

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Ana Carolina Bresciani Valverde

**LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS**

São Caetano do Sul – SP

2025

ANA CAROLINA BRESCIANI VALVERDE

**LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

São Caetano do Sul – SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

VALVERDE, Ana Carolina Bresciani.

Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais. / Ana Carolina Bresciani Valverde – São Caetano do Sul – USCS, 2025.

243p.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2025.

1. Literatura africana e afro-brasileira. 2. Educação infantil. 3. Interculturalidade. 4. Decolonialidade. 5. Educação antirracista. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 11/11/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (UNICID)

Dedico este trabalho
a Deus, à minha família, e às crianças pequenas, sobretudo às crianças negras,
que inspiraram cada linha desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fé, pela força e discernimento concedidos em cada momento desta caminhada.

À minha mãe, Mirella, ao meu pai, Fábio, e a meu irmão Fabinho, por todos os gestos e palavras de amor, cuidado, encorajamento e apoio que não me deixaram desistir mesmo em meio aos percalços e mudanças da vida.

À minha amada e saudosa avó Ana Maria, nossa eterna “Nina”, que, mesmo do outro lado da vida, inspira a minha trajetória. Este trabalho também é seu!

À querida e sempre atenciosa professora orientadora Marta, pelos conhecimentos compartilhados nesta parceria de pesquisa de forma amorosa, humilde e esperançosa.

À professora Ana Sílvia e ao professor Rodnei, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa deste trabalho, lendo, valorizando e contribuindo de forma tão significativa, acolhedora e humanizada para as descobertas construídas ao longo do percurso de pesquisa.

Às gestoras e educadoras da Rede Municipal de São Paulo que gentil e atenciosamente escolheram participar desta investigação, trazendo saberes, percepções e vivências que fundamentaram este estudo.

Aos(às) docentes atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Alguns/algumas deles(as), desde a graduação, iluminam e inspiram minha carreira profissional e acadêmica.

Aos(às) colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide), especialmente Cleia, Aline, Vanessa e Eliane, cujas investigações representaram referências importantíssimas em meu trabalho.

À Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul – SP, pelo fomento que subsidiou a realização deste curso.

Aos povos africanos e afro-brasileiros, especialmente às crianças negras, cujas histórias, saberes e identidades ecoam mais de três séculos de luta e resistência.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1996, p. 40).

RESUMO

A presente pesquisa parte da necessidade de refletir sobre as contribuições da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, considerando os desafios e possibilidades concernentes à construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais desde a primeira infância. O problema que orientou a investigação consistiu em compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, a partir da perspectiva de educadoras e gestoras. O objetivo geral foi compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, a partir da perspectiva de educadoras e gestoras, tendo em vista os processos de valorização e identificação étnico-racial na infância. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que incluiu a realização de um círculo epistemológico com professoras e gestoras atuantes em uma pré-escola da Rede Municipal de São Paulo, bem como a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e de uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes. O trabalho estabeleceu articulação com os campos da sociologia da infância, da pedagogia e das relações étnico-raciais, dialogando com os campos da interculturalidade, da decolonialidade e da literatura africana e afro-brasileira. Os resultados evidenciaram avanços, como: a presença do tema das relações étnico-raciais no PPP da unidade; a sensibilidade de algumas práticas docentes; e o reconhecimento da literatura africana e afro-brasileira como importante oportunidade para garantir a representatividade das crianças negras. Entretanto, verificaram-se também limites significativos, como: a ausência sistemática dessas obras nos planejamentos pedagógicos; a concepção restrita da literatura como passatempo; a insuficiência de formações continuadas; e a persistência de concepções e práticas que reforçam o mito da democracia racial. Assim, constatou-se que a literatura africana e afro-brasileira, quando intencionalmente mediada e sistematicamente incorporada aos planejamentos, constitui uma linguagem potente para a desconstrução de estereótipos, a valorização da ancestralidade e o fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil. Como produto, será elaborado um caderno de apoio pedagógico, em formato de *e-book*, intitulado “Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial”, destinado a apoiar professores(as) dessa etapa na construção de práticas pedagógicas que sigam os princípios da interculturalidade e da decolonialidade, reunindo orientações, reflexões e indicações de livros, filmes, vídeos, *podcasts*, autores(as) e atividades com vistas a subsidiar ações educativas comprometidas com a equidade racial, alicerçadas na literatura africana e afro-brasileira.

Palavras-chave: literatura africana e afro-brasileira; educação infantil; interculturalidade; decolonialidade; educação antirracista.

ABSTRACT

This research arises from the need to reflect on the contributions of African and Afro-Brazilian literature in Early Childhood Education, considering the challenges and possibilities for building intercultural and decolonial pedagogical practices from early childhood onward. The guiding problem of the investigation was to understand how working with African and Afro-Brazilian literature can contribute to the implementation of intercultural and decolonial pedagogical practices in Early Childhood Education, from the perspective of teachers and school managers. The general objective was to understand how the use of African and Afro-Brazilian literature in Early Childhood Education can contribute to the implementation of intercultural and decolonial pedagogical practices, based on the perspectives of educators and managers, taking into account the processes of ethnic-racial identification and appreciation during childhood. To this end, a qualitative and exploratory approach was adopted, which included the development of an epistemological circle with teachers and managers working in a preschool of the municipal network of São Paulo, a documentary analysis of the institution's Political-Pedagogical Project, and an examination of a sample of the participants' lesson plans. The research established an articulation with the fields of the sociology of childhood, pedagogy, and ethnic-racial relations, dialoguing with the fields of interculturality, decoloniality, and African and Afro-Brazilian literature. The results revealed advances, such as the presence of the theme of ethnic-racial relations in the school's PPP, the sensitivity present in certain teaching practices, and the recognition of African and Afro-Brazilian literature as an important means of ensuring representativity for Black children. However, it also exposed significant limitations, such as the systematic absence of these works in lesson plans, the restricted conception of literature as mere entertainment, the insufficiency of continuing education programs, and the persistence of conceptions and practices that reinforce the myth of racial democracy. It was found that African and Afro-Brazilian literature, when intentionally mediated and systematically incorporated into pedagogical planning, constitutes a powerful language for deconstructing stereotypes, valuing ancestry, and strengthening Black identities in Early Childhood Education. As a product of the investigation, a pedagogical support booklet in e-book format will be developed, entitled "Weaving Identities: African and Afro-Brazilian Literature in the Construction of an Intercultural and Decolonial Early Childhood Education", designed to support Early Childhood Education teachers in building pedagogical practices grounded in the principles of interculturality and decoloniality. The material will bring together guidelines, reflections, and suggestions of books, movies, videos, podcasts, authors, and activities that can foster educational practices committed to racial equity, based on African and Afro-Brazilian literature.

Keywords: African and Afro-Brazilian literature; early childhood education; interculturality; decoloniality; anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro "Luana - A menina que viu o Brasil neném", de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino.....	99
Figura 2 – Capa do livro "O cabelo de Lelê", de Valéria Belém	100
Figura 3 - Capa do livro "Por que somos de cores diferentes?", de Carmen Gil	101
Figura 4 - Capa do livro "A menina e o tambor", de Sonia Junqueira	102
Figura 5 - Capa do livro "Ana e Ana", de Célia Cristina Godoy	102
Figura 6 - Capa do livro "Todo mundo é igual - conversando sobre racismo", de Ivan Alcântara e Newton Foot	103
Figura 7 - Capa do livro "As cores do arco-íris", de Moore-Mallinos	103
Figura 8 - Capa do livro "O mundo no <i>black power</i> de Tayó", de Kiusam de Oliveira	104
Figura 9 - Capa do livro "Meu crespo é de rainha", de bell hooks.....	105
Figura 10 - Capa do livro "A cor de Coraline", de Alexandre Rampazo	155
Figura 11 - Capa do livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz	156
Figura 12 - Capa do livro "Amor de Cabelo", de Matthew A. Cherry	158
Figura 13 - Capa do livro "Omo-Oba: histórias de princesas", de Kiusam de Oliveira	159
Figura 14 - Capa do livro "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado.	163
Figura 15 - Capa do livro "Com qual penteado eu vou?", de Kiusam de Oliveira....	164
Figura 16 - Capa do livro "Bruna e a Galinha d'Angola", de Gercilga de Almeida...	167
Figura 17 - O personagem Scar ("O Rei Leão", 1994) ao lado esquerdo, e Jafar ("Aladdin", 1992), ao lado direito	170
Figura 18 - Fragmento do planejamento da educadora Juliana	193
Figura 19 - Fragmento do planejamento da educadora Silvana.....	193
Figura 20 - Fragmentos dos planejamentos das educadoras Paula e Raquel	194
Figura 21 - Fragmentos dos planejamentos das educadoras Paula e Raquel	194
Figura 22 - Capa do livro "Tanto, tanto!", de Trish Cooke (2019).....	195
Figura 23 - Capa do livro "A mãe que voava", de Caroline Carvalho (2018).....	196
Figura 24 - Tirinha "Conhecimentos Plurais", de Armandinho (2017)	240
Figura 25 - Livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz (2018)	241
Figura 26 - Livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz (2018)	241

Figura 27 - Charge "Negros são as maiores vítimas da violência", de Junião (2017).....	242
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico (BDTD)	37
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico (SciELO)	40
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico (Capes)	41
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico realizado no <i>site</i> da Universidade Municipal de São Caetano do Sul	46
Quadro 5 - Identificação das docentes	119
Quadro 6 - Identificação das gestoras	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
AD	Assistente de direção
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CECIs	Centros de Educação e Cultura Indígena
CEIIs	Centros de Educação Infantil Indígena
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CP	Coordenador(a) pedagógico(a)
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERR	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DE	Diretor(a) de escola
DUA	<i>Design</i> Universal para a Aprendizagem
EMEBs	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
HA	Hora-Atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Grupo composto por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, <i>queer</i> , intersexuais, assexuais, pansexuais, entre outras identidades não explicitamente representadas na sigla
MG	Minas Gerais

NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Pernambuco
PEIF	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ENTRE FIOS E COMEÇOS	19
1 INTRODUÇÃO	28
2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: CRITÉRIOS E PROCESSOS	37
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	50
3.1 A criança negra na Educação Infantil.....	51
3.2 Racismo, discriminação e preconceito racial nos espaços pré-escolares.....	59
3.3 Cultura e interculturalidade: educação para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil.....	68
3.4 Lutas e resistências negras: por uma educação antirracista e decolonial	74
4 A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	85
4.1 Literatura africana e afro-brasileira: trajetória e especificidades	85
4.2 Literatura africana e afro-brasileira e as identidades negras: construção, reconhecimento e valorização identitária na primeira infância	92
5 PERCURSO METODOLÓGICO	107
5.1 Opção metodológica	107
5.2 O campo estudado: contextualizando o município de São Paulo	114
5.3 Os sujeitos da pesquisa	119
6 A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA, PROFESSORAS E GESTORAS	122
6.1 Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista.....	122
6.2 A criança pequena e a construção do pensamento racial.....	127
6.3 Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil.....	153

6.4	Concepções e práticas das docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas	168
6.5	Interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil	175
7	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NOS DOCUMENTOS DA EMEI: UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS	186
8	PRODUTO EDUCACIONAL - TECENDO IDENTIDADES: A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E DECOLONIAL.....	198
9	ENCERRANDO FIOS, ABRINDO CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
	REFERÊNCIAS.....	208
	APÊNDICE A	239

ENTRE FIOS E COMEÇOS

Entre fios e começos, nasce esta pesquisa – tecida a muitas mãos, vozes e memórias. Os fios aqui entrelaçados representam as inquietações, vivências e aprendizagens que deram origem ao estudo, impulsionado pelo desejo de compreender como a literatura africana e afro-brasileira pode se tornar linguagem potente na construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, a partir da perspectiva docente. Neste ponto de partida, cada fio também é um convite: o de visitar a própria trajetória docente, de reconhecer o lugar da infância e das identidades negras nas tramas da educação e de reafirmar o compromisso ético, estético e político de formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes das múltiplas vozes que compõem o tecido social. Assim, este começo não é apenas o início de uma escrita, mas o prolongamento de um caminho que se (re)faz a cada encontro, a cada história, a cada descoberta.

E como toda teia se inicia em um ponto de origem, volto a olhar à minha própria infância, lugar onde os primeiros fios dessa caminhada começaram a ser tecidos. Nasci na cidade de São Paulo, no bairro do Paraíso, e vivenciei toda a minha infância e adolescência na região do Ipiranga. Atualmente, moro no município de São Caetano do Sul – SP. Considerando que grande parte de minha infância foi vivida em apartamento, viajar para a casa de veraneio de minha avó materna ou mesmo visitá-la em sua casa da cidade significava a oportunidade de brincar e experimentar sensações únicas a que eu e meu irmão não tínhamos acesso cotidianamente, como andar de bicicleta e de patins, pescar, balançar na rede ou no pequeno balanço de madeira, divertir-se com água de mangueira ou de piscina, brincar na rua e simular lindos pratos feitos com terra, folhas e frutas colhidas diretamente do pé.

Filha e neta de professoras, sempre fui encantada e inspirada pela profissão. Minha avó costumava nos presentear com livros e materiais de pintura, enquanto minha mãe adorava nos levar a prédios, exposições e museus históricos, pois, segundo ela, “precisávamos — e ainda precisamos — conhecer de onde viemos, onde estamos e para onde vamos”. Assim, iniciou-se meu processo de alfabetização e letramento social, cultural e histórico, intrinsecamente marcado pelo afeto.

Ao longo da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, frequentei uma pequena escola privada localizada próximo à minha casa.

Apresentando uma proposta pedagógica assumidamente tradicional, a instituição contava com alguns professores e professoras rígidos(as), enquanto outros(as), flexíveis e afetuosos(as), inspiraram-me a trilhar os caminhos da profissão docente de maneira sensível e acolhedora. Entre eles(as), posso citar a professora Patrícia. Com seu olhar atento e cuidadoso, falas e gestos doces e respeitosos, ela sempre fazia questão de recepcionar cada criança, bem como de atender a todas, valorizando suas necessidades, saberes e interesses, além de corresponder a eles. Patrícia de fato compreendia e encarnava sua função de educadora, assumindo um compromisso político e de amorosidade com seus educandos e educandas. O ato educativo, nos ensina Paulo Freire, é um ato político e, por isso, um ato de amor. Amor porque é compromisso com homens e mulheres em sua luta pela libertação, sendo, portanto, um ato de coragem (Freire, 2003).

Após certo tempo, no 5º ano do Ensino Fundamental, último ano em que teria uma professora polivalente, tive aulas com a professora Viviane. Séria e, por vezes, austera, ela também exerceu importante papel em minha formação pessoal, estudantil e profissional, pois com essa educadora realizei diversas experiências artísticas e científicas, saindo do ambiente de sala de aula no qual muitas vezes permanecíamos reclusos(as). Lembro-me de que era ano de eleição municipal, e professora Viviane propôs que a turma simulasse um evento de eleição. Cada criança elaborou propostas de melhoria para a escola, registrando-as em uma cartolina com sua foto estampada.

No dia determinado, apresentamos nossos pequenos “projetos” e realizamos a eleição com a presença de uma urna improvisada com caixa de papelão. Pode parecer uma experiência simples, porém foi significativa para o meu desenvolvimento não somente político e cognitivo, como também socioemocional, pois a iniciativa me possibilitou estabelecer vínculos com os(as) colegas de turma, uma vez que havia mudado de grupo naquele ano.

Relembrar e observar, atualmente, as práticas pedagógicas implementadas por professoras que me inspiraram, como Patrícia e Viviane, colaboram para a construção de minhas crenças e imagens docentes. Segundo Denise Vaillant e Carlos Marcelo Garcia (2012), os(as) futuros(as) docentes trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. Ainda de acordo com os autores, os(as) futuros(as) professores(as) realizam variadas aprendizagens

“informais” em sua prolongada permanência em escolas e centros de educação média.

Já no Ensino Médio, estudando em uma escola técnica estadual, pude ampliar consideravelmente meus saberes, visões e sentimentos de mundo. Antes de ingressar, senti-me um pouco receosa perante a primeira experiência que viveria como estudante de escola pública. Entretanto, foi nessa instituição em que mais me senti acolhida, tanto pelos(as) professores(as) quanto pelos(as) colegas. Em poucos dias, construí vínculos que jamais havia consolidado na antiga escola. A liberdade e a segurança que nós, estudantes, tínhamos para abordar os mais variados assuntos com os(as) educadores(as), dentro e fora da sala de aula, tornavam nossas manhãs extremamente potentes e prazerosas. De fato, tínhamos vez e voz para expressar e compreender nossa realidade, intervindo sobre ela.

Um professor que me marcou nessa etapa educacional chamava-se Fagner. Com ele, pude desenvolver substancialmente minhas competências leitoras e escritoras. Ler, interpretar, compreender e produzir textos tornaram-se desafios fascinantes a partir de suas aulas, as quais sempre apresentavam uma “nutrição literária” inicial. Entre as obras apreciadas naquele momento, a que mais me chamou atenção foi “O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo” (Mackesy, 2020), narrativa sensível que aborda valores humanos fundamentais, como a bondade, a esperança, a coragem e o amor.

Assim, finalizei a Educação Básica afetada positivamente por determinadas inspirações discentes, profissionais e, principalmente, pessoais. Enfatizo-as, pois é praticamente impossível dissociar a formação profissional docente de nossas experiências e referências pessoais e socioemocionais, desde a infância até a vida adulta.

Ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em 2019. Com muitos sonhos, expectativas, medos e incertezas, optei por mergulhar no mundo da Educação a partir do exemplo e inspiração que minha avó materna, pedagoga e educadora na escola pública, sempre representou para mim. Ao longo do curso, conheci diversos(as) professores(as) que transformaram a forma como vejo, penso, digo e pesquiso a vida, a educação, o conhecimento, o mundo e, sobretudo, as crianças e suas façanhas. Dentre eles(as), posso mencionar o professor Rodnei que, em sua imensa sensibilidade, simplicidade e humanidade, me levou a amar o letramento e a alfabetização não somente no

âmbito dos textos, mas principalmente do mundo e da vida humana, ou das vidas, no plural, uma vez que cada sujeito carrega consigo uma história e uma realidade única. Além dele, posso citar a professora Marta, orientadora da presente pesquisa que, com seu olhar e postura guiados pela mais profunda amorosidade e criticidade, ressignificou — e ressignifica, até os dias de hoje — a forma como concebo, investigo e construo educação para e com as crianças pequenas, esses seres criativos, curiosos e transformadores que dão vida e significado à minha estrada pessoal, acadêmica e docente.

Iniciei minha trajetória profissional no primeiro ano de graduação, por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nessa experiência, atuei como bolsista em uma escola pública do município de São Caetano do Sul, onde acompanhei uma turma de 1º ano durante oito meses. Era o meu primeiro contato com a escola pública de Ensino Fundamental.

Ao entrar em sala, deparei-me com um cenário diferente em relação às escolas privadas com as quais estava acostumada. A estrutura física e os recursos eram distintos, assim como a quantidade de crianças por turma. Sem auxiliar de classe, o(a) professor(a) responsável pelo grupo de 30 crianças contava consideravelmente com o apoio dos(as) bolsistas vinculados(as) ao Pibid para organizar e implementar atividades, espaços, recursos e propostas pedagógicas com os(as) estudantes. Tendo em vista que, no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças ainda se encontram em processo de construção da autonomia e do autocuidado, muitas vezes eu atuava como cuidadora em meio aos momentos de higiene e alimentação.

