educação Infantil aos espaços de cuidado e assistência, desqualifica ainda mais as potentes práticas educativas que são desenvolvidas no segmento, tornando-as secundarizadas ou invisibilizadas. Desse modo, o trabalho pedagógico é frequentemente compreendido como extensão das funções maternas, o que reforça estereótipos de gênero, fragiliza a competência, a qualificação e o reconhecimento profissional das docentes. Consequentemente, contribui para a manutenção de relações de poder que hierarquiza saberes, práticas e sujeitos nos múltiplos segmentos do campo educacional.

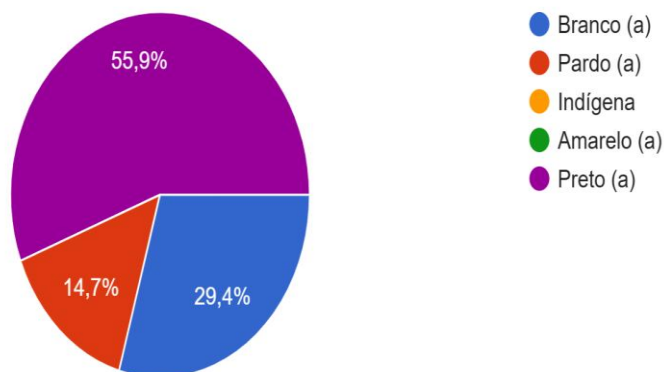
Ademais, a análise do gráfico acima, não pode ser compreendida como um dado meramente circunstancial, mas como o resultado de um conjunto de práticas discursivas, historicamente produzidas, que associa o cuidado, a docência e a infância à maternidade e ao feminino. À luz de Foucault (2014), pode-se dizer que tais discursos não apenas descrevem a realidade, mas a produzem, a legitimam, a constroem e a regulam, cristalizando regimes de verdade que materializam suas práticas.

Sendo assim, ao observar os dados que sustentam a presença massiva de mulheres na Educação Infantil, torna-se possível problematizar os mecanismos de poder que naturalizam essa configuração e refletir criticamente sobre seus efeitos na constituição das identidades docentes, nas condições de trabalho e nas práticas pedagógicas, especialmente em um campo marcado por sobreposições de desigualdades de gênero, raça e classe.

Gráfico 4 - Identificação étnico-racial

4. Como você se autodeclara?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Esse pode ser considerado um dos dados mais relevantes para compreender a relação entre saber e poder no que tange a abordagem étnico-racial.

Os resultados presentes na autodeclaração nos dizem muito acerca dos sujeitos que confrontam os discursos hegemônicos e sustentam as práticas antirracistas no contexto educacional. Mas, dizem ainda mais sobre aqueles que silenciam e negligenciam o debate dentro da escola.

Ao observarmos o Gráfico 4, podemos perceber que mais da metade das respondentes que se inscreveram e participaram do curso de extensão de temática étnico-racial era composto por docentes negras (70,6 % no total), - que segundo dados do IBGE são constituídas por pessoas pretas e pardas - e nessa pesquisa representaram um percentual de 55,9% e 14,7%, respectivamente.

Evidentemente, esse dado não é neutro. O discurso e o *lôcus* do enunciador dizem muito acerca da legitimidade da verdade. Ou seja, uma oportunidade formativa, com vistas a capacitar mais e melhor os profissionais para a atender a demanda da Lei nº 10.639/2003 e contribuir para a adoção de práticas antirracistas, interessou um público, majoritariamente, formado por pessoas pretas e pardas. É importante destacar que estas já experienciam os efeitos do racismo diariamente e lutam incansavelmente para terem suas vozes ouvidas e práticas racistas no contexto educativo minimizadas.

As experiências desses grupos (*subalternizados*) localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem no lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silenciamentos institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. (Ribeiro 2020, p.63, grifo da pesquisadora)

As participantes negras certamente viram o curso de extensão como uma ferramenta capaz de instrumentalizá-las para enfrentar silenciamentos e tencionar práticas hegemônicas dentro das suas unidades escolares. Essas profissionais superaram o cansaço da rotina exaustiva do trabalho na EI, as demandas extra-classe (relatórios, diários, atas, festas de encerramento de fim de ano) e os afazeres domésticos (rotina da casa, refeições, demandas com filhos e cônjuges), optando por dedicar-se, no contraturno, à formação de um tema que para elas é prioritário.

De acordo do Foucault (2014, p.10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Em 1970, na aula inaugural do Collège de France, o autor refletiu acerca da concepção do discurso como uma produção altamente controlada, selecionada e manipulada pelos diferentes interesses e pelas relações de poder. Para ele, este é um recurso que vem se tornando cada vez mais desejado.

Nesse aspecto, observa-se que as docentes negras não são meras receptoras de informação do processo formativo. Ao contrário, são sujeitos ativos que lutam, se apoderam e se instrumentalizam do discurso, por meio de qualificações, atuando potencialmente no processo de produção de contra-discursos, que tencionam o currículo colonial e as práticas racistas dentro das escolas.

Infelizmente, o público embranquecido que, na maior parte das vezes, produz e reproduz o racismo estrutural no cotidiano educacional, pouco se interessou pela temática. Excetuando-se o percentual 29,4% de professoras brancas que participaram da formação e preencheram os questionários.

Podemos afirmar que todos têm a mesma responsabilidade pela luta antirracista, mas nem todos têm o mesmo interesse por esse discurso. Os profissionais que se encontram no *locus* privilegiado da branquitude, que não demonstraram interesse pela formação ofertada, tendem a permanecer em sua zona de conforto sustentada por uma suposta neutralidade.

Essa postura opera estrategicamente como forma de silenciamento frente a um debate que, inevitavelmente, tenciona lentes, promove constrangimentos e confronta saberes e fazeres.

Neste ponto nos cabe entender a quem interessa falar e, sobretudo, a quem interessa silenciar o discurso que abarca a temática étnico-racial?

Em “Memórias da Plantação”, Grada Kilomba (2019) tece suas reflexões acerca da máscara do silenciamento. Esse artefato de metal que era introduzido no interior da boca do (a) homem (mulher) escravizado (a) foi um instrumento utilizado no período colonial por mais de 300 anos como recurso de opressão que causava mudez e medo. O objetivo da máscara era evitar que africanos (as) escravizados (as) comessem cana-de-açúcar ou cacau durante os trabalhos forçados, mas atuava potencialmente no silenciamento destes sujeitos.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem - e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado. (Kilomba, 2019, p. 33)

Dessa forma a máscara atuava como instrumento cruel de opressão e de dominação imposto ao (à) negro (a) através do controle do corpo e da enunciação. Kilomba (2019) ressalta, ainda, que o artefato se constituiu como forma de silenciar as verdades dos (as) escravizados (as), que confrontariam a consciência branca do colonizador, causando-lhe constrangimento, culpa e vergonha.

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe o medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. [...] Segredos como a colonização. Segredos como colonialismo. Segredos como racismo. (Kilomba, 2019, p.41)

Trazendo para a pesquisa, quando observamos a pouca participação de docentes brancos em um curso de temática racial, vemos o quanto a máscara do silenciamento ainda opera sutilmente na atualidade encobrindo “segredos” e evitando desconfortos.

Kilomba toca num tema essencial quando discutimos lugares de fala: é necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar. A autora coloca essa dificuldade da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro* serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer no lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados. (Ribeiro, 2020, p.78 e 79)

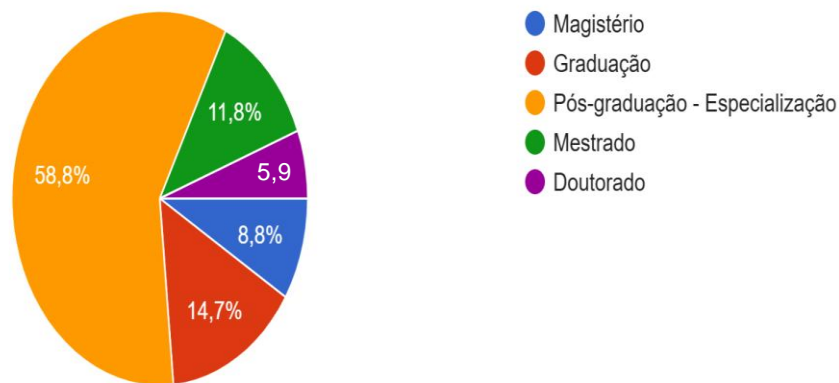
Ao evitar esse enfrentamento, os docentes brancos preservam-se dos conflitos ético-políticos que atravessam as relações raciais. No entanto, a recusa do debate antirracista não se configura ausência de posicionamento. Pelo contrário, reflete uma escolha política que contribui para a manutenção dos privilégios raciais, para a reprodução das desigualdades e para a continuidade de práticas pedagógicas alinhadas a uma lógica colonial e excludente, que reverbera diretamente na construção identitária racial fragmentada e no prejuízo à formação das crianças negras.

Esse dado (Gráfico 4) que demonstra 70,6% de participantes que se autodeclararam negras reflete quem sustenta o debate racial dentro e fora da escola. Os dados apontam que os discursos que abarcam a temática racial não são universais, mas situados, e que não emergem de instâncias superiores, mas de sujeitos historicamente subalternizados, evidenciando que a relação de poder que atravessa o discurso antirracista também é racializada.

Gráfico 5- Formação acadêmica das respondentes

PERFIL PROFISSIONAL 5. Qual a sua formação acadêmica?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

A ampla formação das profissionais da Educação Infantil também configura um elemento bastante relevante para considerarmos no processo de análise.

Esse dado (Gráfico 5) evidencia um grupo formado, majoritariamente, por mulheres negras, altamente qualificadas, que assume a responsabilidade pela educação antirracista em suas áreas de atuação. Mais da metade do número de respondentes (58,8%) possui formação no âmbito da pós-graduação *Lato Sensu* e 17,7 % das profissionais possuem formação *Stricto Sensu* (11,8% mestrado e 5,9% doutorado).

Esses dados desmontam discursos que associam o segmento da Educação Infantil a um campo de baixa complexidade intelectual. Na perspectiva foucaultiana, a qualificação acadêmica funciona como um elemento que reflete poder-saber e configura também um mecanismo de coerção, ao desautorizar ou legitimar aquele que está autorizado a falar.

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (Foucault, 2014, p. 35)

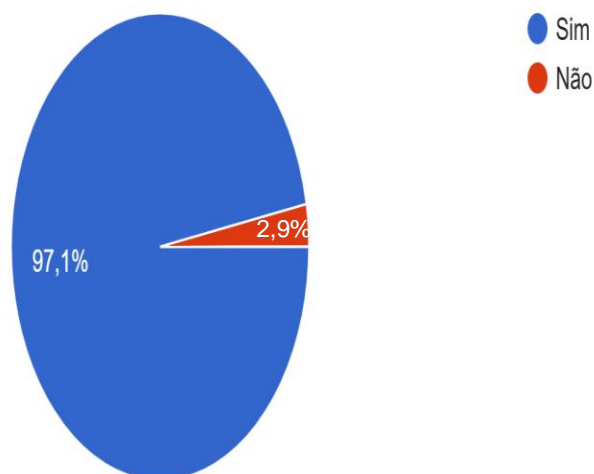
Nesse sentido, Foucault ressalta que nem todos estão devidamente autorizados a evocar certos discursos. Portanto, a qualificação apresenta-se como fator definidor de quem pode ou não se pronunciar. Quando Foucault ressalta que existem processos de controle por meio da imposição de um conjunto de regras e exigências, cujo objetivo é não permitir que todos tenham acesso aos discursos, evidencia-se que a circulação e a legitimação de determinados enunciados não ocorrem de forma imparcial e democrática. Ou seja, se a qualificação e o preparo são tomados como requisitos que autorizam um sujeito a falar e a ter seu discurso validado, a ausência desses saberes passa a operar como um mecanismo de deslegitimação discursiva. Assim, a falta de formação adequada não apenas limita o acesso ao discurso autorizado, mas também contribui para a desqualificação de determinadas falas e sujeitos, reforçando hierarquias e relações de poder no interior dos campos de saber.

Dessa forma, a formação acadêmica elevada é um fator que não só amplia os conhecimentos e qualifica para atuação profissional, mas também confere legitimidade, autoridade discursiva e valorização por meio da relação do saber como instrumento de poder.

Gráfico 6 - Formação continuada das respondentes

7. Você participou de formações continuadas nos últimos 2 anos?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

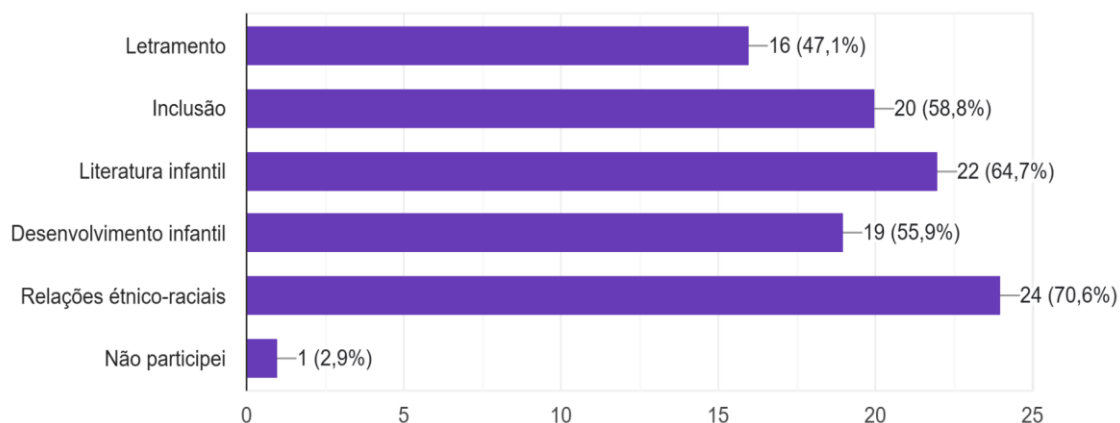
O gráfico 6 demonstra que, mesmo com ampla formação acadêmica, as respondentes, quase em sua totalidade, permanecem se atualizando permanentemente. Pode-se dizer que são profissionais comprometidas com o seu papel formativo e intelectual e engajadas no seu fazer político e pedagógico. Estas dedicam-se a estudos, qualificações e cursos de extensão como forma de proporcionar uma educação atualizada, crítica e de alta qualidade para o seu alunado.

Ainda sobre a formação continuada, é importante notar que uma particularidade deste grupo de respondentes é o interesse por formações no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que pode ser observada a partir das análises dos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7- Tema dos cursos de extensão realizados nos últimos 2 anos

8. Para a resposta positiva, quais os temas abordados? (Pode marcar mais de opção)

34 respostas

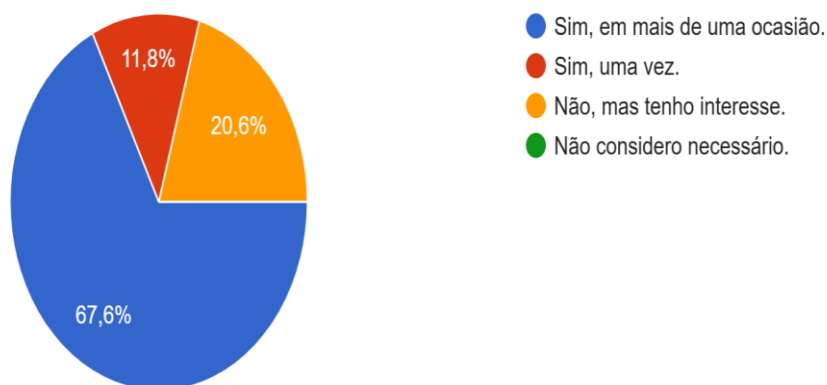


Fonte: A autora, 2025.

Gráfico 8 - Formação no campo das Relações Étnico-Raciais

FORMAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS 22. Você já participou de formações específicas sobre as questões étnico-raciais?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Ao observarmos estes resultados, percebemos que muitas respondentes já estão imersas em formações no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Um percentual considerável (70,6%) disse que realizou curso da temática racial nos últimos dois anos (Gráfico

7) e 79,4% já participou de formações sobre o tema em algum momento da carreira profissional e acadêmica (Gráfico 8). Dessa forma, pode-se considerar que as participantes da pesquisa demonstram certo preparo para trabalhar com a temática racial e desejo permanente de se qualificar para atuar na luta antirracista.

O fato de 24 das 34 respondentes terem participado de formações direcionadas à temática racial sugere que a educação antirracista tem sido sustentada por iniciativas não obrigatórias que, muitas vezes, são buscadas de forma isolada devido a um interesse individual. Assim, o preparo acerca da temática deixa de ser um dever institucional, tornando-se uma competência e obrigação pessoal.