Como estava apenas no início da licenciatura, observar e acompanhar as práticas, propostas e jogos alfabetizadores promovidos pelo(a) professor(a) foram uma grande novidade. Ao pensar sobre os conhecimentos e vivências pedagógicas que tive a possibilidade de experimentar, acredito que a experiência oportunizada pelo Pibid teria sido muito mais enriquecedora se fosse hoje, visto que atualmente eu teria maiores condições e preparo para apoiar as crianças no avanço de suas hipóteses de escrita e na expansão de seus saberes, vivências e habilidades. Porém, é justamente esse inacabamento docente que nos guia pela busca do saber mais.

Em fevereiro de 2020, iniciei minhas atividades como monitora técnica no Laboratório de Práticas Educacionais Inclusivas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Sob a orientação da professora Elizabete Renders, então docente nos cursos de graduação em Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação (ambos oferecidos pela USCS), eu costumava organizar e divulgar informações referentes ao Mestrado. Foi por meio dessa experiência que tive meus primeiros contatos com a pesquisa científica. Observando meu interesse e engajamento na área acadêmica, após um mês de trabalho, professora Elizabete convidou-me para elaborar um projeto de pesquisa de iniciação científica fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Porém, a pandemia de covid-19 chegou, e não pudemos dar continuidade às minhas atividades no laboratório.

Ainda assim, eu e professora Elizabete não desistimos do projeto e decidimos direcionar o tema de investigação justamente ao cenário pandêmico que o mundo presenciava. Realizamos, então, a pesquisa intitulada “Ensino Remoto na perspectiva do *Design* Universal para a Aprendizagem: um estudo sobre as práticas da educação especial no grande ABC paulista durante a pandemia do COVID-19”, com apoio financeiro da Fapesp. Tal projeto, baseando-se no paradigma da inclusão e no fechamento das escolas devido ao isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, investigou em que medida o *Design* Universal para a Aprendizagem (DUA) (Cast, 2018) poderia apoiar as práticas da educação especial inclusiva no ensino remoto.

Nesse ínterim, colhemos dados e narrativas de professores(as) atuantes no ensino remoto, analisando os problemas apresentados por eles(as) e buscando soluções por meio da aplicação dos princípios do DUA nas atividades planejadas. Por fim, como produto, desenvolvemos um tutorial em formato de áudioaula, abordando como os(as) educadores(as) poderiam aplicar os princípios do DUA no ensino remoto emergencial síncrono, tendo em vista a maior aplicabilidade do *Design* Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018) a esse formato de ensino.

A vivência da iniciação científica foi fundamental para que eu aprimorasse meu perfil acadêmico e pesquisador, em razão dos diversos webnários, congressos, jornadas, simpósios, mostras científicas e seminários dos quais participei, eventos importantes para o refinamento de minha investigação. Ademais, tive a oportunidade

de compor a elaboração de um artigo publicado em revista, apresentando os resultados da referida investigação.

Ao fim de 2021, atuei como estagiária em outra escola pública municipal de São Caetano do Sul, novamente na turma do 1º ano. Apesar de ter sido uma experiência breve, de apenas dois meses, durante essa vivência, realizei o acompanhamento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alexandre, então com 6 anos de idade, adorava jogos, brinquedos e materiais relacionados à Turma da Mônica que, à época, correspondia ao seu hiperfoco. Infelizmente, apesar de estar inserido na escola regular, que contava com um professor de atendimento educacional especializado (AEE), a criança não era acolhida e atendida sob a perspectiva inclusiva, permanecendo afastada da sala regular a pedido das professoras regentes.

No início de 2022, entrei em meu primeiro emprego de carteira assinada, como auxiliar de classe em uma escola de Ensino Fundamental privada, localizada no bairro do Ipiranga, em São Paulo. Por ser um cargo de período integral, pela manhã, eu promovia aulas de reforço para as crianças do 1º ano que precisavam avançar em suas hipóteses de escrita e, à tarde, acompanhava um estudante com TEA também pertencente à turma do 1º ano.

Esse trabalho foi decisivo para que eu escolhesse meu futuro curso de especialização, uma vez que me encantei pela prática alfabetizadora e por todas as atividades, materiais, jogos e explorações literárias que a permeiam. Todavia, permaneci na referida escola por apenas 3 meses, pois não recebia qualquer apoio dos(as) professores(as) e gestores(as) para realizar o movimento de inclusão da criança na sala de aula regular. A escola não contava com sala de recursos ou professor(a) responsável pelo AEE. Tornei-me apenas uma cuidadora que acompanhava o educando enquanto ele era excluído do processo de ensino-aprendizagem ao qual todas as outras crianças tinham acesso.

Novamente, o paradigma da exclusão perdurava em meu cenário de atuação e, ansiando por experiências educacionais abertas às diferenças, bem como ao aprendizado e ao desenvolvimento de todas as crianças indiscriminadamente, decidi buscar outro emprego. Passados dois meses, em junho de 2022 ingressei em uma instituição de ensino privada, situada em São Caetano do Sul, que oferece desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Nela, atuei durante 6 meses como auxiliar em uma turma da Educação Infantil (crianças de 3 a 4 anos de

idade) e, em janeiro de 2023, fui promovida à professora de um grupo de crianças com 4 a 5 anos de idade. Mediante o desafio de assumir minha primeira turma, senti-me extremamente feliz e, ao mesmo tempo, insegura.

Ao atuar nas escolas como professora auxiliar e, principalmente, ao assumir minha primeira turma, percebi que os conhecimentos e habilidades construídos em minha formação inicial não seriam suficientes, tampouco os saberes elaborados a partir da formação continuada. Tal constatação deve-se ao fato do desenvolvimento profissional do(a) professor(a) não ser apenas pedagógico, cognitivo ou teórico; tudo isso é, ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado pelas situações profissionais que permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente (Imbernón, 2005).

Nesse íterim, o desenvolvimento profissional docente perpassa os saberes didático-pedagógicos, os metodológico-curriculares, as reflexões teórico-práticas, as trocas de experiências, o crescimento profissional da instituição em que atua, bem como os conhecimentos adquiridos em relação ao sistema educacional, a seus contextos e a seus sujeitos (Imbernón, 2005). Contudo, para se desenvolver, o(a) professor(a), enquanto prático(a) reflexivo(a) (Gómez, 1992), necessita reconhecer seu inacabamento, estando, assim, sujeito(a) a cometer erros e acertos (Schön, 1992).

Segundo Angel Pérez Gómez (1992), além de prático(a) reflexivo(a) — isto é, que investiga, reflete na e sobre sua atuação docente, tomando decisões a todo instante — o(a) educador(a) pode ser considerado(a) um(a) técnico(a)-especialista que pesquisa e estuda as teorias e técnicas científicas a fim de resolver problemas de forma consciente e crítica. Sob esse viés, é indispensável pontuar que as referidas concepções não se opõem, tampouco se anulam; elas se complementam na formação docente, unindo os saberes práticos e teórico-científicos.

Ainda sobre o colégio em que assumi minha primeira turma como professora titular, há décadas, ele faz uso de material apostilado desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Trabalhar com tal sistema tornava minha prática docente enrijecida e limitada aos temas e propostas apontados pelo material. De um lado, estava eu, professora, como mera executora de material didático e, do outro, estavam as crianças pequenas que, em pleno período de desenvolvimento, explorações e descobertas, precisavam permanecer sentadas em carteiras a fim de realizar atividades impressas que, muitas vezes, não lhes faziam sentido. Uma

realidade que claramente nega as concepções que fundamentam toda a política de Educação Infantil vigente no país, a qual concebe a criança como sujeito de direitos, potente e criadora de história e cultura (Brasil, 2010).

Em fevereiro de 2024, deixei a escola privada para atuar em instituições públicas de Educação Infantil, pertencentes aos municípios de São Paulo e São Caetano do Sul. Nesse ínterim, vivenciei — e ainda vivencio — um novo processo de adaptação, considerando o movimento de transição de professora de escola privada para professora de escola pública.

Concebendo a fase inicial do ciclo de vida profissional como um período de sobrevivência e descoberta (Huberman, 1974 *apud* Bolívar, 2002), atualmente venho me esforçando no sentido de estudar e pesquisar os currículos dos municípios onde atuo. Meu intuito é abandonar o trabalho pedagógico engessado — e, por vezes, descontextualizado — que fui levada a desenvolver diante do sistema apostilado adotado pela escola privada.

Ao perceber a maior presença de crianças afrodescendentes na educação pública, e pensando nos processos de identificação e valorização étnico-racial na primeira infância, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da USCS com a proposta de pesquisar de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, a partir da perspectiva de educadoras e gestoras. Tal investigação almeja desconstruir currículos, concepções e práticas monoculturais e etnocêntricas, concebendo a escola como uma sociedade que necessita valorizar a diferença e o diálogo intercultural (Nóvoa, 2007).

Em busca de uma educação antirracista e decolonial, bem como de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, decidi pesquisar a potencialidade representada pelo trabalho com a literatura africana e afro-brasileira perante a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais com crianças de 4 a 5 anos de idade matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo. Nesse sentido, pude compreender como as professoras e gestoras da Educação Infantil do município vêm concebendo e abordando a literatura africana e afro-brasileira junto às crianças pequenas, focalizando seus processos de reconhecimento, pertencimento e valorização étnico-racial.

Ao chegar ao final deste percurso investigativo - repleto de desafios, descobertas, tropeços e avanços - percebo o quão essencial foi o Mestrado

Profissional para minha formação não apenas acadêmica e profissional docente, mas também humana e cidadã. O aprofundamento teórico, a intensa geração e análise de dados e o diálogo constante com as educadoras e gestoras participantes permitiram-me conferir outro olhar à vida, às pessoas (especialmente às crianças, grandes protagonistas deste trabalho), às culturas, aos povos e às identidades negras.

Como mulher branca inserida em um contexto social de privilégios, reconheço que jamais havia tido consciência plena das dores, das lutas e das resistências que atravessam a experiência negra no Brasil. Ao adentrar sensível e abertamente as vivências e afetos das participantes da pesquisa, fui conduzida – enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, pesquisada, em uma relação de escuta e troca oportunizada pelo círculo epistemológico – a revisitar falas, posturas e visões naturalizadas por uma sociedade historicamente marcada pelo racismo e pelo eurocentrismo.

A presença e a contribuição das educadoras e mulheres negras nesse processo ampliaram ainda mais minha percepção de mundo, convidando-me a reconhecer e assumir, com consciência crítica, o compromisso ético, político e pedagógico de planejar e garantir, de forma intencional, uma educação verdadeiramente democrática, antirracista e equitativa. Compreendo, hoje, que educar também é resistir – e essa resistência não se encerra aqui, mas segue como horizonte e propósito da minha prática docente. Por fim, com este trabalho, pretendo inspirar e ressignificar a formação e a atuação de outros(as) educadores(as), consolidando-me como uma cientista formadora que de fato se insere e se conecta com a realidade da sociedade e dos espaços educacionais brasileiros.

1 INTRODUÇÃO

A opção por investigar a temática étnico-racial, com destaque para as possibilidades representadas pela literatura africana e afro-brasileira diante da construção de práticas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, surgiu a partir de minha experiência como professora na escola pública, contexto marcado pela presença de crianças ligadas às mais diversas etnias, entre elas, as afrodescendentes. Nesse cenário, tomei a decisão de estudar a relação existente entre os textos da literatura africana e afro-brasileira, e a educação antirracista, decolonial e intercultural das crianças pequenas, com vistas a ampliar seus saberes, concepções, vivências e sentimentos relacionados à sua constituição e reconhecimento identitário, profundamente marcados pela diferença que, durante séculos de um passado escravagista, foi concebida como sinônimo de desigualdade.

Segundo Fúlvia Rosemberg (1999; 2005), as desigualdades simbólicas e materiais observadas entre brancos(as) e negros(as) deve-se, predominantemente, ao racismo que estrutural e ideologicamente compõe a sociedade brasileira. No âmbito figurativo, encontramos-nos em uma sociedade que se construiu e se alicerça sobre a convicção segundo a qual os(as) brancos(as) são naturalmente superiores aos demais grupos étnico-culturais, a citar os(as) negros(as). Essa esfera é avassaladora, porém incapaz de justificar toda a marginalização e discriminação negativa imposta aos povos africanos e afrodescendentes. Já no contexto material, negros(as) e indígenas socioeconomicamente desfavorecidos(as) sofrem perante condições desiguais de acesso aos mesmos aparatos públicos que os(as) brancos(as). Tais recursos são amparados por políticas públicas, perpetuando uma desigualdade oriunda de séculos de colonização e escravização dos referidos povos, bem como das condições atuais de repartição dos bens públicos.

Refletir acerca da manutenção das desigualdades raciais no plano material implica analisarmos o grande percentual de negros(as) que se encontram em situação de pobreza. Especialmente no caso brasileiro, faz-se necessário pensar sobre a relação existente entre o pertencimento étnico-racial e a condição socioeconômica dos sujeitos, a fim de compreendermos o racismo estrutural, material e simbólico que nos assola enquanto nação, uma vez que, apesar de não ter sido elaborada uma política de segregação racial legal após a abolição da

escravidão no país, negros(as) continuaram a enfrentar entraves e negação de direitos civis, sociais e políticos (Rosemberg, 2012).

Sob tal perspectiva, levando em consideração a desigual distribuição de bens públicos brasileiros entre pobres e não pobres, também nas diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras — e indígenas — são profundamente discriminadas pela sociedade brasileira (Rosemberg, 2012). Logo, investigar as relações étnico-raciais construídas no âmbito da creche e da pré-escola torna-se urgente nesse contexto, tendo em vista a educação como processo social capaz de reforçar ou combater a aprendizagem de preconceitos e atitudes discriminatórias, aspirando à construção de uma sociedade que seja, de fato, livre de desigualdades tão gritantes entre negros(as) e brancos(as) (Cavalleiro, 2010).

Diante do processo histórico brasileiro, as crianças pequenas enfrentam os efeitos perversos de uma sociedade sistematicamente atravessada pelo racismo. Dessa forma, cabe às instituições educacionais assumir a responsabilidade por reproduzir e/ou silenciar gestos, olhares e discursos discriminatórios, pois, há séculos, o preconceito étnico-racial tem percorrido as instituições que atendem à primeira infância, ditando às crianças negras o padrão moral, cultural e estético branco. Diante do exposto, milhares de crianças vivenciam um espaço de socialização que nega e desrespeita suas origens étnico-raciais e a alteridade que as constituem (Bonfante, 2023; Silva, 2012).

Para Maria Aparecida Silva Bento (2021), a cor da pele representa um dos primeiros traços identitários assumidos pelos bebês e crianças negras, sendo seus direitos e necessidades abordados posteriormente. Destarte, tendo em vista a pluralidade das infâncias e de suas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas, uma vez que os bebês e crianças chegam às instituições provenientes de diversos contextos, tornam-se desumanas as propostas e experiências que, vivenciadas no cotidiano das creches e pré-escolas, sigam enaltecendo modelos estéticos e culturais descolados de seus contextos, com destaque para os modelos eurocêntricos (Bonfante, 2023).

A criança, como agente social e político (Brasil, 2010), deve ter assegurados seus direitos, entre eles a dignidade humana. Ademais, é preciso respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios de seu cenário social, garantindo-se sua liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990). Partindo de

tais premissas, cabe às instituições educacionais assegurar a convivência com o diverso, pois, desde muito pequenas, as crianças negras já conseguem perceber relações e discriminações, sentindo que suas características não são aceitas (Bento, 2021).

Conforme pontua Eliane dos Santos Cavalleiro (2010), em uma sociedade como a brasileira — marcada por um legado histórico de discriminação e por uma percepção social que tende a valorizar o(a) branco(a) e a inferiorizar o(a) negro(a) —, a construção identitária ocorre em meio a profundas desigualdades materiais e simbólicas. Nesse processo de socialização, as crianças encontram escassez de referências positivas relacionadas à negritude e à ampla circulação de imagens estereotipadas e desqualificadoras sobre os(as) negros(as).

Por conseguinte, representações negativas acerca do(a) negro(a) e idealizações do(a) branco(a) podem ser assimiladas pelos sujeitos desde muito cedo, durante suas vivências sociais, culturais e educativas. Assim, a criança, ao interagir com o mundo que a cerca, pode incorporar visões preconceituosas sobre seu próprio grupo étnico-racial, seja de modo inconsciente, seja porque acredita reproduzir o que é socialmente aceito ou considerado certo (Cavalleiro, 2010).

Nessa direção, conforme apontado por Bento (2021), é imprescindível romper com o silêncio escolar perante as relações étnico-raciais, de modo a investir em diretrizes governamentais endereçadas à investigação e ao aprimoramento da formação docente, do currículo e da ação pedagógica. Não obstante, a autora chama atenção para a urgência de adotarmos um olhar crítico e sensível frente aos brinquedos, livros e materialidades explorados na Educação Infantil que, potentes para a efetivação de uma educação antirracista, implicam a garantia da representatividade nos diversos momentos, espaços e recursos utilizados no dia a dia.

A luta pela garantia de direitos relacionados à educação, empreendida pela comunidade negra, conquistou notório apoio e visibilidade a partir da aprovação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de Ensino Fundamental e Médio do país. Também merecem destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERR, instituídas por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 (Brasil, 2004), que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura

africana e afro-brasileira em toda Educação Básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil. Consequentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) determinam que as creches e pré-escolas, na construção de suas propostas pedagógicas, devem garantir a interação, o respeito e a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, visando a combater o racismo e a discriminação.

Segundo as DCNERR (Brasil, 2004), o reconhecimento exige equidade de direitos fundamentais alinhada à apreciação da diversidade que singulariza os(as) negros(as) em relação aos demais povos que integram a população brasileira. Tal processo requer a transformação das formas de falar e interagir com pessoas negras, bem como de olhá-las, tratá-las e pensar sobre elas, de modo a (re)conhecer suas diferentes histórias e culturas. Assim, pretende-se desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, segundo o qual os(as) negros(as) não alcançam o mesmo degrau que os(as) brancos(as) devido à falta de competência ou interesse, omitindo-se séculos de desigualdade e marginalização impostos pela estrutura social hierárquica aos(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as).

O documento também enfatiza que, para reconhecer a relevância desses povos, é fundamental combater quaisquer formas de rejeição aos(as) estudantes negros(as) em virtude da cor de sua pele. Do mesmo modo, é preciso lutar contra o menosprezo do fato de seus/suas antepassados(as) terem sido explorados(as) e escravizados(as), uma vez que esses sujeitos devem ser encorajados a prosseguir os estudos, sendo-lhes assegurado o direito de acessar e estudar as questões que dizem respeito à comunidade negra. Ademais, às instituições educacionais cabe dispor de instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores(as) competentes no domínio dos objetos de conhecimento e comprometidos com a educação antirracista e intercultural de negros(as) e brancos(as), no sentido de se relacionarem com respeito, tornando-se capazes de corrigir atitudes e palavras de preconceito, racismo e discriminação (Brasil, 2004).