Faz-se necessário esclarecer que este grupo de participantes evidencia interesse crescente pela temática racial e por esse motivo inscreveu-se no curso de formação para ampliar ainda mais os conhecimentos no campo em análise.

Seria um grande equívoco generalizar esses dados e considerar que essa é uma realidade da totalidade do público docente que atua na Educação Infantil. Os relatos das cursistas nos mostram o quanto a busca por este saber parte de sujeitos isolados dentro deste segmento.

Durante as aulas síncronas, as cursistas relataram o quanto é difícil e desafiador ampliar essa abordagem em suas unidades, dado o desconhecimento e a falta de engajamento do grupo.

Gostaria que vocês soubessem que sou grata pelos diálogos, trocas, escuta e saibam que saí do encontro passado, muito afetada que comprei uma "briga" na UMEI onde trabalho em Niterói! Pedi ajuda a (docente 33) com fundamentações teóricas...Vamos continuar lutando por literaturas e uma educação antirracista! (Docente 12)

Tenho trabalhado há alguns anos nas ERER, e observo que muitas das vezes é um trabalho de formiguinha mesmo. Por muitas vezes é isolado, mas a gente segue na luta. (Docente 8)

A fala da docente 12 demonstra a dificuldade de trabalhar a abordagem antirracista no contexto educacional, visto que é um trabalho permeado por tensões e opressões, que geram constrangimentos, angústias e medo. Nessa situação, a professora relata que foi preciso buscar suporte teórico com colegas mais experientes para validar seu discurso e fundamentar suas práticas.

Este relato aponta para o que Foucault (2014) denomina como mecanismos de exclusão do discurso: certos sujeitos podem falar, mas seus discursos não circulam com a mesma força institucional. Neste ponto, não se trata da ausência de saber, visto que temos profissionais aqui altamente qualificadas e com formação específica na área problematizada. No entanto, configura a falta de reconhecimento do saber produzido, independentemente do preparo das

docentes. Esse dado evidencia que nem mesmo a titulação acadêmica protege plenamente as profissionais da deslegitimação discursiva. Sobretudo, quando tencionam a neutralidade do currículo e questionam as práticas hegemônicas no campo das Relações Étnico-Raciais.

A docente 12 expõe, com certa tristeza e insatisfação, que este é um trabalho “isolado” e “de formiguinha”, ou seja, não parte da maior parte do grupo, mas de atitudes pontuais de sujeitos isolados nas unidades de trabalho. Esse discurso sugere que a qualificação profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas antirracistas são situadas.

Outra questão que é necessário problematizar, é que no grupo de cursistas, muitas professoras já se conheciam e se surpreenderam ao se reencontrarem nas aulas síncronas. No bate-papo do *chat* se encontravam e se cumprimentavam:

“Várias queridas por aqui!! Grupo sempre se nutrindo!” (Docente 5)

“(Docente 17) aqui também! Estamos juntas na luta!” (Docente 26).

“Você vê que todo mundo aqui se conhece. *São sempre as mesmas pessoas*. Isso acontece muito no GT, normalmente mulheres pretas, que já têm uma bagagem, e normalmente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Dos Anos Finais, muitas vezes, são professores de história, mas não é maioria. A maioria é da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. E aí uma coisa eu sempre falo na minha formação: racismo e escola, de modo geral, não estou falando de pessoas específicas, de modo geral, os professores culpabilizam os pais por esse racismo: quando ele chega na escola ele já é assim.. Ele já fala isso, aquilo e aquilo outro... As pessoas também usam o termo racismo estrutural para não sair do lugar. (Docente 33, grifo da autora)

A docente 33, enquanto professora pesquisadora da temática racial e responsável pela qualificação profissional da Prefeitura do Rio de Janeiro, trouxe muitos elementos importantes para compreendermos o perfil dos profissionais que buscam se qualificar para trabalhar na ERER.

Ela ressalta que o público que geralmente participa das formações é composto por “mulheres pretas, da Educação Infantil e Anos Iniciais”. Contudo, reforça que “são sempre as mesmas pessoas”. Assim, era comum para as participantes se reencontrarem ocasionalmente em cursos de extensão como aquele que estava sendo promovido. Portanto, ao analisar o Gráfico 8 não podemos generalizar de modo a compreender que há um salto qualitativo na formação e preparo docente para trabalhar a abordagem étnico-racial. Evidentemente, muitos profissionais estão se qualificando e buscando desenvolver práticas mais críticas e eficientes, para minimizar os efeitos o racismo em sua prática pedagógica, mas infelizmente ainda temos muito a avançar e tantos outros profissionais a impactar.

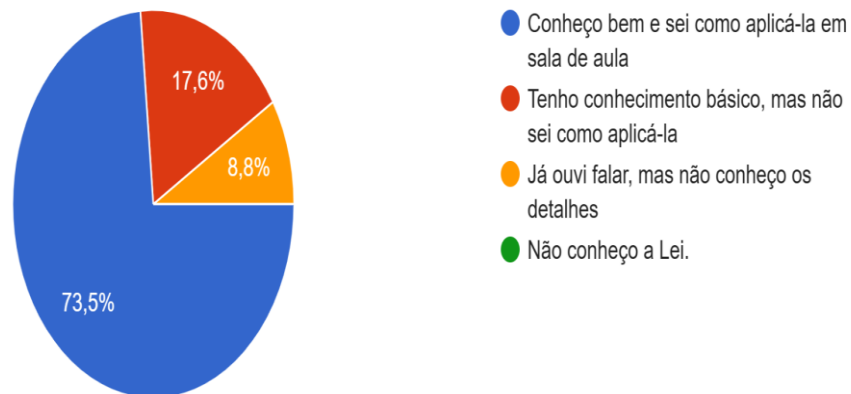
Ao final da sua fala, a docente 33 relata o quanto é difícil o trabalho antirracista, visto que muitos profissionais se isentam da responsabilidade ao culpabilizarem os pais, as crianças e o sistema. Como consequência, não assumem a responsabilidade individual e pedagógica na desconstrução do racismo no contexto escolar. Assim, pode-se dizer que o discurso antirracista até circula entre muitos docentes que participam das formações do GT. No entanto, em alguns contextos, não se consolida efetivamente enquanto política pública por causa dos contradiscursos que o invalidam. Discursos como: culpabilização do Outro e perpetuação da desigualdade devido a isenção da responsabilidade do docente.

Ademais, a partir destes relatos, nota-se que o trabalho com temática racial é complexo, conflitivo e desafiador, visto que está permeado por tensões, embates e disputas de poder contra aqueles que estão engajados neste discurso. Dessa forma, pode-se considerar que a busca permanente pela formação no campo da EREER, para além de um mecanismo de saber, é, sobretudo, uma forma de buscar apoio, renovo, força e acolhimento, a partir das trocas potentes com seus pares que também vivenciam tais tensionamentos.

Gráfico 9 - Conhecimento acerca da Lei nº10.639/2006

CONHECIMENTO SOBRE A LEI 10.639/2003 9. Como você avalia o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/2003?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

A partir deste gráfico, observamos que 73% dos respondentes declararam conhecer e afirmaram saber como aplicar a Lei na Educação Infantil. 17% detém conhecimentos básicos, mas reconhecem as limitações pedagógicas na hora de implementá-la. E 8,8% afirmaram que não possuem conhecimentos aprofundados sobre a legislação.

Apesar do percentual expressivo de docentes que declararam conhecer a normativa e sua adaptação nas práticas pedagógicas, reforçamos que este dado não pode ser analisado de forma isolada e descontextualizada. É necessário retomar os dados de análise do perfil das participantes (Gráfico 7 e 8), tendo em vista que se tratam de profissionais engajadas na luta antirracista e que estão sempre presentes em cursos de formação.

Contudo, notamos também um pequeno grupo de docentes que reconheceram suas lacunas. Estas afirmaram que não dominam plenamente conhecimentos acerca da normativa e buscaram no curso de extensão uma possibilidade de ampliar saberes acerca da temática, como forma de aprimorar seu fazer político e pedagógico. Esse percentual já representa um avanço qualitativo no tocante à qualificação docente e atuação crítica de práticas contra-hegemônicas.