Compreendendo o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira enquanto elemento crucial para o reconhecimento e representação das diferenças dentro e fora dos espaços pré-escolares, e para a provocação de (re)construções identitárias necessárias à consolidação do sentimento de pertencimento étnico-racial (Costa, 2019), formulamos, como pergunta de pesquisa: de que maneira o trabalho

com a literatura africana e afro-brasileira pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, a partir da perspectiva de educadoras e gestoras¹?

Levando em conta a indissociabilidade presente entre cultura e educação, visto que “[...] não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa” (Moreira; Candau, 2003, p.159), a escola, como instituição social, é responsável pela organização, transmissão e socialização das mais diversas culturas. Logo, os(as) educadores(as) precisam rever seus posicionamentos, implementando práticas pedagógicas que combatam a desigualdade e salientem as representações positivas das culturas negras (Veiga, 2023).

Nessa perspectiva, é fundamental assumir práticas interculturais e decoloniais na Educação Infantil, haja vista a essencialidade representada pela relação interativa e crítica entre as culturas mediante os processos de compreensão e ressignificação de nossa coexistência, questionando padrões e a lógica etnocêntrica (Fleuri, 2013). Segundo Vera Maria Ferrão Candau (2013), o caráter homogeneizador das instituições escolares está cada vez mais evidente e, por essa razão, é necessário problematizá-lo com base nas diferenças e na interculturalidade.

Conforme assevera Candau (2012), a interculturalidade, sob uma perspectiva crítica, equivale a uma concepção que problematiza as diferenças e desigualdades historicamente estabelecidas entre os diversos grupos sociais e culturais, contribuindo para a formação de sociedades que reconheçam as diferenças como pilares democráticos. Além disso, deve-se assumir o compromisso de oportunizar novas e equitativas formas de convivência entre sujeitos de identidades socioculturais distintas, processo que implica o empoderamento daqueles(as) que, ao longo da história, foram marginalizados(as).

Sob essa ótica, a interculturalidade crítica relaciona-se diretamente à perspectiva decolonial, que busca, como expressa Catherine Walsh (2009, p. 24), “[...] desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García”. Trata-se, portanto, de uma abordagem voltada a problematizar e

¹Cabe esclarecer que, inicialmente, a proposta da pesquisa previa somente a participação das professoras da unidade. No entanto, durante o processo de convite, as gestoras manifestaram espontaneamente interesse em integrar o estudo, compondo, assim, o grupo de participantes.

desconstruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas que sustentam a colonialidade vigente até os dias de hoje, a qual, por sua vez, favorece a manutenção dos “[...] padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

Diante do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, a partir da perspectiva de docentes e gestoras, tendo em vista os processos de valorização e identificação étnico-racial na infância. Para tanto, definimos, como objetivos específicos: i) identificar a concepção das professoras e gestoras sobre educação intercultural, decolonial e antirracista; ii) analisar as maneiras pelas quais tais educadoras vêm trabalhando a literatura africana e afro-brasileira com as crianças pequenas, haja vista a garantia de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais; iii) discutir as contribuições da literatura africana e afro-brasileira para a formação do(a) professor(a), em uma perspectiva antirracista; iv) produzir, a partir dos resultados da pesquisa, um material de apoio ao(a) professor(a), mais precisamente, um *e-book* com orientações e indicações que colaborem para a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas antirracistas.

Diante de tais objetivos, elegemos, no âmbito metodológico, uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa exploratória realizada junto às professoras e gestoras atuantes em uma EMEI pertencente à Rede Municipal de Educação de São Paulo. Como instrumentos de produção e coleta de dados, foram utilizados: a) círculo epistemológico promovido com as docentes e gestoras da Educação Infantil; e b) investigação documental, técnica que, segundo Menga Lüdke e Marli Elisa Dalmazo Afonso André (2020), pode complementar as informações obtidas por outros instrumentos de coleta. Neste estudo, examinamos uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes da pesquisa, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, documento que fundamenta as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Desse modo, partimos da hipótese de que a literatura africana e afro-brasileira constitui uma preciosa linguagem por meio da qual podemos acessar, investigar, reconhecer e valorizar histórias, culturas, saberes, crenças, valores e

identidades dos povos africanos e afrodescendentes, interagindo com eles a fim de desconstruir imagens estereotipadas e inferiorizadas que lhes foram historicamente atribuídas. Nessa direção, admitindo a inter-relação presente entre os diferentes grupos socioculturais, mas sem desconsiderar as relações de disputa e poder existentes entre eles, pensamos a potencialidade a ser representada pela literatura africana e afro-brasileira perante os processos de identificação e valorização étnico-racial das crianças de 4 a 5 anos de idade, profundamente marcados pela alteridade.

A presente dissertação está estruturada em nove seções, a contar desta Introdução, na qual apresentamos o tema da investigação e os objetivos que a direcionaram. Em seguida, na seção dois — “Levantamento bibliográfico: critérios e processos” —, detalhamos os critérios adotados e o percurso de elaboração do levantamento, apresentando o que foi produzido sobre o tema, as lacunas existentes e os referenciais teóricos que contribuem para o embasamento da pesquisa.

Na seção três — “Educação Infantil e as relações étnico-raciais na primeira infância” —, discorreremos acerca do processo de identificação étnico-racial na infância, contemplando o preconceito, o racismo e a discriminação, bem como seus impactos no cotidiano da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos e protagonista da sua história, cujo pensamento racial se forma desde a mais tenra idade. Nessa direção, salientamos a importância e os pressupostos de uma educação antirracista, além do direito de as crianças conhecerem as histórias e culturas de seus povos de origem, a fim de se reconhecerem como parte de um país constituído por diversas etnias, percurso essencial à construção de sua identidade e autoimagem.

Ainda na referida seção, analisamos o conceito de interculturalidade, colonialidade e decolonialidade, assim como a relação entre a educação intercultural e o papel da educação popular de Paulo Freire, destacada pela luta ético-política contra a desigualdade social, cuja principal referência é a ação cultural. Nesse âmbito, pensamos a literatura africana e afro-brasileira como uma oportunidade de (re)contar a história dos povos africanos e afrodescendentes, partindo de outros olhares e vivências, contribuindo para os movimentos de reconhecimento, construção e pertencimento étnico-racial na primeira infância.

Na seção quatro — “A literatura africana e afro-brasileira na formação das crianças pequenas” —, resgatamos o conceito e a trajetória da literatura infantil no

Brasil, a qual foi iniciada por meio das produções do escritor paulista Monteiro Lobato, cujas obras reafirmavam a visão historicamente inferiorizada atribuída ao(à) negro(a). Em seguida, apresentamos um estudo sobre a representação dos povos africanos e afrodescendentes em obras literárias infantis brasileiras desde a década de 20 até os dias atuais, considerando a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003).

Na sequência, a seção cinco — “Percurso Metodológico” — trata da estrutura metodológica da investigação, enfatizando a opção pela abordagem qualitativa de cunho exploratório, incluindo o uso da técnica do círculo epistemológico e da investigação documental para a coleta e geração de dados, assim como a técnica de análise de conteúdo para sua interpretação. Ademais, nessa seção, apresentamos o campo de estudo e o perfil das educadoras e gestoras que colaboraram para esta pesquisa.

Já a sexta seção — “A literatura africana e afro-brasileira na efetivação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Infantil: com a palavra, professoras e gestoras” — se organiza em torno das cinco categorias de análise que orientaram a pesquisa, a saber: (i) percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista; (ii) a criança pequena e a construção do pensamento racial; (iii) representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil; (iv) concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas; e (v) interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil. Tais categorias foram definidas a partir do referencial teórico elaborado ao longo da revisão sistemática de literatura e regeram o tratamento analítico das discussões realizadas no círculo epistemológico com as professoras e gestoras.

A sétima seção — “Educação antirracista, interculturalidade e decolonialidade nos documentos da EMEI: um olhar sobre o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento das educadoras” — busca reconhecer e investigar as concepções de infância, criança, identidade e relações étnico-raciais que permeiam esse documento e fundamentam as práticas pedagógicas das educadoras em questão. O exame conjunto do PPP, do planejamento das professoras e do círculo epistemológico possibilitou compreender as concepções e práticas das docentes e gestoras relacionadas à literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, bem como

suas contribuições para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais nesse contexto educativo.

Em seguida, na seção oito — “Produto Educacional - Tecendo Identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial” —, apresentamos o produto desta investigação: um caderno de apoio pedagógico em formato de *e-book*. Nesse momento, detalhamos sua intencionalidade, estrutura e seções, além das indicações e orientações que o compõem. O material tem como propósito fomentar debates, ideias, saberes e reflexões que apoiem professores e professoras da Educação Infantil na elaboração e implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais junto às crianças pequenas, assumindo a literatura africana e afro-brasileira como eixo central. Ressaltamos que a construção do caderno se fundamenta nos resultados da pesquisa, especialmente a partir da análise do círculo epistemológico realizado com as gestoras e educadoras, de seus planejamentos e do PPP da unidade onde o estudo foi desenvolvido.

Por fim, na seção nove — “Encerrando fios, abrindo caminhos: considerações finais” —, tecemos as considerações finais da investigação, retomando os objetivos e a hipótese do estudo. Além disso, destacamos a percepção das educadoras e gestoras participantes acerca da relevância da literatura africana e afro-brasileira como linguagem potente para o reconhecimento e a celebração das memórias, culturas e identidades negras na Educação Infantil. Nessa parte, também revisitamos os principais avanços, limites e desafios identificados ao longo da pesquisa, evidenciando tanto os esforços institucionais expressos no PPP e nas práticas docentes quanto as lacunas que ainda persistem no cotidiano pedagógico. A seção encerra-se apontando para a contribuição do produto educacional a ser elaborado e reafirmando a urgência de uma Educação Infantil comprometida com os princípios antirracistas, interculturais e decoloniais.

Por meio do presente trabalho, esperamos colaborar para a concretização de uma prática pedagógica dedicada à superação das desigualdades raciais, em conformidade com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003). Ademais, pretendemos, com este estudo, convidar crianças e educadores(as) a resignificarem seus modos de ler, “ser e estar no mundo” (Brasil, 2006, p. 58), lutando em defesa das diferenças que nos tornam humanos(as).

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: CRITÉRIOS E PROCESSOS

Na presente seção, esclarecemos os critérios e o processo de construção do levantamento bibliográfico que, associado a outras bases teóricas e legais, compõe o referencial teórico da pesquisa, enfatizando as produções científicas que dialogam com os eixos centrais do estudo — Educação Infantil, relações étnico-raciais, literatura africana e afro-brasileira, interculturalidade, decolonialidade e educação antirracista. Tais investigações possibilitam identificar os entraves e possibilidades que atravessam a educação na e para as relações étnico-raciais desde a primeira infância, afetando diretamente as reflexões e a interpretação dos resultados obtidos a partir desta investigação.

Para a realização dos estudos necessários à fundamentação da temática apresentada, promovemos um levantamento bibliográfico com um recorte temporal de publicações concentradas entre os anos de 2003 a 2024, norteando-se pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003). Vale lembrar que esta última altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial das instituições de educação básica de todo o Brasil.

Além disso, utilizamos as seguintes palavras-chave, com as quais realizamos variadas combinações: pré-escola, relações étnico-raciais, educação antirracista, literatura infantil, literatura africana e afro-brasileira, cultura africana, cultura afro-brasileira, interculturalidade e decolonialidade.

Doravante, apresentamos os resultados obtidos, iniciando pelos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nela, localizamos 4 publicações que, por considerar as crianças como sujeitos de pesquisa (Enumo, 2024), contribuem, a nosso ver, para a discussão da temática:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico (BDTD)

Nome	Título	Ano	Tese/Dissertação
Cristina Teodoro Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de	2011	Tese

	educação infantil.		
Tarcia Regina da Silva	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil.	2015	Tese
Jéssica de Souza Barbosa	A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras.	2018	Dissertação
Elisa Amanda Santos do Amaral	Bell Hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma educação infantil antirracista.	2023	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em sua tese, Trinidad (2011) analisou como as crianças de 4 a 5 anos de idade compreendem as relações étnico-raciais e constroem sua identidade racial. Os resultados apontaram que as crianças pequenas já demonstram compreender os sentidos e os significados dados a brancos(as) e negros(as), verbalizando o desejo de apresentarem características associadas ao grupo de pessoas brancas, como o cabelo e a tonalidade da pele.

Ainda sobre o processo de construção identitária ao longo da primeira infância, em seu estudo, Barbosa (2018) buscou compreender a relevância de brinquedos e brincadeiras na elaboração da identidade étnico-racial das crianças negras. Entre suas considerações, a autora destacou que as características físicas, como o cabelo e a cor da pele, correspondem a marcadores identitários claramente percebidos pelas crianças em suas relações étnico-raciais, as quais são influenciadas pelos brinquedos e brincadeiras, impactando, por conseguinte, a consolidação da identidade racial negra.

Silva (2015), por sua vez, investigou os elementos norteadores de práticas educativas antirracistas, ancoradas na concepção intercultural, adotadas em uma instituição municipal de educação infantil do Recife (PE), bem como sua relevância para os movimentos de identificação étnico-racial das crianças negras. A análise dos dados evidenciou que o trabalho pedagógico desenvolvido na e para as relações étnico-raciais — promovido apenas por parte da equipe educadora, uma vez que nem todos(as) percebem sua importância — tem favorecido a assunção positiva das diferenças pelas crianças, incluindo as negras que, neste estudo, se sentiram orgulhosas ao perceberem suas origens e identidades. Entretanto, a pesquisa apontou que as estratégias de afirmação positiva muitas vezes se centram nas meninas, em seus corpos e cabelos, conferindo pouca visibilidade aos meninos negros.

A perspectiva antirracista no contexto da Educação Infantil também se fez presente na dissertação de Amaral (2023), que procurou analisar as contribuições oferecidas pela Trilogia do Ensino de bell hooks² para a educação infantil antirracista. Composta pelos livros *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), *Ensinando comunidade: uma pedagogia da Esperança* (2021), e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), essa trilogia, segundo a pesquisadora, contribui decisivamente para direcionar as práticas educativas no sentido da não conformidade, da não aceitação diante das dinâmicas discriminatórias. A partir de suas produções, hooks, muito influenciada pela obra de Paulo Freire, convida-nos a educar, aprender e viver com esperança, liberdade e humanidade, trabalhando “[...] pelo fim da dominação em todas as suas formas, questionando o modelo de educação bancária e em defesa do pensamento crítico que, segundo a autora, nos empodera” (Amaral, 2023, p. 77).

Após o levantamento bibliográfico realizado na BDTD, ampliamos o *corpus* teórico ao incluir artigos encontrados na base de dados da SciELO, discriminados a seguir:

²Gloria Jean Watkins (1952 – 2021) foi uma escritora e militante feminista, cujas obras enfocam principalmente o estudo de sistemas de dominação e opressão, em especial os associados a questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero. Adotou como pseudônimo o nome de sua avó (bell hooks) e preferiu que fosse escrito em letras minúsculas, a fim de focalizar suas reflexões, em detrimento de si mesma. Mais informações sobre a autora podem ser lidos em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Acesso em: 23 nov. 2024.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico (SciELO)

Nome	Título	Ano	Periódico
Nilma Lino Gomes	Cultura negra e educação.	2003	Revista Brasileira de Educação
Maria da Consolação André	Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o "ser negro" no Brasil.	2007	Academia Paulista de Psicologia
Vera Maria Ferrão Candau	Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.	2008	Revista Brasileira de Educação
Vera Maria Ferrão Candau	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.	2012	Educação & Sociedade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seu artigo, Gomes (2003) buscou compreender a relação vigente entre cultura, cultura negra e educação, salientando que a cultura negra corresponde a uma particularidade que, construída sociohistoricamente por um grupo étnico-racial específico, se faz presente no modo de vida dos(as) brasileiros(as), independentemente de seu pertencimento étnico. Nesse sentido, a autora ressalta que as discussões concernentes à cultura negra não podem desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros(as) e brancos(as) em nossa sociedade, percepção necessária à desconstrução de práticas educativas que eventualmente coloquem a cultura negra no lugar do exótico e do folclore.

Outrossim, André (2007) investigou os processos de subjetivação dos(as) afro-brasileiros(as), examinando os conceitos de "negro" e "negritude", abstrações que têm sido empregadas desde a instituição do sistema escravista no Brasil, com vistas a justificar e anunciar uma suposta inferioridade dessa população. Tal debate é considerado pela pesquisadora como importante à compreensão dos relacionamentos inter-raciais e dos sofrimentos advindos de experiências discriminatórias vividas pelos(as) afro-brasileiros(as).

Tendo em vista a urgência de efetuar discussões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais em nosso contexto social, dada a imensurável quantidade de crianças e jovens rejeitados(as) e discriminados(as) no cotidiano educacional, Candau (2008; 2012) examinou os diversos sentidos atribuídos aos termos “igualdade” e “diferença”, estabelecendo uma relação de tensão entre ambos. O intuito da pesquisadora era apresentar a perspectiva de educação intercultural elaborada nos últimos anos e enfatizar a inter-relação entre a referida temática e a educação em direitos humanos.

Outra base consultada foi o portal de Periódicos Capes, do qual selecionamos 23 artigos científicos decisivos para o embasamento e a abordagem da temática, elencados a seguir:

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico (Capes)

Nome	Título	Ano	Periódico
Nilma Lino Gomes	Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.	2003	Educação e Pesquisa
Antônio Flávio Barbosa Moreira; Vera Maria Ferrão Candau	Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos.	2003	Revista Brasileira de Educação
Fátima Oliveira	Ser negro no Brasil: alcances e limites.	2004	Estudos Avançados
Maria Cristina Soares de Gouvêa	Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.	2005	Educação e Pesquisa
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.	2008	Educação
Conceição Evaristo	Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.	2009	Scripta
Claudia Regina de Paula	O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação	2009	Acervo

	antirracista.		
Fabiana Oliveira; Anete Abramowicz	Infância, raça e "paparicação".	2010	Educação em Revista
Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau	Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.	2010	Educação em Revista
Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo <i>et al.</i>	Processos de identidade social e exclusão racial na infância.	2012	Psicologia em Revista
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire.	2012	EccoS – Revista Científica
Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.	2013	Educar em Revista
Edgar Roberto Kirchof; Iara Tatiana Bonin; Rosa Maria Hessel Silveira	A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas.	2015	Revista Eletrônica de Educação
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Crianças negras entre a assimilação e a negritude.	2015	Revista Eletrônica de Educação
Darianny Araújo dos Reis	Currículo intercultural crítico na escola: Formação que produz diferenças.	2017	Revista TEIAS
Luciene Franceschini; Marta Regina Paulo da Silva; Renata	"Me empresta o lápis cor da pele?". "pele de quem?": decolonizando	2017	Revista Cocar

Fernandes Borrozzino Marques	currículos na educação infantil.		
Tarcia Regina da Silva; Adelaide Alves Dias; Ana Luisa Nogueira de Amorim	O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra.	2018	Nuances: Estudos sobre Educação
Fernanda da Silva Lima; Bruna Baggio Crocetta	Entre diásporas e insurgências: a luta antirracista das comunidades quilombolas no Brasil na perspectiva da educação intercultural.	2019	Revista Direitos Culturais
Flávia Motta; Claudemir de Paula	Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.	2019	Educação & Realidade
Gabriela de Oliveira Melo	Educação intercultural crítica e antirracista: concepções e práticas nas escolas da cidade de Sinop, Mato Grosso.	2021	Eventos Pedagógicos
Catherine Walsh; Juliana Fogiato Rodrigues	“Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América.	2021	Revista X
Marta Regina Paulo da Silva	Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente.	2023	Educação & Formação
Cristiane Rodrigues Vieira; Sídio Werdes Sousa Machado; Ruth Maria Mariani Braz	O desenvolvimento da literatura infantil no Brasil.	2023	Revista Literatura em Debate

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seu artigo, Gomes (2003) discutiu representações e concepções acerca do corpo negro e do cabelo crespo construídas dentro e fora do ambiente escolar, com base em depoimentos oferecidos por homens e mulheres negros(as) entrevistados(as) durante a realização de sua pesquisa etnográfica de doutorado, ocorrida em salões étnicos de Belo Horizonte (MG). Dentre as análises realizadas pela autora, as instituições educacionais apareceram em múltiplos depoimentos como um espaço significativo no qual também se desenvolve o tenso processo de construção das identidades negras que, lamentavelmente, nem sempre são vistas de maneira positiva. Um dos resultados obtidos indicou que o corpo, enquanto suporte de construção identitária negra, ainda não tem sido um tema privilegiado pelo campo educacional, especialmente pelos estudos relacionados à formação de professores(as) e à diversidade étnico-cultural.