No entanto, é necessário notar que, mesmo depois de mais de 20 anos da promulgação da normativa, observa-se que o debate racial ainda não é uma realidade dos sistemas escolares em sua totalidade. Se somarmos os respondentes que declararam ter conhecimento básico (17,6%) ou limitado (8,8%), teremos 26,4% que reconheceram o desconhecimento no que se refere à implementação da temática racial no contexto educativo. Esse dado (Gráfico 9) revela uma falha expressiva do processo de formação inicial e continuada.

E, se considerarmos também os relatos das participantes que afirmaram serem as únicas que reconhecem a importância da legislação e a executam em suas unidades de forma isolada, podemos notar o quanto esse discurso ainda é desconhecido, negligenciado ou silenciado.

Apesar da obrigatoriedade firmada na Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e amparada pelas DCNERER (Brasil, 2004) as reflexões acerca da Histórias e contribuições dos povos africanos e seus descendentes em muitos contextos educativos ainda permanecem negligenciadas.

A própria ausência da temática racial na Base Nacional Comum Curricular no segmento da Educação Infantil, como foi detalhado no capítulo 3, reforça no currículo para as infâncias os pressupostos teóricos de Foucault (2014) de política de exclusão do discurso e dominação, permeada por desejos e intencionalidades em um campo que é disputado e contestado historicamente. Nesse ponto, o autor nos ajuda a compreender que o silêncio também é forma de discurso, e que o negligenciamento na implementação da Lei revela tanto quanto sua afirmação.

Foucault (ibidem), em sua explanação, nos apresenta três formas sutis de exclusão do discurso: a interdição - que é a compreensão de que não temos o direito ou não devemos dizer tudo; a rejeição - que é o discurso do louco, aquele sobre o qual não se confere valor ou legitimidade; e a vontade de verdade - que é o discurso estabelecido socialmente, selecionado, reconhecido e validado.

a vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (Foucault, 2014, p.17)

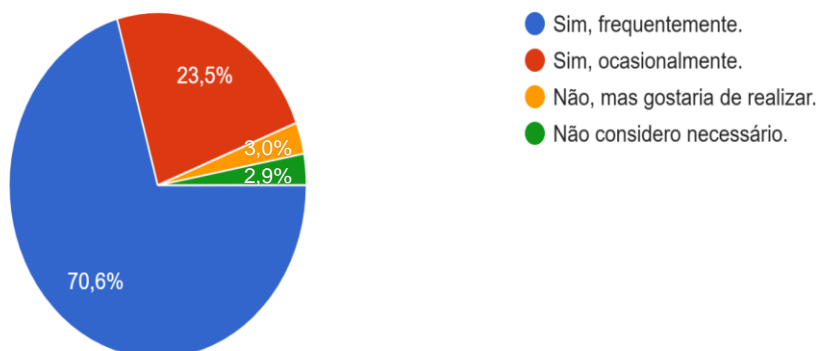
Desta forma, assumimos com Foucault (2014) a compreensão de que o discurso apresentado como “verdadeiro”, ou vontade de verdade, se estabelece e se sustenta por meio das instituições e sistemas, que os conduzem e os deslocam a partir de interesses e intencionalidades.

Dessa forma, a ausência de menções acerca da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 no Currículo Nacional e o negligenciamento da formação docente no tocante a este discurso, por si só, já contribuem para reforçar e perpetuar desigualdades e opressões no contexto escolar. A inação destas reflexões está cada vez mais presente através do silenciamento político e institucional. O que fomenta o desconhecimento, a falta de engajamento docente e a reprodução de práticas pedagógicas racistas, que reverberam na autorrejeição dos traços fenotípicos e na construção negativa da identidade na criança negra.

Gráfico 10 - Práticas pedagógicas voltadas para a construção da identidade racial

IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA 11. Você realiza atividades específicas para trabalhar a identidade da criança negra em sala de aula?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Apesar do gráfico 9 revelar que 26,4% das respondentes apresentam lacunas na implementação da Lei 10.639/2006, os dados presentes no Gráfico 10 demonstram que quase todas as participantes (94,1%) promovem, frequentemente ou ocasionalmente, propostas pedagógicas voltadas para a promoção da construção positiva da identidade racial.

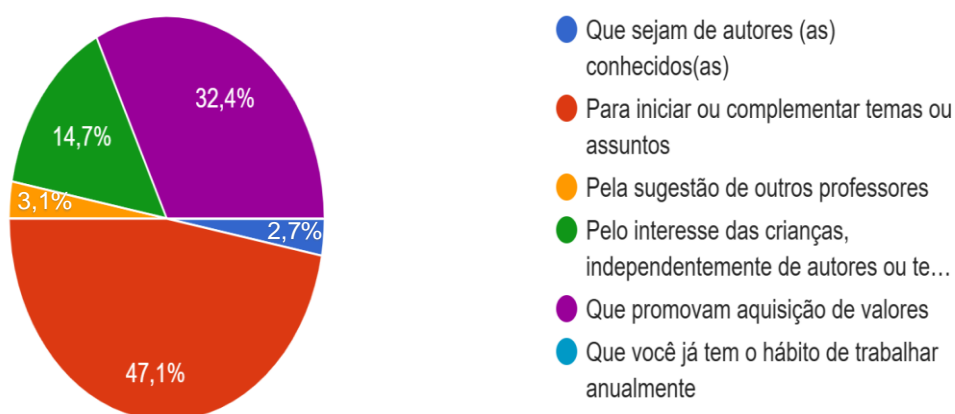
Nota-se que, mesmo as profissionais que desconhecem como trabalhar a abordagem étnico-racial na infância já desenvolvem práticas antirracistas voltadas para identidade e representatividade da criança. Isso demonstra que quase todas compreendem a importância dessa abordagem no contexto educativo.

O debate acerca da questão identitária é urgente e necessário, em todos os contextos sociais. No entanto, deve-se fazer presente, principalmente, no currículo da infância, visto que implicará diretamente a forma como essa criança se percebe e se representa. Por isso é sempre importante olhar para o currículo escolar, para a formação docente e questionar os conteúdos que estão sendo selecionados e que tipo de cidadão pretende-se formar.

Gráfico 11 - Critérios para a escolha de literaturas infantis

16. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

Pelo Gráfico 11, constata-se que os critérios mais recorrentes na seleção das narrativas a serem trabalhadas em sala de aula concentram-se em obras que possibilitam a introdução de temas ou conteúdos previamente planejados (47,1%). Outro critério mais adotado pelas respondentes é a seleção de narrativas que favoreçam a aquisição de valores (32,4%). Esses

dados evidenciam que a escolha e a utilização da literatura infantil estão diretamente vinculadas à intencionalidade pedagógica, orientada tanto pelo currículo quanto por objetivos formativos.

Pode-se dizer que para esses dois grupos a potencialidade da obra literária tem sido limitada à abordagem de conteúdos específicos e aquisição de valores, funcionando assim como recurso didático complementar. Essa perspectiva, embora relevante para a articulação entre literatura e planejamento pedagógico, minimiza o potencial estético, imaginativo, crítico, formativo, humanizador e de fruição da obra literária.

Nesse aspecto, vale ressaltar que a intenção primeira da literatura infantil não deve atender a fins didáticos e paradidáticos como fonte de informação. O recurso literário é um instrumento potente de entretenimento e aventura estética, que favorece vivências que ampliam sentidos, sentimentos, linguagens e leituras de mundo. Dessa forma, ela transcende a aquisição de conhecimentos e valores.

Assim, as narrativas são imprescindíveis para as crianças pequenas e muito pequenas no contexto da EI, pois aproximam-na da prática social e dos processos cultural e histórico, construções fundamentais para a formação da subjetividade e da humanidade do indivíduo.

Considerando o objetivo central deste estudo, que tece reflexões acerca da construção das identidades raciais, os dados do Gráfico 11 sugerem que existem algumas lacunas nesses critérios de seleção das obras. Primeiramente, observa-se que poucos profissionais consideram como critério os interesses das crianças (14,7%).

Gomes (2012) salienta que para que a Lei 10.639/2003 seja realmente eficiente no combate a qualquer forma de discriminação e promova uma educação verdadeiramente antirracista, esta não deve ser compreendida como uma seleção de conteúdo ou uma nova disciplina na grade curricular. Ao contrário, sua concretização depende de uma mudança estrutural no campo epistemológico, cultural e político que esteja pautado em um diálogo intercultural, que se propõe emancipatório. Diálogo este que considera a existência do “outro”, reconhecendo-o enquanto sujeito ativo e concreto, com quem e de quem se fala.