Por sua vez, Oliveira (2004), Paula (2009), Máximo *et al.* (2012), Silva (2015), Silva, Dias e Amorim (2018), Motta e Paula (2019), em suas pesquisas, analisaram como a discriminação racial e o ideal de branqueamento fazem-se presentes nas relações inter-raciais construídas entre as crianças pequenas, afetando negativamente a formação da autoimagem e o sentimento de pertencimento das crianças negras, e refletindo as concepções racistas e etnocêntricas que assolam a história da sociedade brasileira. Sob esse viés, as investigações ressaltaram a necessidade de práticas pedagógicas promotoras de equidade racial, aspirando à consolidação de uma identidade étnico-racial positiva das crianças negras, incluindo a celebração de suas características físicas, bem como de narrativas, saberes, crenças, concepções e valores que compõem as culturas africanas e afro-brasileiras. Nessa mesma perspectiva, Gomes e Jesus (2013), Gomes (2003), Paula (2009), Silva (2015), Silva, Dias e Amorim (2018) e Motta e Paula (2019) ainda indicaram a urgência de investimentos direcionados à formação docente, tendo em vista o cumprimento da responsabilidade política representada pelas práticas pedagógicas antirracistas que, amparadas pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), sejam capazes de assegurar uma educação crítica, plural, inclusiva e emancipatória a todas as crianças, garantindo o seu reconhecimento e valorização étnico-racial.

Refletir sobre as identidades, culturas e saberes a serem reconhecidos e construídos nas e pelas instituições de Educação Infantil implica pensarmos a respeito do currículo que, enquanto percurso por meio do qual se formam os sujeitos (Goodson, 1997), necessita ser ressignificado pelos(as) educadores(as),

gestores(as), crianças e demais membros da comunidade escolar, considerando as diversas etnias, histórias e linguagens que o compõem. À vista disso, Moreira e Candau (2003), Silva (2008), Oliveira e Abramowicz (2010), Oliveira e Candau (2010), Oliveira (2012), Reis (2017), Franceschini, Silva e Marques (2017), Lima e Crocetta (2019), Melo (2021) e Walsh e Rodrigues (2021) assinalaram, em seus artigos, a essencialidade de abandonarmos o currículo monocultural, homogeneizador, colonizador e etnocêntrico em direção a um documento que consagre as diferentes vozes, olhares, saberes, vivências e culturas que nos compõem, não se restringindo à compreensão da cultura do(a) outro(a), mas da relação existente entre essas culturas, recusando-se a aceitar qualquer tipo de discriminação negativa e prezando pela formação de sociedades mais justas e democráticas. Tem-se, assim, a perspectiva intercultural crítica que, ao procurar desenvolver uma relação de interação e reciprocidade entre os diversos grupos socioculturais, busca reconhecer e combater as desigualdades sociais, econômicas e políticas, de forma a denunciar e confrontar as relações e os conflitos de poder.

Pensando-se na literatura infantil — especificamente na literatura africana e afro-brasileira — como oportunidade de assegurar o reconhecimento, a investigação e a valorização de narrativas, concepções, costumes, culturas e identidades dos povos africanos, baseamo-nos no artigo de Vieira, Machado e Braz (2023) para compreender o desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, bem como suas características, linguagens, transformações, temas, propósitos e as concepções que a regeram em cada marco temporal, como os conceitos de criança e infância que, por sua vez, foram reconstruídos ao longo dos séculos. No que tange à literatura africana e afro-brasileira, Gouvêa (2005) buscou, em seu trabalho, analisar as representações sociais sobre o(a) negro(a) presentes nas obras literárias infantis no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX. Os resultados mostraram que, nesse período, os(as) negros(as) eram retratados de modo estereotipado e inferiorizado. Não obstante, ao propor uma suposta imagem de integração, as narrativas o faziam a partir do embranquecimento das personagens, afetando negativamente a construção identitária das crianças negras.

Kirchof, Bonin e Silveira (2015), a seu turno, analisaram como a literatura infantil brasileira contemporânea tem abordado as questões étnico-raciais, identificando três principais tendências. Na primeira, a diferença étnica é representada por meio de situações de racismo “ficcionalizadas” (a serem

esclarecidas e superadas), sugerindo ao(à) leitor(a) um exercício de irmandade e/ou recebimento daqueles(as) tidos(as) como diferentes. Na segunda, mulheres, crianças e homens africanos(as) e afrodescendentes são postos(as) em narrativas cujo foco não reside em sua identidade étnico-racial. Já na terceira, encontram-se títulos que discutem a diversidade em tom exortativo e celebratório.

Por fim, os artigos de Evaristo (2009) e Silva (2023) trazem importantes reflexões em relação à literatura africana e afro-brasileira, atentando para as subjetividades e ancestralidades negras que resgatam. Ao desafiar estereótipos e concepções monoculturais regidas pelo etnocentrismo que ainda permeia os modos de ser, saber e poder dos(as) brancos(as), a literatura africana e afro-brasileira é apontada pelas autoras como meio de resistência das memórias, identidades e tradições negras, contribuindo substancialmente para o empoderamento e a autoestima das crianças negras.

Por fim, recorremos a pesquisas disponíveis no *site* da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, realizadas entre os anos de 2019 e 2024, as quais apresentam dados atualizados, somados a discussões relevantes e pertinentes à nossa investigação. É importante enfatizar que, enquanto a primeira pesquisa foi promovida em uma creche municipal de São Paulo, as demais foram realizadas no município de Santo André, em creches e na pré-escola, respectivamente.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico realizado no *site* da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Nome	Título	Ano	Tese/Dissertação
Cleia Souza Santos	A literatura afro-brasileira na creche municipal de São Paulo	2019	Dissertação
Vanessa Figueiredo Bonfante	Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche	2023	Dissertação
Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”	2023	Dissertação
Eliane Cristina Uzeloto Enumo	“Eu sô peto igual o meu pai”: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças	2024	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estudo de Santos (2019) procurou compreender de que forma as professoras atuantes em uma creche municipal de São Paulo abordam a literatura afro-brasileira com as crianças de 0 a 3 anos. Os resultados indicaram a notável valorização do trabalho com a literatura infantil pelas docentes, constituindo uma proposta realizada diariamente por meio de variados procedimentos. No entanto, a questão da diversidade cultural e étnica não é considerada nesse trabalho, uma vez que a maioria das entrevistadas afirmou apresentar a literatura afro-brasileira de modo esporádico, por exemplo, no Dia da Consciência Negra. Ademais, segundo as participantes, faz-se necessário trabalhar essa literatura na creche, porém elas alegaram não ter formação para isso. Em suas considerações finais, a pesquisadora salientou que a ausência do tema da diversidade compõe a cultura do silenciamento nas instituições educacionais, perpetuando as várias formas de colonização, dentre as quais se destaca o racismo.

Bonfante (2023), por sua parte, investigou quais seriam, na visão das educadoras e gestoras participantes do estudo, os pressupostos necessários para assegurar propostas de trabalho formativo que busquem implementar práticas antirracistas desde a creche. Os resultados revelaram que, apesar de passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), ainda não foi notado um real e crítico entendimento das relações étnico-raciais e dos fundamentos e práticas docentes antirracistas, especialmente com bebês e crianças bem pequenas. Além disso, notou-se a insuficiência de programas de formação continuada capazes de subsidiar a elaboração de saberes relacionados ao tema e, assim, favorecer a realização de ações de combate ao racismo e à discriminação no cotidiano das creches.

Veiga (2023) objetivou compreender, de acordo com as percepções levantadas por professoras e assistentes pedagógicas, de que modo as relações étnico-raciais são abordadas no dia a dia das creches municipais de Santo André. Segundo os resultados obtidos, as instituições do município adotam medidas isoladas acerca da temática étnico-racial, tanto no oferecimento de formações docentes, promovidas pelos(as) assistentes pedagógicos(as), quanto na elaboração do planejamento construído pelos(as) professores(as), o qual não envolve todos(as) na concretização de uma educação antirracista, tendo, como consequência, a manutenção do preconceito racial e da discriminação nos espaços da creche. Evidenciando a carência de formações direcionadas à temática, as profissionais

entrevistadas relataram uma prática pedagógica permeada por questionamentos relativos à inclusão das identidades étnico-raciais no cotidiano educacional e, outrossim, às formas de contemplar e celebrar as crianças negras, contribuindo positiva e significativamente para a construção de sua identidade e autoimagem.

Assumindo os saberes, concepções, sentimentos e vivências das crianças no tocante às questões raciais como ponto de partida, Enumo (2024) dedicou-se a compreender, em sua investigação, a leitura de mundo das crianças pequenas, evidenciando de que maneira ela pode contribuir para o alcance de uma educação antirracista no contexto de uma turma da pré-escola. Os resultados revelaram que, embora a prática pedagógica indique abertura ao valorizar as perspectivas das crianças, essa disposição não se aplica às discussões referentes às questões raciais, levando em conta que a temática não tem sido tratada com a mesma relevância conferida a outros conhecimentos. Ao entrevistar as educadoras, descobriu-se que elas próprias reconhecem uma lacuna em seus conhecimentos sobre as questões raciais, revelando a manutenção de um currículo monocultural e etnocêntrico.

Dentre as considerações realizadas pela autora, tem-se que a educação para e nas relações étnico-raciais ainda não se efetivou nesse espaço. Contudo, escutar as crianças apresenta-se como valiosa oportunidade para abordar e discutir as questões raciais, haja vista que, em suas leituras de mundo, os(as) pequenos(as) notam diferenças e semelhanças entre si mesmos(as), entre os pares e entre os(as) adultos(as), ora reproduzindo visões estereotipadas, ora afirmando pertencimentos, o que denuncia a influência da ideologia do branqueamento e as transgressões aos padrões estéticos instituídos por uma sociedade estruturalmente racista. Em suma, o estudo defende a relevância da leitura de mundo das crianças para a realização de uma educação antirracista, tendo em vista a Educação Infantil como contexto de acolhimento, escuta e diálogo, no qual educadores(as) e crianças estabelecem interações, brincadeiras, pesquisas e experiências de maneira colaborativa e inclusiva, considerando as diferenças como valor indispensável.

A partir da análise das pesquisas aqui arroladas, tornam-se evidentes os desafios que ainda interferem na efetivação de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao processo de formação docente, à desconstrução de currículos etnocêntricos e monoculturais, e à valorização das identidades negras desde a infância. Nesse

contexto, a literatura africana e afro-brasileira representa uma valiosa oportunidade de promover o reconhecimento e a celebração das culturas e ancestralidades negras, potencializando o processo de construção da autoestima e do pertencimento étnico-racial das crianças negras. Destarte, o levantamento bibliográfico não somente embasa teoricamente a investigação, como também indica caminhos e possibilidades para efetivar uma educação seguramente comprometida com a garantia da equidade racial e do respeito às diferenças em meio a espaços e contextos educativos democráticos, plurais e emancipatórios.

Ao perceber os elementos que contribuem para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas na Educação Infantil ou que as dificultam, pensamos ser necessário e relevante reconhecer e analisar as percepções de docentes e gestoras em relação à importância do trabalho com a literatura africana e afro-brasileira junto às crianças pequenas, considerando-se seus processos de pertencimento e valorização étnico-racial, intrinsecamente assinalados pela diferença.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), consideram a criança como sujeito de direitos civis, sociais e humanos. Por essa razão, suas necessidades, seus interesses e suas peculiaridades devem ser plenamente respeitados. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) asseveram que a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Sob esse viés, em resposta a décadas de movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, corresponde a um dever do Estado e a um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Concomitantemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), em seu art. 29º, estabelece que a Educação Infantil: “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Tem-se, assim, a concepção de criança como protagonista de sua história, sujeito de direitos e de aprendizagens, cujo desenvolvimento cognitivo, físico, afetivoemocional, social, linguístico e cultural deve ser promovido a partir das propostas e vivências oportunizadas nos espaços da Educação Infantil, de modo democrático, significativo, lúdico e interativo, levando em conta suas múltiplas histórias, culturas, linguagens, saberes e experiências de mundo (Veiga, 2023). Contudo, ainda observamos, no interior de espaços educacionais, experiências marcadamente eurocêntricas e adultocêntricas, que concebem a criança como um “vir a ser”, e a infância como “[...] uma etapa puramente biológica, convertendo essa fase da vida em apenas uma passagem na qual assimilamos a

forma de como devemos nos relacionar, e a nos incorporar à sociedade vigente” (Cypriano, 2021, p. 82).

Posto isso, nesta seção, fazemos uma reflexão sobre a criança negra na Educação Infantil, abordando a questão do racismo, da discriminação e do preconceito racial nos espaços pré-escolares, a educação para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil (e sua fundamentação legal), bem como as lutas e resistências negras em prol de uma educação antirracista e decolonial das crianças pequenas.

3.1 A criança negra na Educação Infantil

Ao longo da história, as crianças foram reconhecidas como o ser da falta, como imaturas, miniadultos(as) cujos pensamentos, culturas, linguagens e comportamentos eram invalidados e silenciados. Como mencionado anteriormente, sua afirmação enquanto sujeitos de direitos corresponde a um passo promovido recentemente em território nacional, alcançado em 1988 por meio da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Entretanto, apesar de assegurados pela lei, muitos de seus direitos ainda não são efetivamente garantidos (Santos, 2019).

Segundo pesquisa realizada pela Unicef (2023), intitulada “As múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil”, em nosso país, ao menos 32 milhões de meninas e meninos (63% do total) vivem em condição de pobreza, em suas múltiplas dimensões: renda, educação, trabalho infantil, moradia, água, saneamento e informação. A investigação, reunindo dados de 2019 a 2022, apontou que a pobreza multidimensional tem impactado expressivamente os grupos que já viviam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a citar negros(as) e indígenas, bem como moradores(as) das regiões Norte e Nordeste, fenômeno que agrava as desigualdades no Brasil.

Em 2019, mais de 4 milhões de crianças e adolescentes apresentavam alguma privação no direito à educação no Brasil (frequentavam a escola com atraso escolar, sem estarem alfabetizados(as) ou, ainda, encontravam-se fora da escola). Após a pandemia de covid-19, diversos indicadores apresentaram piora, entre eles, a alfabetização. Em 2022, o percentual de crianças privadas do direito à alfabetização duplicou em relação a 2020, subindo de 1,9% para 3,8%. A negação

do direito à alfabetização prejudica substancialmente a aprendizagem e a trajetória escolar dos(as) estudantes, afetando principalmente crianças e adolescentes negros(as) e indígenas (Unicef, 2023).

De acordo com o Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas negras no Brasil é duplamente superior à taxa entre pessoas brancas, sendo 10,1% e 8,8% entre pretos(as) e pardos(as), respectivamente, e 4,3% entre brancos(as). Especificamente entre os(as) jovens de 15 a 18 anos de idade, a taxa entre pessoas brancas é de 5,4%, ao passo que, entre as pessoas negras, é de 7,1% (IBGE, 2022). Outro dado alarmante diz respeito à quantidade de crianças em situação de trabalho infantil: segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua, 2022), 1, 881 milhão de crianças e adolescentes vêm vivenciando tal realidade, dos(as) quais 66,3% são pretos(as) ou pardos(as).

Ainda com base no Censo 2022, 40% dos(as) brasileiros(as) pretos(as) e pardos(as) vivem em situação de pobreza, totalizando praticamente o dobro em relação aos(às) brancos(as) (21%) (IBGE, 2022). Além da desigualdade socioeconômica, a desigualdade de acesso à saúde faz-se presente na vida das pessoas negras desde o período gestacional, pois, como aponta a pesquisa realizada pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus) (Ministério da Saúde, 2022), mais de 60% das crianças pretas e pardas nascem com baixo peso no Brasil, à medida que apenas 32,71% das crianças brancas apresentam o mesmo quadro. Ademais, a taxa de mortalidade infantil por causas evitáveis, entre crianças pardas e pretas, compreende mais de 55%, enquanto, entre a população branca, tem-se o percentual de 35,50%.

Posto isso, construir e assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil constitui um processo extremamente difícil e doloroso, uma vez que sua imagem vem sendo historicamente relacionada à inferioridade, pobreza, incompetência e outros atributos que a desqualificam (Oliveira, 2004). De acordo com Maria da Consolação André (2007, p. 88):

O “ser negro” é visto, historicamente, como um fenômeno negativado, sendo explicado por várias ciências, em especial pela Psicologia. De acordo com registros sobre a África negra, essa população era considerada impura; julgamento esse encontrado em documentos religiosos que apresentavam o negro como herdeiro de Cam e, pela Biologia, era-lhe atribuída uma

“natureza” negativa. A partir dessas e de outras fontes, o negro é estudado como um “fenômeno diferente”, ora analisado como “criação divina”, ora como “obra da natureza”, mas sempre interpretado como defeituoso. Essas explicações passaram a ser registradas como justificativas para explicar a inferioridade do negro nos aspectos intelectual, emocional e social de sua personalidade, devido à sua origem africana, tida como primitiva e animalesca.

Mesmo após a queda do sistema escravista, até a implementação do modelo capitalista, negros(as) ainda são considerados(as) seres subservientes e subalternos(as), sendo tal perspectiva:

[...] naturalizada pelo campo social devido toda bagagem histórica do “indivíduo de cor”. Sabemos que a lógica da ideologia dominante estabelece a falsa democracia racial e faz com que o próprio grupo negro, não possuindo concepção positiva dentre os seus, se sinta submisso. Dessa forma, muitos dos negros se vêem sujeitados a tomar o branco como modelo, um processo que distende e comporta a perda gradativa da identidade negra, negros que não se reconhecem (Fabrini; Mahl, 2012, p. 27-28).

Uma das interpretações que marcam os debates acerca das questões étnico-raciais no Brasil corresponde ao mito da democracia racial, postulada pelo sociólogo Gilberto Freyre. Segundo essa suposta democracia, o Brasil representa uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, sem barreiras legais que impeçam a ascensão social de pessoas negras a cargos oficiais ou a posições de prestígio socioeconômico. Tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais (Guimarães, 2002).

Segundo Nilma Lino Gomes (2012) o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma ideologia que se propõe a desconsiderar a desigualdade racial entre brancos(as) e negros(as) como consequência das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais intrinsecamente racistas, anunciando supostas condições de igualdade de direitos. Nesse sentido, pretende-se negar a discriminação racial negativa contra os(as) negros(as) no país, bem como perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações historicamente construídos em relação a tal grupo.

Ao considerarmos a existência de uma relação cordial e harmoniosa entre os povos — ou o mito da democracia racial — nos espaços escolares, declaramos que todas as crianças são atendidas e contempladas de forma igualitária nas unidades educacionais, e suas origens, histórias, culturas e identidades plurais são reconhecidas, respeitadas e representadas equitativamente nos currículos. Entretanto, sabemos que a referida igualdade não se faz presente nas propostas e

práticas pedagógicas, mesmo sendo dever da educação garantir o desenvolvimento integral, inclusivo e equitativo de todos os sujeitos (Veiga, 2023).

Sobre o orgulho sentido pela criança afro-brasileira ao conhecer e investigar suas origens étnico-raciais, bem como o importante papel representado historicamente por seus povos, salienta Bento (2011, p. 129):

Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção de seu país. As culturas regionais e as diferentes formas de se viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas. Por meio de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado, a educação infantil pode fazer a diferença na construção de identidades positivas, e certamente contribuirá para que o ciclo perverso existente na realidade de crianças pequenas seja quebrado.

Assumir-se e perceber-se como pertencente a um grupo específico sob o ponto de vista étnico e fenotípico representa um movimento que eminentemente compõe nosso percurso sociocultural por meio da convivência com o(a) outro(a). Logo, trata-se de uma construção que perpassa as relações que estabelecemos e as vivências que nos diferenciam (Veiga, 2023).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 74-75), “[...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma”. Contudo, de acordo com o autor, tal afirmação

[...] na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável.

Destarte, é justamente na diferença que o indivíduo se afirma como um(a) não outro(a), articulando-se em um trajeto destacado pela apropriação de modelos que o orientam no modo de se comportar, intervir e de interagir com os(as) outros(as), com o mundo e consigo mesmo(a), sendo suas memórias e relatos pessoais os elementos propulsores desse desenvolvimento (Veiga, 2023).

Ao conceituar identidade, Silva (2014, p. 96-97) chama atenção para o seu caráter mutável, intrincado e fragmentado, permanentemente construído a partir das relações sociais:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Nesse ínterim, o autor enfatiza que tanto a identidade quanto a diferença devem ser compreendidas como construções sociais resultantes de relações de poder. Isso significa que sua definição não é neutra nem espontânea, mas determinada por disputas simbólicas e históricas que envolvem inclusão e exclusão. Assim, afirmar uma identidade implica, simultaneamente, traçar fronteiras — indicar quem é reconhecido como pertencente e quem é colocado à margem. Desse modo, identidade e diferença não coexistem de forma equilibrada em um campo isento de hierarquias; ao contrário, constituem espaços tensionados, permeados por forças que impõem significados e delimitam lugares sociais (Silva, 2014).

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. [...] Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (Silva, 2014, p. 82).

Maria do Céu Bessa Freire (2009) aponta o potencial entrave imposto pelas diferenças que nos formam perante a efetivação de uma convivência social ética e respeitosa, haja vista que elas carregam o peso dos indícios provocados pelas práticas de domínio e estratificação forçosamente postas de um grupo sobre outro. Nessa perspectiva, Jéssica de Souza Barbosa (2018) destaca que somos levados(as), a partir de uma visão etnocêntrica, a negatar, ocultar e inferiorizar as diferenças — especificamente em relação ao(à) negro(a) — percepção indicadora do racismo que, ideológica e estruturalmente, afeta nossa sociedade, impedindo o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais brasileiros (Veiga, 2023).

A criação de fronteiras simbólicas rígidas e o estabelecimento de dicotomias identitárias entre o que é “ser negro(a)” contrapostas ao que é “ser branco(a)”, fundamentadas em estereótipos negativos e positivos, são frutos do racismo que, marcado por uma longa história de submissão e inferioridade imposta aos(às) negros(as), resultou numa visão negativa sobre sua história, cultura e identidade, levando-os a serem tratados de forma discriminatória em decorrência de seus

aspectos físicos, biológicos e culturais (Barbosa, 2018). Para Cavalleiro (2010), essa relação tem sido vivenciada na escola de modo velado e silenciado, despercebido (ou não) pelos(as) profissionais da educação que, muitas vezes, se silenciam ou se omitem perante situações de preconceito, racismo e discriminação ocorridas entre as crianças, seja por não saberem como intervir em tais situações, seja por preferirem não se envolver em conflitos étnicos, ou até mesmo por compactuarem com pensamentos e atitudes racistas. Os modos diferenciados de tratamento, a supervalorização de padrões estéticos europeus e as dificuldades de relacionamento presentes entre crianças brancas e negras — sem que estas últimas saibam ao menos se defender — são fatores que levam, muitas vezes, à negação de suas culturas, de si mesmas e de suas próprias identidades (Barbosa, 2018).

Segundo a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003, p. 49), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais:

[...] [o] papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileiras.

Embora a garantia do desenvolvimento individual e social sem distinção racial ou étnica seja um direito de todas as crianças, ainda é comum observarmos a ocorrência de falas, atitudes e olhares preconceituosos na Educação Infantil. Como assevera Bento (2012), os(as) educadores(as) têm fomentado a ideia de que esse segmento seja um espaço harmonioso e sem conflitos de ordem étnico-racial, entretanto o preconceito racial já existe desde a primeira infância, pois as crianças, ainda pequenas, ao compararem-se umas com as outras, percebem que há diferenças entre si e, ao internalizarem concepções e atitudes racistas a partir das relações sociais que vivenciam diariamente, passam a tomar tais diferenças como desigualdades.

O documento intitulado “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (Silva Júnior; Bento; Carvalho, 2012) corrobora a afirmação de Bento (2012) ao revelar que, de acordo com as pesquisas, a discriminação e a concepção de

pensamento racial começam desde cedo, ao adverso do que pensa o senso comum (Barbosa, 2018). Sob esse viés,

[...] [ao] reivindicarmos que é necessário abordar na educação infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária, suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles [...]. Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder, sentindo-se despreparada para abordá-lo (Dias; Silva Júnior, 2011, p. 7).

Na visão de Hédio Silva Júnior (2012), embora se note uma crescente inquietude com relação à formação de educadores(as) e gestores(as) educacionais visando à garantia de reflexões e práticas pedagógicas direcionadas à representação e valorização da pluralidade étnico-racial na Educação Infantil, as medidas implementadas acabam por focalizar a admissão de um posicionamento inflexível e coercitivo, repelindo situações de preconceito e discriminação, quando as instituições e seus/suas profissionais podem fazer mais do que isso. Eles(as) devem cuidar das crianças e educá-las na e para a valorização da diferença étnico-racial, visando à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Baseando-se na Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), Silva Júnior (2012), ao olhar o racismo como problema histórico e estrutural que ultrapassa os muros das instituições educacionais, reflete sobre as possibilidades de otimizar as concepções e estratégias pedagógicas, de modo que seus princípios e condutas tenham como finalidade a formação de cidadãos e cidadãs qualificados(as) a promoverem a diversidade humana, relacionando-se com ela. Para alcançar tal façanha, desde a Educação Infantil, o autor faz alusão a dois ângulos:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (Silva Júnior, 2012, p. 71).

Todavia, esse panorama não corresponde à real conjuntura que vivenciamos. Por décadas, a Educação Infantil estabeleceu suas propostas e conceitos sob o viés

de uma instituição homogênea, desconsiderando a diferença essencialmente humana. Essas ideias e condutas, planejadas e efetivadas com o intuito de padronizar os comportamentos das crianças — que, por sua vez, eram vistas como um “vir a ser” — e prepará-las para frequentar o Ensino Fundamental, conduziram as crianças pertencentes a grupos socioeconomicamente desfavorecidos ao fracasso escolar. Assim, encontramos-nos diante da questão de como reconstruir os espaços, tempos, recursos, concepções e práticas da Educação Infantil, garantindo a todos(as) o direito à uma educação que valorize as diferenças e as singularidades (Silva, 2015).

Os espaços pré-escolares, por serem locais privilegiados para o compartilhamento de saberes, culturas e linguagens, equivalem a um dos focos principais no tocante às discussões relacionadas à temática étnico-racial, posta a essencialidade de abordá-la desde a mais tenra idade. Porém, muitas vezes, o que se percebe é que ainda existe notável despreparo para trabalhar tal questão; ou o(a) educador(a) não tem conhecimento suficiente, ou não acredita ser tão importante quanto outros temas, retratando aspectos sociais, culturais e territoriais africanos de maneira estereotipada, caricaturada e inferiorizada. Tem-se, por exemplo, a propagação da imagem do continente africano como um território reduzido à fome, miséria, doenças, guerras, “tribos” e atraso, negando toda a sua riqueza cultural, étnica, geográfica, linguística, artística e intelectual, bem como a complexidade de sua história (Barbosa, 2018). Nesse sentido, sugere Gomes (2002, p. 72):

[...] essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente, poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.

Com isso, a sociedade seria beneficiada em múltiplos sentidos. Sob o ponto de vista pedagógico, haveria uma visão mais afirmativa da diversidade étnico-racial; sob o aspecto político, seria denunciada a problematização das relações de poder que assolam os diferentes segmentos da população, uma vez que as desigualdades herdadas do percurso sócio-histórico vivido pela sociedade brasileira influenciam diretamente o modo como negros(as) e brancos(as) se veem enquanto sujeitos (Barbosa, 2018).

Nos dizeres de Gomes (2012, p. 104),

[...] numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional.

No cotidiano da Educação Infantil, a criança constrói e reconstrói seu autoconhecimento e sua autoimagem, sendo constantemente influenciada pelo modo como é vista pelo(a) outro(a), seja pelos(as) educadores(as), seja por outras crianças ou funcionários(as) da instituição. A maneira como cada criança se percebe depende também do modo como é interpretada pelos pares de seu convívio, considerando que os julgamentos e comparações exercem grande impacto sobre o processo de construção de sua identidade. Destarte, é imprescindível que ela encontre, no segmento em questão, elementos e contribuições significativas referentes à etnia e à história de seus povos de origem, potencializando a formação de sua autoestima e identidade étnico-racial.

3.2 Racismo, discriminação e preconceito racial nos espaços pré-escolares

“O período escravocrata foi um crime contra a humanidade”, afirma o professor Ivo Pereira de Queiroz (2020 *apud* Bonfante, 2023, p. 27), da Universidade do Paraná. Marcado por um histórico de mais de três séculos de escravização, o Brasil foi a última nação ocidental a libertar os(as) escravizados(as), em 1888. Contudo, embora teoricamente livres, negros e negras continuaram a ser subjugados(as), subalternizados(as) e aprisionados(as) sob a perspectiva simbólica, sendo-lhes negados direitos básicos como moradia, alimentação, emprego e educação. Como resultado dessa herança histórica de violência e opressão, proveniente de mais de três séculos de escravização, tem-se o que hoje é chamado de racismo estrutural (Bonfante, 2023).

Conforme esclarece Silvio Luiz de Almeida (2018b), o racismo é uma forma sistemática de discriminação cujo fundamento é a raça, manifestando-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para determinados indivíduos, a depender de seu grupo racial de origem. Dessa maneira, o racismo corresponde a uma atitude oriunda do sentimento de

repulsa e, por conseguinte, de ódio para com os indivíduos que apresentam traços étnico-raciais perceptíveis, como características fenotípicas (pigmentação da pele, textura do cabelo, formato dos olhos e boca etc). Ademais, é proveniente de conceitos e representações elaborados por sujeitos que defendem a superioridade de determinadas raças em relação a outras (Gomes, 2005).

Sobre a intrínseca relação entre racismo e poder, assevera Grada Kilomba (2019, p. 76):

É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como o preconceito.

Tal afirmação faz emergir a questão do denominado “racismo reverso”, motivo de extensas e profundas discussões. Almeida (2018b) pontua que a referida ideia se constitui como grande equívoco, visto que membros de grupos raciais minoritários podem até se revelar preconceituosos ou praticar atos de discriminação, porém são incapazes de impor desvantagens sociais a membros de grupos majoritários, seja direta ou indiretamente.

Apesar de existir relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito e da discriminação racial (Almeida, 2018b). Antes de aprofundar tal diferenciação, acreditamos ser necessário esclarecer o conceito de raça.

Segundo Almeida (2018b, p. 19), o termo

[...] sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos [...] Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Nesse ínterim, o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos sobre os indivíduos que pertencem a certo grupo racializado, e que pode ou não originar práticas discriminatórias. Considerar os(as) negros(as) violentos(as) e inconfiáveis, assim como os(as) orientais “naturalmente” preparados(as) para atuar com ciências exatas é um exemplo de preconceito (Almeida, 2018b).

A discriminação racial, por sua vez, corresponde à “[...] atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida,

2018b, p. 25). Desse modo, adota-se como requisito fundamental o poder, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Almeida (2018b) ainda assinala que a discriminação pode ser direta ou indireta. Enquanto a discriminação direta envolve o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, em função de sua condição racial, como a proibição da entrada de negros(as) e judeus em determinados países, a discriminação indireta é um processo no qual a situação de marginalização e desigualdade de grupos minoritários é ignorada.

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (Almeida, 2018b, p. 26).

O racismo, materializado por meio da discriminação racial negativa, manifesta-se de forma que ultrapassa ações individuais ou pontuais, configurando-se como fenômeno de natureza estrutural. Trata-se de um sistema que produz e sustenta desigualdades entre grupos raciais, estabelecendo relações de poder e hierarquia que atravessam as esferas política, econômica e social (Almeida, 2018b).

Ainda segundo o autor, o racismo pode ser individual, institucional e/ou estrutural. O primeiro é definido como um distúrbio ou uma “irracionalidade” em indivíduos que agem de maneira individual ou em grupo; o segundo é resultado do funcionamento das instituições que conferem, direta ou indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça, mantendo a hegemonia, à medida que dificultam a ascensão de homens e mulheres negros(as); por fim, o terceiro alicerça as instituições que atuam de forma racista, pois existe um processo histórico que determina a estrutura social hierarquizada e adota o racismo como um de seus componentes orgânicos (Almeida, 2018b). À vista disso, ser branco(a) ou negro(a) é uma construção social realizada a partir de circunstâncias históricas (Bonfante, 2023).

No Brasil, as altas taxas de mortalidade, pobreza, fome e desigualdade social entre os povos afrodescendentes indicam que a realidade enfrentada pelos(as) negros(as), a partir de 14 de maio de 1888 — ou seja, após a abolição da escravidão —, marcada por abandono, discriminação e marginalização, perdura até hoje. Nas palavras de Vanessa Figueiredo Bonfante (2023, p. 27-28):

O que houve após o 13 de maio de 1888 foi o aumento do racismo, da perseguição policial, religiosa, da discriminação da música negra, da

capoeira, entre outros. Dessa maneira, é possível afirmar que a experiência colonial e seu legado foram e permanecem sendo uma tragédia para o povo negro, causando desigualdades que comprometeram e comprometem o presente e o futuro, impelindo a população negra a processos de desumanização.

Conforme elucida Edson Cardoso (2020), no Brasil, o estigma representa o alicerce das ideias e práticas racistas. Isso posto, o movimento de subordinação do(a) outro(a), ao perpassar o cenário social há séculos, ordena-o com base em uma categorização desumanizadora, abreviando as possibilidades de vida desses sujeitos e recusando a sua existência. O autor também frisa o fato de as políticas públicas serem ignoradas quando se trata da população negra, e denuncia que o destino e as demandas dos(as) negros(as) não são causas defendidas por qualquer segmento da sociedade brasileira, exceto pela própria população negra, fenômeno que impede o avanço de nossa sociedade rumo à democracia.

Nesse cenário de dominância do racismo, desvalorização e apagamento de identidades, coloca-se em pauta o lugar ocupado pelas crianças pequenas, bem como o preconceito e a discriminação racial nas instituições pré-escolares. Para Peter Berger e Thomas Luckmann (1976), ao longo da primeira infância, ocorre a primeira socialização do indivíduo — a socialização primária — ou “a ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Berger; Luckmann, 1976, p. 175). Por intermédio de uma relação dialética entre homem e sociedade, o novo membro da sociedade apropria-se de um mundo já posto, que já lhe é apresentado com uma configuração definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com seus pares — crianças e adultos(as) —, o indivíduo internalizará atitudes, opiniões, valores e ideias a respeito da sociedade e do espaço ocupado por seu grupo social, processo em que escola e família serão os mediadores primordiais, apresentando e (res)significando o mundo social (Cavalleiro, 2010).

De acordo com Cavalleiro (2010), a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças, com adultos(as) não pertencentes ao grupo familiar e com outros saberes, concepções e valores, além dos vivenciados pelo núcleo familiar, possibilitará a construção de modos diversos de leitura do mundo. Em um país como o nosso, estruturalmente racista, no qual predomina uma visão depreciativa do(a) negro(a), ao mesmo tempo que se enaltece a figura do (a) branco(a), é imprescindível olharmos para os processos de

socialização e construção da identidade e autoimagem das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, cuidando de tais processos e analisando criticamente os eventuais padrões e estereótipos que os influenciam.

Ao observar as falas, gestos, interações, desenhos e outros momentos de livre expressão entre as crianças pequenas, em sua pesquisa, Eliane Cristina Uzeloto Enumo (2024) analisou o processo de autoidentificação étnico-racial realizado pelas crianças, bem como a heteroidentificação feita por seus/suas responsáveis.

Ao se autoidentificarem, as crianças utilizaram termos como: preto, branco(a), marrom, um pouco marrom e, ao apontarem as características relacionadas à cor da pele dos(as) colegas e adultos(as) com quem convivem, identificavam-nos(as) como: “preto”, “branco(a)”, “um pouco preto(a)”, “rosinha”, “marrom”, “marrom escuro”, “um pouco marrom”, “cor de pele” (Enumo, 2024, p. 120-121).

Com isso, podemos perceber que, entre 3 e 5 anos de idade, as crianças já prestam muita atenção aos fenótipos e às diferenças raciais, sendo capazes de reconhecer quais fenótipos são mais ou menos apreciados, até mesmo hierarquizando-os (Bento, 2011).

Ainda no âmbito da referida investigação, apenas uma criança identificou-se como “preto(a)”, ao passo que “branco(a)” foi o mais frequente, além das identificações relacionadas a cores intermediárias. Tal observação revelou discrepâncias no que se refere ao reconhecimento racial, tanto por parte dos(as) adultos(as) responsáveis — que declararam as crianças, em sua maioria, como brancas ou pardas —, quanto das próprias crianças — que, por sua vez, foram reconhecidas de maneira divergente pela pesquisadora, fato que resultaria em um maior reconhecimento de crianças negras em detrimento das brancas no grupo pesquisado). Ademais, houve dois casos em que as famílias preferiram não responder à pergunta sobre cor/raça, denotando outro grau de complexidade da questão do pertencimento étnico-racial (Enumo, 2024).