Dessa forma, contemplar as vozes, os desejos e as necessidades discentes, potencializando o protagonismo da criança no processo formativo é fator fundamental para uma educação equânime e humanizadora. Muitas obras literárias, através das narrativas ou imagens, promovem no leitor/ouvinte grande interesse, comoção, envolvimento e identificação. Assim, partir das escolhas discentes pode ser uma possibilidade de ampliar vivências, criar conexões e favorecer a representatividade.

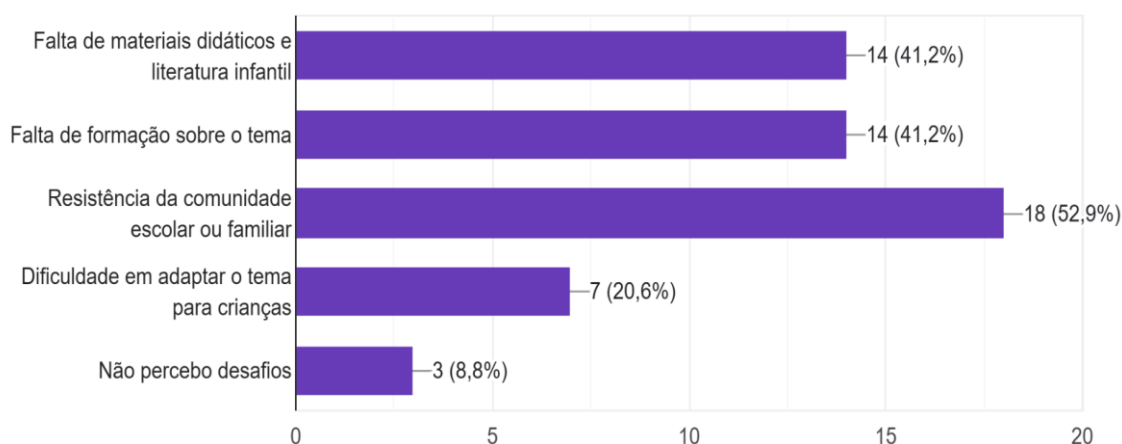
Ademais, a obra literária pode promover a incorporação da identificação positiva por meio do protagonismo negro, autoria afro-brasileira, valorização da cultura africana e afro-

brasileira e problematização do racismo. Assim, a análise aponta para a necessidade de deslocar a literatura infantil de uma função meramente temática ou moralizante para uma perspectiva que a reconheça como dispositivo formativo potente na constituição da humanidade e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

Gráfico 12- Desafios que dificultam o trabalho da temática racial

13. Quais desafios você encontra para trabalhar a identidade racial na educação infantil?

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

O gráfico 12 revela que mais da metade das profissionais (52%) considera que os maiores desafios da abordagem da temática racial na Educação Infantil estão compreendidos na resistência da comunidade escolar e/ou familiar. Esse dado demonstra que a manifestação do racismo na escola não se limita ao campo de disputas no contexto educativo, mas transcende o espaço institucional e se constitui como um dispositivo de resistência ampliado, que atravessa discursos familiares, religiosos, morais e culturais.

Na perspectiva foucaultiana, a resistência é parte constitutiva do poder. Ao retomarmos a compreensão de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2014, p.10). Nota-se que as famílias e a comunidade escolar não apenas “resistem” aos discursos contra-hegemônicos, mas legitimam e reforçam regimes de verdade, na medida em que estabelecem no discurso escolar a branquitude como norma, a infância como espaço neutro e as heranças epistemológicas coloniais como único conhecimento aceito.

Esse dado evidencia que a escola, de modo geral, e o professor, em particular, não detém

soberania e autoridade discursiva, independentemente da sua ampla formação e cursos de qualificação. O currículo permanece sendo constantemente negociado e vigiado pela comunidade e pelas famílias, quando questionam livros, temas e projetos. Assim, o antirracismo se torna um campo contestado, de modo que os discursos de proteção à infância são acionados para interditar o debate étnico-racial.

Ao disputarem discursos, as famílias e os profissionais da instituição atuam como instâncias reguladoras dos limites do currículo definindo o que pode ou não ser dito às crianças. Por conseguinte, o professor que promove reflexões antirracistas é acusado de impor aos pequenos um viés ideológico, com vistas a politizar precocemente seu público discente. Dessa forma, as docentes da infância que buscam transgredir as regras impostas sofrem embates constantes em suas unidades, ocasionando desgastes físicos e emocionais.

As intervenções internas e externas (Gráfico 12) agem sobre a prática docente como a máscara do silenciamento (Kilomba, 2019) citada anteriormente. Essas profissionais, em suas falas, demonstram o quanto os embates são frequentes e a luta é permanente, com vistas a tentar silenciá-las.

Nota-se também outras formas mais sutis de silenciamento da abordagem da temática étnico-racial mencionada pela cursista:

Na prefeitura que eu trabalho, não tem nenhuma formação ou algo do tipo para a educação racial, então os livros, a gente compra dos nossos bolsos, levamos e dividimos com os colegas que também querem proporcionar esses conhecimentos com os alunos.
(Docente 11)

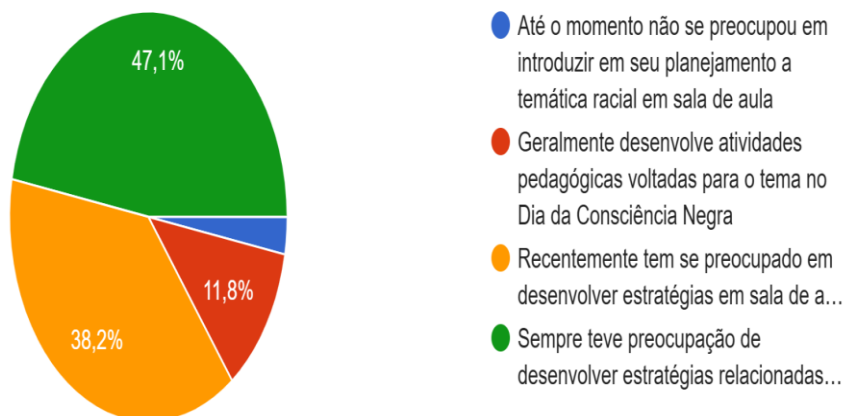
Os dois elementos elencados na fala da docente estão em segundo lugar (Gráfico 12), como situações que dificultam o desenvolvimento da temática étnico-racial: a falta de material didático adequado e a ausência de formação continuada. Dessa forma, o poder público, ao negar formações e recursos didáticos para a abordagem étnico-racial, também atua sutilmente como instância reguladora do currículo, transferindo a responsabilidade da qualificação e aquisição de materiais pedagógicos para os profissionais dessa rede.

Ademais, a resistência enfrentada pelas docentes da infância dialoga diretamente com o imaginário social construído acerca dessa profissão. Espera-se que a professora da Educação Infantil limite seu fazer pedagógico ao cuidado, proteção, alimentação, e não que problematize desigualdades estruturais. Assim, o regime de verdade que se constitui acerca da imagem social deste campo educativo contribui para desqualificar cada vez mais o potencial social, pedagógico, político e intelectual deste segmento.

Gráfico 13- Uso da literatura infantil como recurso de promoção da temática racial

21. Ao avaliar a sua prática educativa no que diz respeito ao uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais, você considera que...

34 respostas



Fonte: A autora, 2025.

A partir deste gráfico, nota-se que 47,1% das respondentes sempre tiveram a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas à temática em sala de aula. 38,2% das participantes da pesquisa recentemente têm se preocupado em desenvolver práticas direcionadas ao tema racial em sala de aula. Esses dados demonstram que apesar dos embates e resistências externas, temos aqui um percentual considerável (85,3%) de profissionais que têm se preocupado em contemplar práticas antirracistas em seu planejamento anual.

Gostaria que vocês soubessem que sou grata pelos diálogos, trocas, escuta e saibam que saí do encontro passado, muito afetada que *comprei uma "briga" na UMEI onde trabalho em Niterói!* Pedi ajuda a (docente 33) com fundamentações teóricas... Vamos continuar lutando por literaturas e uma educação antirracista! (Docente 12, grifo da autora)

A partir deste relato, observa-se que esta não tem sido uma abordagem tranquila de ser trabalhada no contexto da Educação Infantil. Pode-se dizer que a luta antirracista é conflituosa, repleta de tensões e disputas, sendo necessário, inclusive, “comprar brigas” e se fundamentar teoricamente acerca dos próprios direitos e deveres como forma de se proteger.

No entanto, apesar das tentativas de silenciamento, essas professoras potentes permanecem lutando, qualificando-se e se fortalecendo para fazer com que a política pública direcionada à Educação Étnico-Racial seja permanentemente implementada.

Contudo, 11,8% afirmaram realizar propostas pedagógicas direcionadas à temática racial na semana da Consciência Negra. Esse dado revela que a temática racial ainda ocupa, em muitos contextos escolares, um lugar periférico, sendo acionada em momentos específicos para cumprir um currículo firmado em datas comemorativas. Assim, a abordagem racial acaba sendo tratada de forma folclórica, superficial e descontextualizada.

Esse enfoque simplista e pontual não configura uma fragilidade individual, mas evidencia certo despreparo docente, por conta de lacunas no processo formativo. Isso configura a necessidade de políticas de formação continuada, que promova a compreensão da temática racial como eixo estruturante do currículo, integrado às práticas diárias, que atravessam as múltiplas áreas do conhecimento.

A construção das identidades raciais infantis ocorre cotidianamente, a partir das interações, das escolhas estéticas, dos livros disponibilizados, das imagens presentes na sala de aula e nos discursos que circulam. Assim, tratar a temática apenas em momentos específicos para cumprir um calendário, significa negligenciar sua centralidade na constituição das subjetividades e na promoção de uma educação antirracista.

No formulário de sondagem inicial, a 19ª questão solicitava que as participantes enumerassem 5 livros que mais utilizavam na sala de aula para trabalhar o protagonismo negro ou a cultura afro-brasileira. Nas respostas foram listadas as seguintes obras:

Tabela 5 - Lista de obras citadas pelas respondentes que são utilizadas para trabalhar a temática racial

	Literatura Infantil	Autor(a)	Quantidade de menções
1	África que você fala	Cláudio Fragata	1
2	A aventura de Abaré	Juliana Shiolden	1
3	A cor da vida	Semiramis Paterno	1
4	A cor de Coraline	Alexandre Rampazo	2
5	A lenda do baobá	Tradição oral africana	1
6	A pele que eu tenho	bell hooks	2
7	Adebume	Ricardo Jaheem	1

8	Alafíá, a princesa guerreira	Sinara Rubia	1
9	Amor de cabelo	Matthew Cherry	5
10	Amoras	Emicida	12
11	As bonecas da vó Maria	Mel Duarte	1
12	As tranças de Bintou	Sylviane Diouf	3
13	Betina	Nilma Lino Gomes	1
14	Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	3
15	Cabelindo	Lilian Teles	1
16	Cada um com seu jeito	Lucimar Rosa Dias	1
17	Cadê Clarisse	Sônia Rosa	1
18	Cadernos de rimas de João	Lázaro Ramos	1
19	Carolina Maria de Jesus		1
20	Chuva de Manga	James Rumford	2
21	Cidade de Pedra	Caetano Imbó	1
22	Com qual penteado eu vou?	Kiusan de Oliviera	6
23	Como educar uma criança antirracista	Bárbara Carine	1
24	Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	2
25	Da minha janela	Otávio Júnios	1
26	Dandara	Jarid Arraes	2
27	É pretinha!	Marina Iris e Manú Cuíca	1
28	Edith	Lázaro Ramos	1
29	Enquanto o almoço não fica pronto	Sonia Rosa	1
30	Esconde, esconde	Iriam Staling	1
31	Fuzuê da Bisa	Estela Martins	1
32	História pretinha das coisas	Bárbara Carine	1
33	Kakopi, Kakopi	Rogério Barbosa	1
34	Kianda, a sereia de Angola que veio visitar o Brasil	Raul Lody	2
35	Kiriku	Michel Ocelot	1
36	Letras de carvão	Irene Vasco	2

37	Menina Bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	3
38	Meninas negras	Madu Costa	1
39	Mesma nova história	Everton Martucci e MAFuani O.	1
40	Meu crespo é de rainha	bell hooks	9
41	Meu pé de África	Marcos Cajé	1
42	Minha mãe é negra, sim!	Patrícia Santana	1
43	Neguinha, sim!	Renato Gama	1
44	Nia, a menina dos afetos	Shirlei Machado	2
45	No morro	Mônica Menezes	1
46	Nzuá e o arco-íris	Júlio Dzambé	1
47	O black power de Akin	Kiusan de Oliveira	3
48	O cabelo de Lelê	Valéria Belém	1
49	O menino marrom	Ziraldo	1
50	O menino Nito	Sônia Rosa	1
51	O mundo no Black Power de Tayó	Kiusam Oliveira	3
52	O nascimento do samba	Martinho da Vila	1
53	Obax	André Neves	6
54	Olelê	Fábio Simões	2
55	Omo-oba- histórias de princesas	Kiusam de Oliveira	2
56	Os Dengos na moringa de voinha	Ana Fátima	2
57	O Pequeno príncipe preto	Rodrigo França	11
58	Pretinha de Neve e os 7 gigantes	Rubem Filho	1
59	Quando tocam os tambores	Estela Martins	2
60	Quero colo	Stela Barbieri	1
61	Rafaela quer falar	Robson Souza	1
62	RÊ tinta e o jamelão	Estevão Ribeiro	1
63	Solfejos de Fayola	Rodrigo Andrade	1
64	Sulwe	Lupita Nyong'o	3
65	Tantas histórias de África	Luiz Carlos Azenha	1
66	Tanto, tanto!	Tristh Coke	2
67	Todas as cores	Luíza Ducla Soares	1

68	Tulu	Donaldo Buchweitz	1
69	Ubuntu	Pedro Sarmento	3
70	Vovó Amaria	Renata Francis	2
71	Zeferina	Cássia Vale e Luciana Palmeira	1

Observando a Tabela 5 com as obras citadas pelas docentes, nota-se que a maior parte das literaturas infantis utilizadas contempla uma abordagem positiva de representação do (a) negro (a) e da cultura africana e afro-brasileira. Pode-se dizer que a maioria se enquadra na definição de literatura negro-afetiva. No entanto, é importante ressaltar que esse dado dialoga com o perfil deste público respondente, tendo em vista que mais da metade das profissionais que participou da mostra declarou que apresenta interesse pela temática racial e já está imersa em formações neste campo de estudo. Dessa forma, é de se esperar que a maioria já desenvolva práticas pedagógicas antirracistas e demonstre conhecimentos sólidos e consistentes acerca da literatura infantil de protagonismo negro, que contempla uma abordagem positiva.

No entanto, a tabela revela também que são utilizadas algumas obras controversas como recurso promotor da abordagem étnico-racial. Obras estas que reforçam estereótipos, afetam a autoimagem da criança e propagam discursos racistas, como: “O cabelo de Lelé” e “Menina bonita do laço de fita”.

Algumas cursistas declararam que desconheciam os elementos racistas presentes em tais obras, e dessa forma as utilizava como forma de promover a representatividade e identificação da criança negra.

Ao longo dos encontros, consegui enxergar elementos que até então estavam desconhecidos, como por exemplo entender o porquê de não usar mais livros como "O cabelo de Lelé". Com as reflexões feitas, tenho certeza que irei melhorar muito minha prática.” (Docente 9)

Eu compreendo todas as reflexões sobre a menina bonita do laço de fita e concordo muito. É a partir do momento que passei a compreender deixei de usar. Porém, existe um afeto muito grande por esse livro, na minha época de escola. Porque era o único livro que me via representada.” (Docente 21)

A docente 21, apesar de reconhecer as questões contraditórias da narrativa “Menina bonita do laço de fita”, demonstra uma conexão afetiva pela obra de Ana Maria Machado. Ela relata que essa era a única literatura na qual se sentia representada na infância. Esse depoimento reforça o quanto a narrativa constrói subjetividades e torna-se parte da história do indivíduo, tanto no sentido positivo quanto no negativo.

A literatura infantil detém um papel importante no processo de formação subjetiva das crianças, constituindo-se como um dos mais potentes recursos de construção simbólica, disseminação de conhecimentos e produção de sentidos sobre si e sobre o outro.

Nesse sentido, as obras literárias que compõem o repertório escolar e familiar não atuam simplesmente como recurso de entretenimento e fruição, mas também orientam modos de ver o mundo, definem quem pode ser protagonista, quem ocupa posições de poder e centralidade, quais corpos são valorizados e legitimados como belos, inteligentes e pertencentes.

Nesse aspecto, observamos o quanto a obra literária é importante para criar conexões através da identificação, representatividade e pertencimento. Segundo Silva e Silva (2011), a literatura encontra-se em um campo muito tênue, cujo potencial pode contribuir para ampliar valores e normas fundamentais para o exercício da cidadania, ou pode propagar discriminações e legitimar o imaginário racista.