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, o movimento de identificação étnica da população tende a se pautar na aparência e não na descendência (Trinidad, 2011). Como asseveram Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (2002, p. 111):

A cor auto-atribuída no momento da declaração possivelmente limita-se a definir um traço físico que não expressa pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o sujeito respondente se veja inserido num grupo

diferenciado por outros sinais de identidade, além do que está sendo imediatamente solicitado. O que os inúmeros termos utilizados pelos respondentes dos censos para se auto-identificarem podem explicitar não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas também ambiguidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, ou apenas a cor, é responsável pela inserção nos grupos sociais de cor.

Para Oracy Nogueira (1985), a cor é a principal marca que viabiliza a identificação das possíveis vítimas do preconceito e segue uma escala de gradação, que varia do estritamente branco (considerado o nível ideal) até o completamente preto:

O preconceito intensifica-se na razão direta dessa escala de cor, além da presença de outras marcas: quanto mais negra é a pessoa, maior a probabilidade de ela ser vítima do preconceito. Em essência, as categorias branca, parda e preta refletem essa escala: são os dois pontos extremos e as posições intermediárias sintetizadas em uma única categoria (Nogueira, 1985, p. 82).

Em meio a uma sociedade estrutural e ideologicamente racista, salientamos a complexidade representada pelos movimentos de hetero e autoidentificação, dificultados pela escala de cor. Nesse sentido, Nogueira (1985) investiga o preconceito sob duas vertentes: o “preconceito de origem” (ligado à descendência) e o “preconceito de marca”, fundamentado sobre determinados marcadores de aparência. Rafael Guerreiro Osório (2003, p. 21) elucida a questão:

O preconceito racial de origem prejudica os que descendem do grupo discriminado, não importando se as pessoas trazem, em sua aparência física, os traços de seu grupo de origem. Em caso de miscigenação, o produto do cruzamento é identificado com o grupo discriminado, mesmo que fisicamente se caracterize pela aparência do grupo discriminador.

Em contrapartida,

[...] onde vige o preconceito de marca, a origem (descendência) não importa, apenas quantos traços ou marcas do “fenótipo” do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas. Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais.

Segundo Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo *et al.* (2012), Tarcia Regina da Silva, Adelaide Alves Dias e Ana Luisa Nogueira de Amorim (2018), a discriminação e a formação do pensamento racial iniciam-se muito cedo, pois as crianças, desde a mais tenra idade, já percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Portanto, receber mensagens

positivas dos(as) adultos(as) e de seus pares acerca de seus atributos físicos, cognitivos, culturais e demais potencialidades levará esses indivíduos a se sentirem bem consigo mesmos. Do mesmo modo, se as crianças brancas compreenderem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores, tampouco os únicos a serem valorizados, crianças brancas e negras aprenderão a considerar as diferenças como condição humana e parte integrante da convivência saudável (Orrú, 2020; Silva Júnior; Bento; Carvalho, 2012).

O que significa ser uma criança negra ou branca nas relações sociais consolidadas na escola? E, nela, o que as crianças podem aprender sobre si próprias e sobre os(as) outros(as) à sua volta? Essas são perguntas que necessitam orientar o planejamento dos currículos e propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, visto que a despreocupação com a questão multiétnica, seja na família ou na escola, pode colaborar decisivamente para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. Nessa perspectiva, o silêncio e o apagamento de tal temática nas diversas instituições sociais favorecem a compreensão da diferença como desigualdade, e os(as) negros(as) como sujeitos desiguais e inferiores, servindo como dispositivos de manutenção do racismo e da experiência da branquitude, destacada por fomentar os preconceitos contra as crianças negras e manter os privilégios das crianças brancas (Cavalleiro, 2010; Bento, 2002).

Segundo Cavalleiro (2010, p. 46-47):

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sinequa non* para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor.

Nesse cenário, as crianças tornam-se vítimas dos preconceitos e estereótipos veiculados pelos mediadores(as) sociais, entre eles(as), o(a) educador(a). Destarte, é fundamental que os(as) docentes desenvolvam um trabalho sistemático de reconhecimento da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação ocasionam em solo brasileiro desde a primeira infância, visando a combater — e até mesmo evitar — pensamentos e atitudes racistas e

preconceituosos, possivelmente interiorizados e cristalizados pelas crianças, os quais produzirão trágicas consequências ao longo da vida adulta (Cavalleiro, 2010).

Ao entrevistar duas docentes atuantes com a turma investigada em sua pesquisa, Enumo (2024) verificou que, embora alguns elementos necessários à educação antirracista estivessem — ainda que de modo limitado — presentes nos espaços pré-escolares em questão, expressos por falas, documentos, intenções e materiais, e apesar de as educadoras conhecerem a lei e reconhecerem a essencialidade do trabalho com a educação nas e para as relações étnico-raciais, esse trabalho não era efetivo. Diversos desafios, como a carência de materiais suficientes e de qualidade, bem como a deficitária formação docente relacionada à temática, ainda devem ser vencidos a fim de assegurar um trabalho mais eficaz nessa direção.

Atuando principalmente com livros e brinquedos, as professoras entrevistadas reconheceram que o que oferecem está diretamente relacionado ao que têm de conhecimento e experiência pessoal, expressando a consciência da necessidade de se apropriar mais dos saberes, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras para melhor abordar as questões étnico-raciais com as crianças. Nessa direção, admitiram a importância de as referidas culturas serem incluídas e representadas nos currículos educacionais: “[...] *então, hoje eu penso que é fundamental estar no currículo pra poder a gente tocar nesse assunto com as crianças, então provocar mesmo, trazer pra eles situações*” (Prof. Elisa *apud* Enumo, 2024, p. 161, grifos da autora).

A palavra currículo, originada do termo em latim *scurrere*, significa correr, o que nos conduz a um caminho no qual os sujeitos constroem saberes e, sobretudo, identidades. O currículo, como percurso apresentado ou a ser seguido (Goodson, 1997), reúne os conhecimentos e experiências que devem ser propostos na escola, selecionados com base no indivíduo que se pretende formar (Silva, 2010). A partir disso, faz-se necessário questionar quais identidades os currículos das instituições de Educação Infantil têm ajudado a construir e quais deveriam produzir (Franceschini; Silva; Marques, 2017).

O discurso da igualdade, da equidade e do direito à educação perpassa todos os âmbitos da educação escolar, entretanto, na prática, ainda prevalece uma visão hegemônica, monocultural e padronizada dos conteúdos e da organização curricular. Dito de outro modo, predomina a supervalorização do estereótipo do homem branco,

cristão, urbano, classe média e heterossexual. Posto isso, desconsiderar o tema da diversidade nos espaços pré-escolares contribui para a cultura do silenciamento perante a discriminação e a injustiça social (Franceschini; Silva; Marques, 2017).

Como assevera Cavalleiro (2010, p. 124):

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é o seu”.

Assim, (re)pensar o currículo com o intuito de propor espaços, tempos, recursos, vivências, concepções e práticas que valorizem todos e todas, sem distinção de cor, classe socioeconômica, etnia, gênero e/ou idade, potencializando a autoestima, a autoimagem positiva e o sentimento de pertencimento das crianças, respeitando sua ancestralidade e alteridade, é urgente quando almejamos a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática (Franceschini; Silva; Marques, 2017). Por essa razão, os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996) foram alterados pela Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que determina a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país. Tal lei não inclui a Educação Infantil nessa obrigatoriedade, porém outros documentos o fazem, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 (Brasil, 2004), que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em toda Educação Básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil.

Particularmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 21) estabelecem que as creches e pré-escolas, na preparação de suas propostas pedagógicas, devem assegurar “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. Logo, é compromisso também desse segmento garantir uma educação nas e para as relações étnico-raciais (Santiago, 2013).

Além da referida lei, em 2004, foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2004, segundo a qual se definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004. Os presentes dispositivos legais que, em 2025, completam, respectivamente, 22 e 21 anos de promulgação, têm atuado, nas últimas décadas, como indutores de uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais, exercendo fundamental importância para a efetivação de políticas de ações afirmativas no interior do sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, percorrendo variados níveis e modalidades de ensino (Gomes; Jesus, 2013).

A promulgação e a gradativa aplicação dessa legislação, originada a partir das manifestações sociais, reivindicações do movimento negro brasileiro e outros(as) defensores(as) da causa antirracista, indicam a progressão obtida na garantia de direitos sociais educacionais e demandam a percepção da urgente necessidade de ultrapassarmos as condutas, falas e idealizações racistas e preconceituosas dentro e fora dos espaços escolares (Gomes; Jesus, 2013). Ademais, exige-se

[...] uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes; Jesus, 2023, p. 22).

Coloca-se, assim, a urgência de uma educação que reconheça, investigue e socialize os mais diversos saberes, histórias e culturas, uma educação intercultural que conceba a interação entre as etnias como condição primordial para que cada um dos sujeitos possa identificar, problematizar e desconstruir os padrões e a lógica monocultural que, há séculos, permeiam as concepções e práticas sociais e educacionais (Fleuri, 2013).

3.3 Cultura e interculturalidade: educação para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil

Refletir sobre concepções, práticas, espaços, tempos e recursos que acolham e prestigiem as diferentes culturas na Educação Infantil requer a valorização e a representatividade das diferentes identidades que formam a sociedade brasileira e, especialmente, a inclusão daqueles(as) culturalmente tidos(as) como os “outros” (Veiga, 2023). Estes últimos, de acordo com Miguel González Arroyo (2014, p. 123), são “[...] desiguais, porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores”. À vista disso, o autor salienta que o currículo, enquanto território em disputa, necessita ser cuidadosa e criticamente analisado com o intuito de desvelar os saberes, culturas e linguagens produzidos, apropriados e silenciados no cotidiano das instituições educacionais, atentando para a problematização e desconstrução do currículo monocultural e etnocêntrico que, por sua vez, hierarquiza os povos, seus conhecimentos e etnias (Arroyo, 2013).

Para Gabriela de Oliveira Melo (2021), a escola recebe todos os dias uma grande quantidade de membros oriundos de culturas e grupos étnicos distintos. Dessa maneira, é imprescindível que ela seja um espaço de acolhimento, aberto às mais variadas culturas, crenças, costumes e valores, onde as diferenças culturais sejam consideradas e valorizadas por todos. Nessa perspectiva, Marluse Arapiraca dos Santos (2008, p. 11) assevera que:

[...] a identidade é construída na concretização dos significados e experiências de um grupo com base em atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes significativas, no entanto, sem exclusão destas últimas. O tensionamento das relações estabelecidas do eu com os outros é que vai nortear o autoconhecimento, enquanto elemento primordial para a formação da própria identidade.

A sociedade intercultural em que vivemos atualmente requer o reconhecimento identitário de todos os grupos sociais e a garantia de direitos civis, sociais e políticos para se viver com dignidade. Nesse ínterim, insere-se o direito a uma identidade cultural, o que significa que todos(as) os(as) integrantes de grupos étnico-culturais têm o direito de pertencer a sua cultura e serem reconhecidos(as) como são, não devendo se assimilar aos costumes de outros grupos ou a quem se atribui uma cultura hegemônica. Esse ideal pode e precisa partir das instituições educacionais, locais de reconhecimento e valorização das diferentes culturas e de (re)aprendizagem da história não oficial, em contrapartida à história única dos povos que formaram o país, em especial, indígenas e negros(as) (Lima; Crocetta, 2019).

Nesse cenário, insere-se a necessidade de diálogos interculturais fundamentados em uma política de alteridade direcionada à promoção de uma educação para o reconhecimento do(a) outro(a) por meio do diálogo entre os distintos grupos sociais e culturais (Lima; Crocetta, 2019). “Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum [...]” (Candau, 2008, p. 52).

Aqui, compreende-se interculturalidade como processo contínuo e dinâmico de diálogo, troca e aprendizagem entre diferentes culturas, pautado no respeito, na legitimidade recíproca e na busca por relações mais simétricas e igualitárias. Trata-se de um espaço de encontro e escuta, no qual as diferenças e desigualdades sociais, econômicas e políticas são trazidas à tona, reconhecidas e enfrentadas criticamente (Walsh, 2001). De acordo com Catherine Walsh, há três concepções principais de educação intercultural presentes no continente latino-americano atualmente. A primeira, intitulada de “relacional”, refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre diversas culturas e sujeitos socioculturais. Tal concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e desconsidera a assimetria de poder entre grupos pertencentes a culturas diversas. A segunda corresponde à “interculturalidade funcional”. Baseando-se no filósofo peruano Fidel Tubino (2005), a autora esclarece que tal interculturalidade, inserida em um contexto marcado por estados e organismos internacionais caracterizados pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder, funciona como estratégia para favorecer a coesão social, conduzindo os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.

Assim, busca-se diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que se debruçam sobre questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Entretanto, colocar tais questões em pauta é justamente o foco da perspectiva da terceira interculturalidade, denominada “crítica” (Candau, 2012). Esta última assume como propósito

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos

socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (Morin, 1985, 1996; Bateson, 1986) da interação estabelecida entre sujeitos de identidades culturais diferentes e procura desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, em direção a superar as estruturas socioculturais geradoras de discriminação, exclusão ou sujeição entre grupos sociais (Fleuri, 2002). Concebendo a educação como a promoção de contextos e processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes realidades culturais, a perspectiva intercultural nos conduz a uma nova concepção de educador(a), uma vez que

[...] se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (Fleuri, 2000, p. 12).

Sob esse viés, o(a) educador(a) constitui-se como sujeito inserido no processo educativo, que interage com outros sujeitos de forma a dedicar especial atenção às relações e aos contextos que vão se criando, contribuindo para a construção e elucidação dos sentidos que os indivíduos, em relação, constroem e reconstroem. Nesses contextos, o currículo, mais do que caráter lógico, terá função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para a transmissão hierárquica e progressiva de informações, mas assumirá a responsabilidade de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre os sujeitos, levando-os a se organizarem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (Fleuri, 2000).

A interculturalidade crítica, segundo Walsh (2007), nasce das experiências e lutas de sujeitos historicamente submetidos a processos de dominação e subalternização. Trata-se de um projeto político construído com e a partir desses grupos, que busca se articular a outros movimentos e pessoas comprometidos(as) com a superação da lógica neoliberal e da racionalidade moderna-ocidental. Essa proposta visa não apenas à transformação das estruturas sociais, mas também à

criação de novas formas de poder, conhecimento e existência, fundadas na pluralidade e na justiça. Nos dizeres da autora, “[...] pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida” (Walsh, 2007, p. 8).

O estudo sobre a educação intercultural no Brasil atravessa a análise do papel da educação popular promovida pelos movimentos sociais, da qual Paulo Freire foi um dos participantes, na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social, bem como sobre a importância da cultura na prática educacional (Oliveira, 2011). Para Freire, a referência da educação popular é a ação cultural, tendo em vista a cultura vinculada aos movimentos e relações sociais. Nessa direção, a cultura não é apenas a erudita, mas também a popular (Oliveira, 2011), ou seja, “[...] seria o que dá sentido nas relações humanas [...]” (Freire; Nogueira, 1989, p. 61); “[...] é tudo o que o [ser humano] cria e recria” (Freire, 1981, p. 56).

Todos os produtos que resultam da atividade do homem [e das mulheres], todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem [e das mulheres], voltam-se para ele [ela] e o [a] marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gestos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens [e as mulheres] da sua própria cultura, da sua realidade (Freire, 1981, p. 57).

Corroborando a perspectiva freireana, segundo a qual a cultura é inerente ao existir humano e faz parte do processo histórico de humanização, afirma Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 22, grifos do autor):

[...] nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura*. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido em uma outra dimensão.

Para Walsh (2005), o significado de interculturalidade está intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico direcionado à decolonização e à transformação social. Aqui, compreende-se decolonialidade como um processo simultâneo e contínuo de transformação e criação, como construção de imaginários e condições sociais e de relações de poder e saber radicalmente diferentes. Entretanto, faz-se necessário distinguir o referido conceito do significado de desfazer o que já foi feito — como no caso de “descolonizar” —, retirando a letra

“s” de “descolonização”, uma vez que a intenção do movimento decolonial não reside na desconstrução do colonialismo, tampouco na superação do momento colonial em favor do pós-colonial; o seu foco é contribuir para um posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência das minorias sociais, étnico-raciais, quilombolas, LGBTQIAP+, entre outras (Walsh; Rodrigues, 2021; Walsh, 2017).

Carregado de sentido pelos movimentos sociais negros e indígenas latino-americanos, o processo de interculturalidade destaca-se por questionar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo Aníbal Quijano (2007, p. 93) a colonialidade corresponde a um dos “[...] elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder”. Desse modo, equivale a um sistema de representação construído para enfatizar a Europa no cenário mundial. O autor ainda esclarece que a colonialidade do poder se origina a partir da conquista da América que, segundo ele, não ocorre somente sob o ponto de vista militar, mas também pelo domínio das subjetividades dos povos dominados e conquistados, mantendo-se mesmo após os processos de independência dos países latino-americanos, asiáticos e africanos ao longo dos séculos XIX e XX.

Essa colonialidade do poder mundial, ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, conhecimentos e epistemes. A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são os derivados do mundo europeu. Que não existem saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Essa colonialidade não nos permite enxergar conhecimentos e saberes nos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, por exemplo. Isso impõe e nos conduz a uma única suposta racionalidade: a europeia (Paim; Silva; Souza, 2024, p. 53-54).

Da perspectiva de colonialidade do poder, permeada pelo etnocentrismo, surge a colonialidade do saber, que reprime e inferioriza outras formas de produção de conhecimento não europeu, negando o legado intelectual, cultural e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais (Oliveira, 2012). Aliada a tais colonialidades, impõe-se a colonialidade do ser, por meio da qual os povos subalternizados acabam por internalizar a episteme europeia, de tal modo que se torna difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. “O ser humano subalternizado se sente dominado pelo pensamento hegemônico, introjetando-o de tal forma que não consegue refletir sobre si mesmo” (Paim; Silva; Souza, 2024, p. 55).

Nesse sentido, a interculturalidade não é compreendida somente como conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o Ocidente e as demais civilizações; trata-se de uma prática que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos saberes e compreensões de mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser (Oliveira; Candau, 2010). “A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

Dessa forma, prezando pela construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, bem como pelos processos de empoderamento de sujeitos e atores historicamente inferiorizados e subalternizados (Candau, 2012), cabe às instituições de Educação Infantil planejarem e proporem práticas que partam do reconhecimento e da investigação das diferenças étnico-culturais. Isso exige romper com os processos de homogeneização que, invisibilizando e ocultando as diferenças, reforçam o caráter monocultural dos currículos e propostas pedagógicas (Arruda *et al.*, 2021).

Pensar em uma educação intercultural e decolonial para e com as crianças pequenas, questionando verdades históricas impostas pelos colonizadores europeus, de modo a recontar a história a partir de outros olhares, exige que nós, educadores(as), repensemos os espaços, tempos, recursos, concepções e práticas educacionais. Nesse contexto, o trabalho com manifestações artísticas e culturais provenientes dos mais diversos grupos étnico-raciais, tal qual a literatura africana e afro-brasileira, pode oferecer consideráveis oportunidades para o processo de reconhecimento, construção, pertencimento e identificação étnico-racial na primeira infância. Desse modo, contribui-se para a desconstrução de imagens caricaturadas, estereotipadas e inferiorizadas, secularmente atribuídas aos povos africanos e afrodescendentes, as quais podem levar as crianças negras a consolidarem uma autoimagem negativa.

3.4 Lutas e resistências negras: por uma educação antirracista e decolonial

No Brasil, um país culturalmente heterogêneo, formado em meio a negociações e conflitos, hibridismos culturais, interesses econômicos, colonialismos,

fusões sincréticas³(em sua maioria, violentas), perdas e reconstruções identitárias, bem como processos de aculturação, o preconceito e as formas correlatas de discriminação vinculam-se aos fenótipos, incluindo a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e da boca, entre outros elementos. Assim, tratando-se de um país estruturalmente racista, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação ao tipo negroide, maior será a probabilidade de ele sofrer discriminação ao longo da vida (Paula, 2009). Em outras palavras, o modelo brasileiro de relações raciais afeta principalmente as probabilidades de mobilidade social ascendente dos sujeitos pertencentes aos grupos étnico-raciais historicamente marginalizados e discriminados, como negros(as) e indígenas (Paula, 2009).

Tendo em vista as crescentes formas de desigualdade e violência no Brasil e no mundo, incluindo os discursos e práticas de ódio que invadem as ruas por meio de passeatas e as redes sociais por meio de vídeos, narrativas e postagens repletas de intolerância, racismo, machismo e LGBTQIAP+ fobia, é imprescindível escutarmos as crianças que, nesse cenário, precisam lutar, desde a mais tenra idade, pela sobrevivência, pela própria vida, pela existência e pela resistência (Gomes; Araújo, 2023).

Segundo estudo realizado em 2020 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei), da Faculdade de Educação da UFMG, intitulado “Infância em tempos de pandemia”, cuja pergunta central foi “Como as crianças estão vivendo a pandemia do coronavírus?”, existe uma desigualdade na forma de vivenciar a experiência da infância em tempos difíceis. Ao recolher diversas percepções das crianças acerca de suas vivências familiares ao longo do período, a investigação, realizada de maneira *on-line*, constatou o sofrimento das crianças com o distanciamento social, a ausência da escola, as transformações do cotidiano, a experiência subjetiva de lidar com a incerteza e o medo do adoecimento, sendo esse sofrimento ainda mais acentuado entre as crianças negras, pobres e residentes em territórios periféricos que, por sua vez, apresentaram níveis diferenciados e desiguais de vivência da pandemia (Gomes; Araújo, 2023).

³ Fusões sincréticas, de acordo com Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), caracterizam a combinação entre elementos (neste caso, entre as diversas culturas que formam a nação brasileira), assumindo a diferença como condição. Nessa direção, o sincretismo não representa o desaparecimento da tensão entre o que se combina, mas a afirmação do conflito e da luta como possibilidade do que aparece sincretizado.

Corroborando o fato de as históricas e estruturais desigualdades de classe, gênero, raça e idade terem se acirrado em tempos de crise, Boaventura de Sousa Santos (2020) enfatiza que os impactos da pandemia foram maiores para aqueles(as) que viviam ao “sul da quarentena”, ou seja, (as) mulheres, trabalhadores(as) precários(as), informais, ditos autônomos(as), trabalhadores(as) da rua, moradores(as) das periferias pobres da cidade, refugiados(as), deficientes, entre tantos outros. Sobre a expressão “sul da quarentena”, esclarece o autor:

Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. Proponho-me a analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido com estas formas de dominação e imaginar, também da sua perspectiva, as mudanças sociais que se impõem depois de terminar a quarentena. São muitos esses coletivos sociais. Selecciono uns poucos (Santos, 2020, p. 15).

Ao lado dos coletivos pensados por Santos (2020), estão as crianças, nem sempre lembradas pelo Estado brasileiro perante a garantia de direitos fundamentais. As desigualdades, a pobreza, a fome, a violência, as vivências da pandemia e suas implicações agravaram-se em especial na vida das crianças pobres e negras. Diante de tal realidade, o trabalho de educadoras e educadores constitui-se de múltiplos desafios, dentre os quais reafirmam-se os compromissos ético e profissional com as crianças, implicando a escuta e a observação atenta às indagações e constatações advindas de suas vozes e ações cotidianas, principalmente no âmbito das instituições de Educação Infantil e em seus lares (Gomes; Araújo, 2023). Essas práticas

[...] revelarão que elementos e mecanismos que simultaneamente se revelam e se escondem nas ações pedagógicas e escolares, quanto ao racismo e outras formas de discriminação, impactam especificamente de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias, apresentando-se como fenômenos perversos, presentes no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil (Gomes, 2019 *apud* Gomes; Araújo, 2023, p. 30).

Por essa razão, é imprescindível refletir sobre nossos olhares e práticas pedagógicas, considerando as proposições necessárias para que as instituições educacionais construam propostas que potencializem as crianças e suas infâncias plurais e multiétnicas. Tais propostas devem considerar as crianças negras como sujeitos de direitos, conhecimento, práticas e experiências étnico-raciais, cuja subjetividade não se constrói apenas via sofrimento ocasionado pelas vivências de

racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas (Gomes; Araújo, 2023). Em suma, é necessária uma educação que destaque

[...] as experiências dessas crianças como sujeitos culturais e sociais que criam e recriam a sua existência, mesmo em situações duras de desigualdades que a elas impõem desde tão cedo o árduo aprendizado de luta pela sua própria sobrevivência. E, muitas vezes, pela sobrevivência de irmãos e irmãs menores (Gomes; Araújo, 2023, p. 15).

Caroline de Paula Teles Duarte (2012) ressalta a perceptível repercussão exercida pela educação diante da minimização do racismo e da defesa da equidade racial. Particularmente a respeito da Educação Infantil, afirma a pesquisadora:

O pertencimento racial na Educação Infantil é visto como assunto de menos importância, sob a justificativa de que as crianças pequenas não perceberiam tais diferenças e conseqüentemente não haverá discriminações nesse ambiente e nas relações sociais estabelecidas (Duarte, 2012, p. 144).

Entretanto, diferentes autores(as), como Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010), revelam que, entre 3 e 5 anos de idade, a criança já consegue identificar as divergências de cunho étnico-racial e, ao identificá-las, compreende-as e classifica-as como superiores ou inferiores, podendo manifestar o desejo de alterar a natureza de seus cabelos e seu tom de pele. Logo, a criança negra revela maior sensibilidade às diferenças raciais em relação à branca (Teodoro, 2023).

Sendo a criança um sujeito de direitos, educar na e para as diferenças simboliza uma atitude intimamente associada ao respeito à dignidade da criança enquanto cidadã e, sobretudo, ser humano. A desconsideração desse entendimento pode ser compreendida como um atentado aos direitos humanos. Em prol deles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) incluem a formação de uma sociedade justa, autônoma e humanitária entre o conjunto de responsabilidades inerentes à Educação infantil. Por conseguinte, a oportunização de novas relações e interações equivale a uma forma de comprometimento com a democracia, visando ao rompimento de relações de dominação que ainda assolam a sociedade e viabilizando experiências de aprendizagem inclusivas e acolhedoras a todas as crianças, sem distinção (Bonfante, 2023).

Ao defender uma educação de boa qualidade social para todas as crianças na perspectiva das relações étnico-raciais, educando-as para e na diversidade, cuidando delas a fim de possibilitar uma construção positiva de si e do(a) outro(a), em meio ao processo de formação identitária, as DCNEI (Brasil, 2010) estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos que abordam, além de outros pontos, a apreciação da autonomia, o respeito ao bem comum, os direitos de cidadania e a percepção crítica das mais variadas expressões culturais (Bonfante, 2023). Precisamente no tocante ao princípio ético, o documento salienta:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (Brasil, 2010, p. 87).

Para Paulo Freire (1996), a ética é concebida como expressão da própria natureza humana, constantemente fabricada ao longo da história. O autor menciona ainda nossa vocação ontológica para *ser mais* enquanto espécie humana, defendendo uma *ética universal* do ser humano. Sua crítica é dirigida aos sistemas político-econômico e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humanos, preocupando-se, sobretudo, com a defesa ética da vida humana digna para todos(as) (Zitkoski, 2020).

A concepção de ética universal em Freire (1996) se relaciona diretamente à sua visão de natureza humana, a qual vem se constituindo ao longo da história como possibilidade, como um “vir a ser mais”, em um processo de *gentificar-se*. A busca pela humanização do mundo, que faz da natureza humana uma constante busca do *ser mais*, revela em nós, sujeitos em construção, uma existência radicalmente ética (Zitkoski, 2020). Sobre a universalidade da ética humana, assevera Freire (1996, p. 12):

Quando falo, porém, da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente.

Sob esse viés, o ser humano não somente está no mundo, pois não é um ser passivo, mas um ser de escolhas e decisões, representando, por isso, uma presença no mundo, intervindo nele, transformando-o à medida que toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e sonha com um mundo diferente (Zitkoski, 2020). “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (Freire, 1996, p. 12).

Considerando o motivo e a intenção primária da ação educativa, isto é, assegurar a formação crítica e integral dos sujeitos, é fundamental revisitarmos e repensarmos o compromisso ético assumido pelos espaços escolares no tocante à temática étnico-racial, posta a urgência de buscar e “esperançar” uma nação que problematize e desconstrua o racismo, acolhendo as diferenças e favorecendo a constante busca humana pelo *ser mais* (Bonfante, 2023). Nas palavras de Freire (1992, p. 51):

O sonho pela humanização, cuja concretização passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem fazendo permanente na história que fazemos, que nos faz e re-faz. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão, mas não é um sonho ingênuo.

A esperança, enfatiza o educador pernambucano, necessita da realidade tangível para alcançar a dimensão histórica e, no cenário desta investigação, a pré-escola representa a base das mudanças, indispensáveis à educação que busca romper com práticas pedagógicas monoculturais, etnocêntricas e coloniais (Bonfante, 2023). Lutar e construir uma educação transformadora, antirracista e intercultural, que permita o desenvolvimento da criticidade e a análise histórica das relações humanas, implica compreender a educação pública e a quem ela se destina (Bittencourt, 2018; Bonfante, 2023).

As ações direcionadas ao alcance de uma educação transformadora perpassam o pensamento crítico que, segundo bell hooks (2013), carrega em seu

âmbito a afeidez por investigar e interpretar os acontecimentos. Para a autora, as crianças são inclinadas ao desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que não se limitam às demarcações raciais, socioeconômicas e de gênero. Tal proposição nos conduz a pensar que, embora inseridas em uma sociedade substancialmente racista, machista, adultocêntrica e etnocêntrica, elas transcendem essas problemáticas e podem constituir relações humanizadas, pois não se cansam nem desistem (Bonfante, 2023).

Na mesma direção de hooks (2013), Ana Lúcia Goulart de Faria (2006), ao afirmar a essencialidade de pesquisarmos e conhecermos o(a) cidadão/cidadã de pouca idade, analisando como se relaciona com o mundo e com os(as) outros(as) ao seu redor, defende que a superação das desigualdades certamente passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública, convivendo com as diferenças. Destarte, a pesquisadora ressalta a urgência de pensarmos e praticarmos uma pedagogia da escuta, das relações e, em especial, das diferenças.

Variados estudos, como os de Flávio Santiago (2015), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), Flavia Motta e Claudemir de Paula (2019), revelam como a experiência da criança negra é permeada por situações de exclusão, discriminação e preconceito étnico-racial. Conforme esclarece Santiago (2015, p. 443):

Nesse processo, são criados diferentes mecanismos para a afirmação do branqueamento, entre eles a institucionalização de pedagogias que castram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude. Como elemento estratégico para a legitimação dessa forma de ensinamento, são construídas imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de brancura enquanto os outros: os estranhos, os pretinhos, os marginais [...] os bagunceiros, os moreninhos, coisificando as crianças negras negativamente, não as vendo em suas singularidades e enquanto sujeitos possuidores de desejos e direitos.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos por Santiago (2015) mostram que crianças pequenas vivenciam e experienciam processos de exclusão e hierarquização étnico-racial que favorecem a construção de uma identidade pessoal e social fragilizada pelo ideal de branqueamento, que pretende apagar e oprimir as identidades negras (Amaral, 2023). Como esclarece Bento (2002, p. 15), “[...] é a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor”.

Nesse sentido, as ideias de racialização influenciam diretamente as culturas, concepções e relações infantis, produzindo singularidades e cunhando imagens de uma infância e do que é ser criança em uma sociedade desigual e hierarquizada sob o ponto de vista étnico-racial. Porém, tal processo não é natural, tampouco indolor, visto que muitas vidas são relegadas ao esquecimento para que a norma substantiva dos signos, impregnada entre os corpos, seja legitimada. Por fim, as crianças pequenas passam a se constituir como sujeitos do meio social, apropriando-se de papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os e tornando-os seus (Santiago, 2015).

De acordo com Silva (2008), a educação nas e para as relações étnico-raciais pode ser compreendida como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais e um dos alvos das estratégias e aparatos empregados em sua avaliação e supervisão. Nas palavras da autora:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2008, p. 490).

Logo, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação negativa, bem como a educação das relações étnico-raciais devem estar presentes nos espaços e tempos da Educação Infantil, atrelados ao compromisso político e ideológico de propor novos horizontes e educar as crianças desde a mais tenra idade para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que adote o respeito, a inclusão e a diversidade como princípios (Amaral, 2023; Silva, 2021).

Nesse sentido, pode-se observar que novas perspectivas começam a despontar no campo educacional. Como destaca Gomes (2012), as manifestações culturais historicamente negadas ou invisibilizadas no currículo educacional vêm ganhando espaço e reconhecimento progressivo. Esse movimento reflete não apenas mudanças sociais mais amplas, como também a intensificação das disputas entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas que atravessam o contexto

contemporâneo. Os processos decorrentes da globalização e das tensões políticas em torno do conhecimento têm produzido um novo cenário no qual se torna urgente repensar as formas de compreender e articular desigualdade, diversidade cultural e saberes nas instituições educacionais, exigindo um olhar mais crítico e inclusivo sobre as práticas pedagógicas. “Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede” (Gomes, 2012, p. 102).

Esse complexo processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, levando-os a um processo de renovação não somente teórica, mas que cobra uma real relação com a prática; uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Logo, os currículos passam a constituir um território em disputa, sobretudo dos novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Arroyo, 2013).

A mudança estrutural proposta pela introdução da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) amplia as possibilidades de promoção de uma educação antirracista que, por sua vez, implica a reinvenção dos saberes e do currículo, difundindo e legitimando debates acerca das demandas e singularidades africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2012). Nessas discussões, observam-se a presença e a potência de uma “fala” em específico:

É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, 2012, p. 105).

Nessa direção, a autora enfatiza que todo esse movimento diz respeito ao reconhecimento de nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos, singulares em gênero, etnia, idade, classe socioeconômica e tantos outros. Há muito, os movimentos sociais e políticos organizados — mulheres, negros(as), indígenas, LGBTQIAP+, quilombolas, povos do campo — vêm lutando por rupturas epistemológicas e culturais consonantes ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, reivindicando da escola e do campo da formação de professores(as)

posicionamentos, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas (Gomes, 2012).

No campo curricular, tais reivindicações têm encontrado espaço à medida que se questiona a própria construção do currículo e se exploram caminhos para torná-lo mais sensível à interculturalidade. Isso inclui refletir sobre como a diversidade é considerada nas práticas e discursos curriculares, bem como analisar de que forma as diferenças impactam as relações de poder presentes no âmbito educativo (Gomes, 2012). Contudo:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

Para Maria Paula G. Meneses (2007, p. 56): “Falar sobre África significa, pois questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades”. Portanto, estamos imersos em um campo de tensões e relações de poder que nos conduz a problematizar concepções, representações e estereótipos sobre a África, os(as) africanos(as), os(as) negros(as) brasileiros(as), suas identidades, narrativas e culturas construídas histórica e socialmente em meio a processos de dominação, colonização e escravização (Gomes, 2012).

Desse modo, decolonizar o currículo exige o reconhecimento e a valorização das lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, implicando conflito, confronto, negociações e a produção de algo novo (Walsh, 2005). Tal processo insere-se em outros movimentos de decolonização mais amplos e intensos, tal qual o do ser, do poder e do saber. Encontramo-nos diante de relações tensas e conflituosas estabelecidas entre diferentes vivências temporais, econômicas e de concepções de mundo. “Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (Gomes, 2012, p. 107).

Investigar a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos, entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de forma que tudo aquilo que não é europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e

compreender a redefinição e politização do conceito social de raça no contexto brasileiro (Munanga; Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias ao processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (Gomes, 2012). Nesse sentido, a presente pesquisa busca esclarecer como esse processo pode ser decisivo para decolonizar os currículos, as concepções, práticas, espaços, tempos e recursos desenvolvidos e utilizados na Educação Infantil, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que ressignifiquem o percurso de reconhecimento, construção e valorização étnico-racial entre as crianças pequenas.

4 A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Conforme explicitado anteriormente, apesar de a Educação Infantil não ser mencionada pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), outros documentos o fazem, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 (Brasil, 2004). Este último determina a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em toda Educação Básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) definem que as creches e pré-escolas, na confecção de suas propostas pedagógicas, devem garantir a interação, o respeito e a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras pelos bebês e crianças pequenas, visando a combater o racismo e a discriminação. Destarte, acessar e vivenciar uma educação nas e para as relações étnico-raciais é também direito dos bebês e das crianças pequenas.

Dentre as inúmeras formas e linguagens possíveis de serem utilizadas para garantir o reconhecimento, a investigação e a contemplação positiva de histórias, culturas, saberes, crenças, valores e identidades dos povos africanos, com vistas a desconstruir imagens historicamente estereotipadas e inferiorizadas, encontra-se a literatura africana e afro-brasileira, peculiar em sua temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-leitor (Duarte, 2008).

A presente seção discorre sobre essa literatura. Inicialmente, abordamos o conceito, as particularidades e a trajetória da literatura africana e afro-brasileira e, em seguida, discutimos em que medida ela influencia os processos de construção, reconhecimento e valorização identitária na primeira infância, especialmente das identidades negras.

4.1 Literatura africana e afro-brasileira: trajetória e especificidades

Tendo em vista que a literatura evidencia as diferentes culturas e se conecta com elas, além de representar um meio de divulgação de ideias e valores típicos de uma determinada época, torna-se impossível conceituá-la de forma definitiva, única

e exclusiva (Souza; Lima, 2006). Segundo Marisa Lajolo (2001), o portador literário é um instrumento social oriundo da relação entre autor(a) e leitor(a), sendo definido de variadas maneiras alinhadas ao contexto histórico e sociocultural, pois cada agrupamento humano constrói sua definição de acordo com suas concepções e significados atribuídos às palavras.

Antônio Candido (2004, p. 174) descreve a literatura como tudo aquilo que apresenta um viés poético, ficcional e/ou dramático:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Destarte, a literatura não se limita a uma atmosfera erudita e letrada, mas assinala presença no dia a dia de diferentes povos e culturas, consistindo em uma “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2006, p. 174), considerando a inexistência de sujeitos que vivam plenamente em sua ausência. Como parte de nosso processo de humanização, a literatura equivale a um direito de todos e todas (Santos, 2019).

Produzida por humanos para humanos, a literatura nos possibilita o autoconhecimento, levando-nos a investigar os elementos que nos fazem singulares e concomitantemente plurais, como nossas ambições, paixões, receios, saberes, sonhos, dúvidas, angústias etc (Santos, 2019). Logo, enseja “[...] dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida [...] sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar” (Todorov, 2010, p. 76).