Assim, torna-se fundamental que profissionais da infância desenvolvam um olhar crítico e intencional ao selecionarem as obras literárias, priorizando aquelas que afirmam positivamente as identidades negras e contribuam para uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e democrática. Dessa forma, a formação no campo da EREER e a consciência crítica do profissional são essenciais para desenvolver um trabalho antirracista que desconstrua estereótipos, minimize o racismo, eleve a autoestima e promova a valorização da identidade positiva da criança negra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar se a mediação docente, a partir da seleção de literaturas infantis, tem contribuído para a promoção de práticas antirracistas e favorecido a representatividade da criança negra. A partir da análise dos dados, constatou-se que a implementação da educação antirracista no contexto da infância tem sido promovida e sustentada, majoritariamente, por professoras negras, altamente qualificadas e comprometidas com sua formação intelectual, política e pedagógica.

Observou-se, também, que as ações afirmativas desenvolvidas e as literaturas infantis que contemplam o protagonismo negro positivado, utilizadas no cotidiano escolar, emergem menos como política de Estado e mais como compromisso pessoal das docentes. Os dados também demonstraram que a qualificação profissional, a seleção crítica e a mediação das obras literárias não ocorrem por determinação curricular, mas sim por engajamento docente na luta antirracista.

O fazer pedagógico dessas professoras, que se recusam a compactuar com a invisibilização das existências das crianças negras, subverte o ensino meramente técnico e constitui-se como um compromisso que questiona as hierarquias raciais e promove uma prática pedagógica equânime, decolonial e antirracista. Estas profissionais atuam como sujeitos ativos em suas unidades educativas, na produção de contra-discursos, em um embate que busca desconstruir uma perspectiva hegemônica no currículo para as infâncias.

Nesse contexto, a resistência se constrói por meio da qualificação permanente no campo da EREER, que para além do potencial intelectual e formativo, configura-se um campo de resistência, fortalecimento, renovo e acolhimento.

Os resultados da pesquisa revelaram, ainda, que, enquanto alguns sujeitos — especialmente aqueles situados no *locus* privilegiado da branquitude — tendem a manter uma postura de aparente neutralidade diante das diretrizes da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e da manutenção de um currículo hegemônico, outros optam por transgredir esse lugar por meio do engajamento, da busca por qualificação profissional e da utilização de recursos pedagógicos alinhados a uma perspectiva antirracista.

Ademais, pensar o letramento racial, a literatura infantil negra e as práticas pedagógicas contra-hegemônicas implica compreender que não estamos diante de uma mera abordagem temática, mas, sim, diante de um território contestado, permeado por disputas no campo político, social, estético e epistemológico.

É importante salientar que a análise dos dados na perspectiva foucaultiana permitiu problematizar essas relações de poder que atuam na legitimação certos discursos, e na marginalização e desqualificação de tantos outros. Essa perspectiva discursiva mostrou-se pertinente por ajudar a entender como a obra literária pode operar como dispositivo de perpetuação de opressões e violência ao normalizar discursos racistas e coloniais, ou pode atuar na transgressão desse sistema, dando visibilidade às existências, vozes e culturas que por anos foram silenciadas.

Essa pesquisa evidenciou o potencial da literatura infantil negro-afetiva como importante recurso pedagógico para a promoção de práticas antirracistas. Essas obras literárias que favorecem a valorização da diversidade e promovem ampliação do letramento racial, contribuem ainda para minimizar o racismo e fomentar a representatividade e afirmação da identidade na criança negra. Essas narrativas rompem com o imaginário eurocêntrico, valorizam a diversidade de existências e contribuem para a formação de subjetividades mais críticas, empáticas e conscientes de seu pertencimento racial e cultural.

Ao pensarmos um ensino democrático, inclusivo e plural, devemos primeiramente considerar a importância da formação docente que favoreça o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora. Um profissional que compreenda a necessidade de incorporar teoria e prática em seus fazeres cotidianos. Este intelectual deve estar preparado para superar as amarras do currículo formal, questionando os pacotes pré-estabelecidos e compreendendo seu papel político, pedagógico, transformador e emancipatório.

Para concluir, a construção de uma educação realmente democrática, crítica, justa e equitativa depende, sobretudo, do reconhecimento da diversidade e da valorização das identidades raciais no ambiente escolar. O enfrentamento consciente das marcas do racismo e da colonialidade no currículo exige um compromisso ético de educadores, que devem estar dispostos a ressignificar práticas, desconstruir lentes e assumir posturas antirracistas. Só assim será possível formar cidadãos mais conscientes, solidários e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRAES, J. **Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Polén, 2017.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2007.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Acesso em: 10 ago 2025.

_____. Presidência da República. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. 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: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. 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 Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001.

_____, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

_____, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTO, Nelita. (orgs.) **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. SC: Copiart: Unisul, 2016.

_____, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: elementos para uma conceituação. **Acervo**, v. 22, n. 2, p. 77–90, 2009. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/9>. Acesso em: 10 jan. 2026.

_____, Eduardo. Literatura afro-brasileira:: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.]**, n. 31, p. 11–23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (Abpn)**, v.6, n14, 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141> Acesso em: 13 nov. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 11-38.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2019.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Cleidiane Colins; SOUZA, Mariana Silva. Entre risos e afetos: meninos negros na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças, desde bebês. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 452–468, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 11-26, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1921.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.133, p. 891-908, out/ dez. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 mar. 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 1986.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 42–53, 2011. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. DOI: 10.17666/329402/2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, n.74, p.121-42. abr. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. A infância e as políticas públicas. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da criança: educação e cultura**. Braga: Editora da Universidade do Minho, 2006.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Ryane Leão. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Danielle Tudes Pereira. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 24, p. 116-135, maio/ago. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/873>. Acesso em: 13 mar. 2025

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

RANDO, Silvana. Peppa. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

_____, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROSA, Sonia. **O Menino Nito: então, homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

_____, Sônia. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. **Portal Géledes**, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/> Acesso em: 25 out. 2024.

_____, Sônia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

SALLES, Fabiano Lange; IVENICKI, Ana. Currículo multicultural decolonial: tensões e desafios em uma tessitura docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 835-855, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/af4b/e20d35beb7deb350f8aa05fcaaad64a499d1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emília Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC-Formação no contexto da Educação Infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp., p. 1364-1380, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12677/9652> /debateseducacao/article/view/12677. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p.1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21730>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Luciana Cunha.; SILVA, Kátia Gomes. O negro na literatura infanto-juvenil. **Revista Thema**, Pelotas, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/106>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Teciene. Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 2, p. 31-48 jul./dez. 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 05 mar. 2025.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, Dourados. Anais Dourados: UEMS, 2018. v. 2, n. 2. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 25 mai. 2025.

WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas**, v. 26, p. 2-11, 2018.

XAVIER, Alice Marques De Oliveira; MOURA, Diogo da Hora.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de . Percurso formativo decolonial: transgredir, insurgir e (re)existir. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 45–60, 2024. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1476>. Acesso em: 14 ago. 2025.



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COLÉGIO PEDRO II

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Histórias que empoderam: literatura negro-afetiva na promoção do antirracismo e no fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito um trabalho de dissertação de mestrado.

Ao integrar o curso de extensão "ERA UMA VEZ...OUTRAS HISTÓRIAS: LITERATURA INFANTIL NEGRO-AFETIVA NA CONTRUÇÃO DE INFÂNCIAS ANTIRRACISTAS", ministrado pela pesquisadora, você terá acesso a conteúdos teóricos e práticos relacionados à decolonialidade e ao antirracismo na educação, com foco na literatura direcionada à infância. Com o objetivo de promover reflexões e práticas pedagógicas para construir uma educação mais inclusiva, crítica, plural e transformadora na educação infantil.

1. **OBJETIVO:** O objetivo do estudo é investigar se as literaturas utilizadas na sala de aula promovem protagonismo e representatividade para a criança negra no processo de construção das identidades

2. **PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: responder a questionários, participar de um curso de extensão de 20 horas, através de 5 encontros em plataforma on-line, sobre a Literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade racial e na promoção do antirracismo.

3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar constrangimento frente a algumas questões referentes à sua prática pedagógica, ou dúvidas de interpretação por questões mal formuladas no questionário. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de isentar-se de responder questões que o constrangerem e as perguntas serão formuladas de forma clara e simples, visando uma interação mais dialógica.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: Curso de formação de 20 horas, com certificado do Colégio Pedro II, no campo da educação para as relações étnico-raciais, que refletirá sobre a utilização da literatura infantil afro-brasileira e das práticas pedagógicas antirracistas para a formação identitária da criança negra e a formação de valores éticos e plurais para todas as crianças; Será disponibilizado via e-mail, após ser publicado e catalogado na Biblioteca do CPII, uma cópia do caderno pedagógico em formato e-book, com sugestões de literaturas afroreferenciadas e práticas antirracistas direcionadas à infância.

4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo (a) pesquisador (a). O (a) pesquisador (a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao (a) pesquisador(a) Izabel Cristina Mendel de Souza pelo telefone (021) 98465-3560 ou pelo e-mail: izabel_mendel@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

CONSENTIMENTO

() Informo que tomei ciência e fui esclarecido sobre os detalhes que envolvem a coleta de dados e concordo em participar da pesquisa

() Informo que tomei ciência e fui esclarecido sobre os detalhes que envolvem a coleta de dados e NÃO concordo em participar da pesquisa

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Data ____/____/____

(PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL



COLÉGIO PEDRO II PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Questionário de Sondagem Inicial

Tema: Identidade da criança negra e práticas pedagógicas sobre questões étnico-raciais

Instruções: Este questionário busca compreender como os professores da Educação Infantil trabalham questões relacionadas à identidade da criança negra e às diretrizes da Lei 10.639/03. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. Agradecemos sua colaboração!

PERFIL PESSOAL

1. E-mail: _____

2. Número de telefone (opcional): _____

3. Com qual gênero você se identifica?

Feminino

Masculino

Outro

Prefiro não informar

4. Qual é a sua identificação étnico-racial

Branco (a)

Pardo (a)

Indígena

Amarelo (a)

Preto (a)

Outro: _____

PERFIL PROFISSIONAL

5. Qual é a sua formação acadêmica?

Magistério

Pós-graduação - Especialização

Mestrado

Pedagogia

Doutorado

6. Qual é o tempo de experiência na Educação Infantil

- () Menos de 1 ano
 () 6 a 10 anos
- () 1 a 5 anos
 () Mais de 10 anos

7. Você já participou de formações continuadas nos últimos dois anos?

- () Sim
 () Não

8. Se participou de formações, quais temas foram abordados? (pode marcar mais de uma opção)

- () Alfabetização e letramento
 () Inclusão
 () Literatura Infantil
 () Outros: _____
- () Desenvolvimento infantil
 () Questões étnico-raciais

II. CONHECIMENTO SOBRE A LEI 10.639/03

9. Como você avalia seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03?

- () Conheço bem e sei como aplicá-la em sala de aula.
 () Tenho conhecimento básico, mas não sei como aplicá-la.
 () Já ouvi falar, mas não conheço os detalhes.
 () Não conheço a Lei.

10. Você acredita que a aplicação da Lei 10.639/03 é importante na Educação Infantil?

- () Sim, é essencial para a formação das crianças.
 () Sim, mas precisa ser adaptada para a faixa etária.
 () Não considero relevante para a Educação Infantil.
 () Não tenho opinião formada.

III. TRABALHO COM A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

11. Você realiza atividades específicas para trabalhar a identidade da criança negra em sala de aula?

- () Sim, frequentemente.
 () Sim, ocasionalmente.
 () Não, mas gostaria de realizar.
 () Não considero necessário.

12. Quais atividades você já utilizou para abordar questões étnico-raciais? (pode marcar mais de uma opção)

- Leitura de histórias infantis com protagonismo negro.
 Confecção de materiais sobre diversidade cultural.
 Brincadeiras ou jogos sobre respeito às diferenças.
 Discussões com as crianças sobre representatividade.
 Propostas pedagógicas referentes às culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras.
 Nunca realizei atividades específicas.

13. Quais desafios você encontra para trabalhar a identidade racial na Educação Infantil?

- Falta de materiais didáticos e literaturas infantis.
 - Falta de formação sobre o tema.
 - Resistência da comunidade escolar ou familiar.
 - Dificuldade em adaptar o tema para crianças pequenas.
 - Não percebo desafios.
-

IV. LITERATURA INFANTIL E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

14. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie a importância do uso de livros de literatura infantil em sala de aula.

- 1 2 3 4 5

15. Com que frequência utiliza livros de literatura infantil com sua turma?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Outro

16. Por ordem de prioridade, quais critérios gerais você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças?

- Que sejam de autores (as) conhecidos (as)
- Para iniciar ou complementar temas/assuntos
- Pela sugestão/opinião de outros professores
- Pelo interesse das crianças, independente de autores ou temas
- Que promovam a aquisição de valores
- Que você já tem o hábito de trabalhar

17. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto ao assunto?

- Que abordem temas interessantes
- Que propiciem o acesso a emoções e sensações
- Que apresentem enredos que se relacionem com outras culturas, tempos e lugares
- Em que a criança se reconheça na história pelas características psicológicas do (a) protagonista.
- Valorização de uma determinada etnia
- Que abordem temas fundamentais da experiência humana

18. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto ao projeto gráfico e ilustrações?

- Identificação das crianças com as características físicas das personagens ilustradas
- Pela qualidade, cores e estilo das imagens utilizadas
- Em que as ilustrações complementam e ampliam o sentido do texto
- Em que as ilustrações funcionam como fio condutor do texto

19. Você utiliza literatura infantil para abordar questões étnico-raciais?

- Sim, frequentemente.
- Sim, ocasionalmente.
- Não, mas gostaria de utilizar.
- Não considero necessário.

20. Que tipo de literatura infantil você costuma utilizar para esse tema?

- Livros com protagonismo negro.
- Livros que abordam histórias da cultura africana e afro-brasileira.
- Livros sobre diversidade cultural em geral.
- Outros: _____
- Não utilizo literatura para esse tema.

21. Cite 5 livros que você costuma utilizar durante o ano que tenham protagonistas negros(as) ou aborde a cultura afro-brasileira:

22. Você acha que há oferta suficiente de livros infantis com temática étnico-racial?

- Sim, é suficiente.
- Não, é insuficiente.
- Não sei.

23. Ao refletir e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais, você considera que...

- Até o momento não se preocupou em introduzir no seu planejamento, abordar e discutir a temática em sala de aula.
- Geralmente desenvolve essa proposta no Dia da Consciência Negra e considera o trabalho realizado como suficiente
- Geralmente desenvolve essa proposta no Dia da Consciência Negra, mas considera o trabalho realizado como insuficiente.
- Recentemente tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula, mas não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento ao longo do ano letivo
- Recentemente tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo
- Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula, mas não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento ao longo do ano letivo
- Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo.

V. FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

24. Você já participou de formações específicas sobre questões étnico-raciais?
- Sim, em mais de uma ocasião.
 - Sim, uma vez.
 - Não, mas gostaria de participar.
 - Não considero necessário.
25. Você se sente preparado(a) para abordar questões étnico-raciais com crianças pequenas?
- Sim, estou bem preparado(a).
 - Sim, mas poderia me aprofundar mais.
 - Não, sinto necessidade de mais formação.
 - Não, não considero relevante para minha prática.
26. Você acredita que deveria haver mais formações continuadas sobre o tema na sua instituição?
- Sim, com urgência.
 - Sim, mas não considero prioridade.
 - Não, as formações atuais são suficientes.
 - Não tenho opinião formada.
27. Você tem interesse em participar de uma formação que contemple Literatura infantil, identidade negra e questões étnico-raciais?
- Sim Não

Caso deseje adicionar alguma observação, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO



COLÉGIO PEDRO II PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

1. Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?

- a. Muito satisfeita(o)
- b. Satisfeita(o)
- c. Neutra(o)
- d. Insatisfeita(o)

2. O curso lhe proporcionou aprendizado teórico e prático?

- a. Sim
- b. Não
- c. Prefiro não dizer

3. Analise as aprendizagens mobilizadas, ampliadas e construídas ao longo dos encontros. A partir disso, escreva uma reflexão que relate as experiências vivenciadas durante o curso e como elas podem contribuir no seu percurso como profissional da educação.

4. No que diz respeito à organização e aplicabilidade, como você avalia o material (produto educacional) que foi construído ao longo dos encontros e as propostas de atividades elencadas a partir dos títulos literários afro-brasileiros discutidos?

5. Defina o curso em 1 palavra.