Ao conceber a literatura como linguagem importante para o processo de humanização, torna-se possível compreendê-la como expressão artística que reconfigura o viver e desperta o exercício da reflexão, a aquisição do conhecimento, a percepção da complexidade do mundo, entre outras práticas essenciais à vida humana. Assim, leva o sujeito ao estranhamento, podendo confirmar, negar, denunciar, apoiar e combater, potencializando o processo de humanização (Candido, 2011; Debus, 2018).

Nas palavras de Rildo Cosson (2012, p. 17):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] ela é a incorporação do outro em mim sem

renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Quando pensamos o papel exercido pelas instituições educacionais perante a formação humana, social, cognitiva, política, artística e cultural dos indivíduos, observamos sua essencialidade também na formação de leitores(as), pois, como assevera Candido (2004, p. 113),

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconize, ou, os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Nessa direção, como produção cultural, a literatura é vital para uma nação, representando a possibilidade de transição do mundo real para o mundo simbólico, permeado pelo faz de conta, e tendo como cerne sua forma expressiva, por meio da qual somos capazes de nos expressar conforme as características da época e da sociedade em que estamos inseridos (Zinani; Santos, 2010). Contemplando públicos de diferentes origens sociais, culturais, econômicas e geracionais, ela surge a partir da tradição oral, com lendas, mitos e narrativas exemplares, tendo em vista a divulgação do patrimônio cultural da humanidade e, apesar de inicialmente as histórias se destinarem aos(às) adultos(as), a partir do século XVIII, os(as) autores(as) passaram a adotar uma preocupação maior com as crianças, emergindo, pois, a literatura infantil (Lajolo; Zilberman, 2007; Santos, 2019).

Regina Zilberman (1998) defende que a literatura infantil nasce com a noção de infância. Até meados do século XVII, a criança era concebida como um(a) adulto(a) em miniatura; assim, artes como a pintura e a escultura retratavam de que maneira a sociedade enxergava esse indivíduo, sempre representado com a estrutura física e as roupagens dos(as) adultos(as), diferenciando-se apenas na estatura. Aos sete anos de idade, as crianças nascidas em famílias socioeconomicamente desfavorecidas eram inseridas no mercado de trabalho, devendo contribuir para o sustento da família e da própria economia da época, participando da vida dos(as) adultos(as) em diversos aspectos, inclusive dos sacrifícios humanos feitos em praças públicas da era medieval (Vieira; Machado; Braz, 2023).

Sobre o sentimento de infância, afirma Philippe Ariès (1981, p. 99):

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se extinguia mais destes.

Os(as) adultos(as), por sua vez, tinham expectativas em relação à criança que surgia, esperando dela boas normas de comportamento. Com isso, a literatura e as instituições educacionais tornaram-se ferramentas destinadas ao controle do desenvolvimento social, intelectual e emocional desses indivíduos. Por conseguinte, os primeiros livros infantis apresentavam forte caráter moralizador (Vieira; Machado; Braz, 2023).

Para Maria Rosa D. Oliveira e Maria José Palo (1986), a função utilitário-pedagógica da literatura acabou por desqualificá-la, caracterizando-a como uma literatura menor, por ser mais pedagógica do que literária. Nelly Novaes Coelho (2000) corrobora a perspectiva segundo a qual, desde o início, a literatura esteve ligada à função de entreter e ensinar; contudo, quanto às opiniões divergentes sobre sua natureza — literária, pedagógica ou artística —, a autora afirma que a literatura pertence a todas as áreas simultaneamente:

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (Coelho, 2000, p. 46).

A literatura infantil chega ao Brasil entre os séculos XIX e XX. Por ter passado por uma série de transformações e adaptações para atender ao público infantil europeu, ela nos é apresentada de forma bem estruturada, embora o cenário brasileiro se encontrasse em franco processo de transformação política, social e econômica (Lajolo; Zilberman, 2007).

Em 1816, com a chegada da Missão Francesa, o país promove um grande passo rumo ao desenvolvimento intelectual, recebendo escultores, pintores e desenhistas franceses que trouxeram as artes plásticas para o Rio de Janeiro. Dentre eles, destaca-se Jean Baptiste Debret, desenhista e pintor que, a partir de suas obras, registrava os costumes, paisagens e variedades humanas da época (Vieira; Machado; Braz, 2023).

Com a criação da imprensa régia, os livros poderiam ser impressos em português ou mesmo traduzidos, estando aptos a circular livremente pela colônia. Contudo, a censura ainda controlava o conteúdo das obras, barrando aquelas eventualmente consideradas indecentes, irreligiosas e/ou obscenas. A extinção da censura ocorre somente em 1821, aumentando o número de livrarias, tradutores(as) e tipografias (Vieira; Machado; Braz, 2023).

O trabalho dos(as) tradutores(as) foi crucial para o aprimoramento cultural e artístico brasileiro: era o mundo se abrindo ao país. Todavia, Dennys da Silva Reis (2015) destaca que isso não ocorreu de forma tão simples, visto que a matéria-prima apresentava custo elevado. Considerando o alto preço do papel, fazia-se necessário imprimir as obras na França e importá-las para o Brasil, levando mais de 20 dias para concluir o transporte (Vieira; Machado; Braz, 2023).

Segundo Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1982), a literatura infantil no Brasil inicia-se com a publicação de jornais direcionados às crianças, constituindo-se como um gênero popular produzido em periódicos, como folhetins e revistas, sendo posteriormente transformado em livros para comercialização (Reis, 2015). Nesse período, ela já apresentava formato intersemiótico, composto por gravuras e ilustrações para representar uma parte da história, além de facilitar e/ou potencializar a leitura do texto escrito (Reis, 2015).

Posto o novo modelo social, o conhecimento passa a ser valorizado no Brasil, impulsionando o investimento em campanhas a favor da educação e das instituições educacionais. Nesse cenário, os livros traduzidos foram alvo de severas críticas, à medida que não contemplavam a realidade brasileira. Como resultado, a sociedade começa a sentir a necessidade de uma literatura infantil genuinamente sua, isto é, brasileira (Vieira; Machado; Braz, 2023).

O escritor paulista Monteiro Lobato marcou o início dessa literatura. Rompendo com as padronizações importadas da Europa, ele constrói uma literatura permeada por personagens folclóricos e ambientes rurais, conferindo às crianças o papel de personagens heroicos, possibilitando ao(à) leitor(a) identificar-se diretamente com tais figuras (Zilberman, 1998).

Ao contrário dos clássicos estrangeiros, ele não recriou seus contos de outros; ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas

travessuras e tudo o que povoa a sua imaginação... Reencontrou a criança, amealhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil (Carvalho, 1982, p. 133).

Entretanto, em suas obras literárias, Lobato reafirma a visão historicamente inferiorizada atribuída ao(à) negro(a), retratando, por exemplo, as personagens Tia Nastácia e Tio Barnabé como inferiores e subservientes aos(às) brancos(as). Mesmo que representasse, por ora, Tia Nastácia como membro da família, o autor potencializava sua inferioridade ao chamá-la de “negra de estimação” (Santos, 2019). Nos dizeres de Jerusa Paulino da Silva (2010, p. 29):

A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviços, malandros, dignos de piedade.

Desse modo, as obras de Monteiro Lobato — e de tantos(as) outros(as) autores(as) — atestam a urgência de reconhecermos, problematizarmos e desconstruirmos a representação estereotipada e caricaturada do(a) negro(a) na literatura. Em outras palavras, elas nos chamam a atenção para a necessidade de textos que levem nossas crianças a sonharem com outras realidades possíveis, a ressignificarem as formas de superar os problemas e desafios atuais, dentre os quais se destacam o respeito e a valorização da pluralidade étnico-racial (Santos, 2019).

Nesse ínterim, insere-se a literatura africana e afro-brasileira que, visibilizada pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), se destaca por apresentar uma voz autoral afrodescendente, temas afro-brasileiros (como as tradições culturais e religiosas, mitos, lendas e a ancestralidade africana, alcançando também questões relacionadas ao racismo, ao branqueamento e à marginalidade), construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade e um “[...] *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência” (Duarte, 2017, p. 7, grifo do autor). Dessa forma, tem-se uma literatura que anuncia, reconhece e valoriza outras narrativas, culturas, sensibilidades e pontos de vista há décadas negados em nosso país, cuja história é atravessada por concepções e padrões eurocêntricos e discriminatórios.

Eduardo de Assis Duarte (2008) apresenta cinco elementos que caracterizam a literatura africana e afro-brasileira, a citar: a *temática*, sendo o(a) negro(a) o principal tema dessa literatura; a *autoria*, composta por autores(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as); o *ponto de vista*, visto que não basta ser afrodescendente ou meramente utilizar-se do tema — por isso, faz-se necessária a assunção de uma perspectiva e de uma visão de mundo alinhada à história, à cultura, a toda problemática concernente à vida desse grupo étnico-racial —; a *linguagem*, marcada pela presença de ritmos e significados novos, além de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas africanas e incluídas no processo transculturador vigente no Brasil; e, por fim, o *público-leitor* africano e afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura. No entanto, é preciso destacar que esses elementos supracitados, se explorados de forma isolada, se tornam insuficientes, sendo necessária sua constante interação.

Corroborando a visão de Duarte (2008), a escritora Conceição Evaristo (2009, p. 20) pontua que a literatura afro-brasileira parte da vivência de sujeitos negros, sendo possível

[...] dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral.

Na perspectiva de Octavio Ianni (1988, p. 91), a literatura africana e afro-brasileira equivale a uma compreensão que se cria, encadeia-se e converte-se no curso do tempo:

Não surge de um momento para o outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento no sentido que se transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio [...] O negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura [...] compreende diversidades, multiplicidades, desigualdades e antagonismos.

Sabe-se que a literatura infantil nasceu com um caráter utilitarista e moralizador, apresentando como intenção regularizar e doutrinar as crianças. Escancarando pressupostos racistas e machistas, suas narrativas denunciavam a

naturalização das relações raciais e de gênero. Esse viés moralizador foi se desconstruindo em conformidade com as mudanças ocorridas no plano sociocultural de inserção das obras e com a apropriação de representações mais positivadas da infância (Silva, 2023).

Com isso, nos dias de hoje, as obras literárias voltadas ao público infantojuvenil procuram romper com eventuais representações caricaturadas, estereotipadas e inferiorizadas dos(as) negros(as). Nesse cenário, coloca-se a literatura africana e afro-brasileira, que assume o compromisso de resgatar e afirmar os legados históricos, sociais e culturais negros, movimento essencial à consolidação da autoimagem, do pertencimento e empoderamento das crianças negras.

4.2 Literatura africana e afro-brasileira e as identidades negras: construção, reconhecimento e valorização identitária na primeira infância

Diante da promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), a literatura africana e afro-brasileira vem ganhando maior notoriedade, representando uma das linguagens por meio das quais podemos acessar saberes, histórias, culturas, crenças, costumes e valores dos povos africanos, secularmente assolados por processos discriminatórios e excludentes (Santos, 2019; Silva, 2023).

De acordo com Ione da Silva Jovino (2006), personagens começam a aparecer em obras literárias infantis brasileiras ao fim da década de 20 e início da década de 30 do século XX, uma vez que, até então, o(a) negro(a) era um(a) personagem quase ausente, ou referido(a) eventualmente como parte da cena doméstica. Era uma personagem, por ora, mudo(a), desprovido(a) de uma caracterização que fosse além da referência racial; por conseguinte, invariavelmente, o nome dos(as) personagens negros(as) era substituído por: *o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha*. Desse modo, pode-se perceber que a referência racial é que conferia identidade ao(à) personagem, distinguindo-o(a) dos(as) demais e definindo uma alteridade (Gouvêa, 2005).

O apagamento do(a) negro(a) nas cenas sociais refere-se à sua marginalização após a abolição, o que reflete uma mentalidade dominante direcionada aos ideais de progresso e civilização. A escravidão era retratada como marca vexatória do passado de um país atrasado; logo, a figura do(a) negro(a), com

seu corpo, suas práticas e histórias constituiria “[...] a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país “civilizado”” (Gouvêa, 2005, p. 84).

Apesar de ter sua presença assumida com maior frequência na literatura a partir do século XX, o(a) negro(a) e sua cultura não eram representados(as) de maneira positiva, mas caricaturada e inferiorizada, retratando-o(a) como subalterno(a), apresentando características de preguiça, violência, estupidez, feitiçaria, malandragem, lascividade e/ou feiúra (Souza, 2005). Guiados por um ideal de embranquecimento característico na análise sociológica das relações interraciais no Brasil, os textos prezavam pelo embranquecimento dos(as) personagens negros(as), pelo despojamento de sua identidade étnico-cultural, muitas vezes desqualificada e reduzida a diferenciações físico-raciais, como podemos observar no trecho escrito por Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho* (1931, p. 206):

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta. – Que não seja boba e venha – disse Narizinho – eu dou uma explicação ao respeitável público... – Respeitável público, tenho a honra de apresentar [...] a Princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura.

Conseqüentemente, a criança leitora formada pelos textos era marcada pela identificação com a cultura e a estética brancas, em detrimento da cultura e estética negras. Negro(a) ou branco(a), os textos acabavam por embranquecer o(a) leitor(a), ao reiteradamente representar a raça branca como superior (Gouvêa, 2005).

Conforme esclarece Jovino (2006, p. 187):

[...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial.

Ainda segundo Jovino (2006, p. 187), embora:

[...] muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores

condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara.

Práticas docentes fundamentadas na literatura africana e afro-brasileira podem inaugurar preciosas oportunidades de restabelecimento e (re)afirmação das diferenças nos espaços educacionais, considerando-os arenas socioculturais permeadas por encontros e desencontros culturais (Reis, 2017; Silva, 2023). Como assevera Eliane Debus (2007, p. 265) “[...] a literatura pode construir ou romper estereótipos, inclusive os que se relacionam a etnias. Pela leitura de obras que apresentam a cultura africana, é possível conhecer outro universo cultural, permitindo que se construa sem exotismo ou piedade”.

Atualmente, os textos direcionados ao público infantojuvenil buscam desconstruir representações que eventualmente inferiorizem os(as) negros(as) e suas trajetórias. Muitas obras os narram em episódios rotineiros, desafiando estereótipos, reafirmando sua identidade e exaltando seus costumes religiosos e culturais (Mariosa; Reis, 2011).

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma auto-estima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização (Jovino, 2006, p. 216).

Na construção de práticas pedagógicas interculturais, bem como na luta contra o racismo, a literatura africana e afro-brasileira simboliza a perspectiva de resgatar a expressão da diversidade nas instituições educacionais, com vistas a promover a inclusão cultural e uma educação, de fato, cidadã (Santos, 2019). De acordo com Cavalleiro (2010), a compreensão das diversas origens e contextos socioculturais ligados aos sujeitos presentes na escola, e das variadas percepções da realidade apresentadas por esses, representa um dos eixos de uma educação na e para a cidadania. Outrossim, coloca-se como cerne dessa educação o ato de reconhecer que esses(as) cidadãos e cidadãs pertencem a um povo composto por diversas culturas, linguagens, histórias, costumes e valores, pertencimento que compõe sua identidade étnico-racial.

Acerca do compromisso ético, político e estético que nós, educadores(as), assumimos perante a educação cidadã e transformadora das crianças, admitimos com Freire (2020, p. 149) que:

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Debates e intervenções debruçados sobre uma educação libertadora que reconheça, investigue e exalte as diferenças não podem se restringir a ocasiões isoladas, como, nesse caso, ao mês da consciência negra. Ela precisa, porém, atravessar todo o cotidiano das instituições educacionais, potencializando o combate ao preconceito, à discriminação e à exclusão social (Silva, 2023).

Nesse processo, a infância, aqui concebida como uma condição própria da existência humana (Silva; Fasano, 2020), ultrapassando os limites do tempo cronológico, tem muito a nos ensinar. Dotada de esperança, ela é uma força poderosa e propulsora que conduz a estranhar, a problematizar, a imaginar, a inquietar-se e a lutar (Silva, 2021). Acerca da inquietação e do estranhamento despertados pela infância, Jorge Larrosa (2003, p. 184) a elucida como “um outro”:

[...] aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Compreendendo a radical alteridade da infância, sua absoluta diferença e presença enigmática, que inquieta a soberba de nossa vontade de saber, ela porta uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, tomando a iniciativa de abrir um lugar para recebê-la (Larrosa, 2003). Isso é a experiência da criança como outro: “[...] o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa” (Larrosa, 2003, p. 186). Destarte, reconhecemos a essencialidade de

promover, com as crianças, práticas pedagógicas que, baseadas na dialogicidade, estejam abertas aos seus saberes, culturas e linguagens que, muitas vezes, nos são enigmáticas. Aqui, o diálogo coloca-se como um ato profundo de amor ao mundo e às crianças que, como seres humanos, têm o direito de dizer a sua palavra e participar das decisões concernentes à sua vida (Silva *et al.*, 2023).

Alinhado à luta por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, à qual a infância nos convida, tem-se o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira no interior de creches e pré-escolas que, por sua vez, implica a desconstrução de estereótipos e do preconceito contra os(as) negros(as), arraigados em uma sociedade colonizada a partir da perspectiva eurocêntrica. Ademais, esse trabalho requer o favorecimento de espaços e materialidades que prestigiem as culturas negras e convidem as crianças negras a consolidarem uma autoimagem positiva, bem como a autoaceitação e o orgulho de seu pertencimento étnico-racial. (Santos, 2019).

O lugar das culturas negras na prática pedagógica é um caminho significativo de formação identitária, pois, como assevera Gomes (2003a, p. 79):

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um 'nós', de uma história e de uma identidade.

Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse 'nós' possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Para Gomes (2003b), o conceito de identidade representa um processo complexo, contínuo e dialógico, compreendido como uma construção social, cultural e histórica permeada por tensões, conflitos, diálogos, sentidos e significações. Sob esse viés, implica a construção do olhar de determinado grupo étnico-racial ou de sujeitos que componham um grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Em consonância com tal perspectiva, Silva (2014, p. 96-97), enfatiza que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Diante disso, a literatura africana e afro-brasileira na educação promove o questionamento e a (res)significação do mundo, bem como o desejo de transformação social, histórica e cultural. Valorizando as identidades das culturas africanas, de modo a “[...] positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras” (Munanga, 2005, p. 120), as produções literárias africanas e afro-brasileiras exercem papel crucial no combate à branquitude, que afirma a hegemonia de brancos(as) sobre negros(as), fomentando olhares, discursos e comportamentos preconceituosos (Silva, 2023).

Portanto, apresentar às crianças narrativas de diferentes culturas, incluindo as africanas, equivale a uma “[...] ferramenta de luta por um Brasil antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras” (Silva; Santos, 2020, p. 665). Tendo em vista as histórias, as perspectivas e os temas suscitados pela literatura africana e afro-brasileira, os quais procuram romper com a perspectiva etnocêntrica europeia e trazer uma representatividade positiva dos(as) negros(as), das suas características físicas, subjetividades, tradições religiosas e culturais, ela é aqui compreendida como direito de todas as crianças, indispensável aos processos de construção, reconhecimento e valorização das identidades negras, bem como de sua autoimagem (Oliveira, 2021).

Nessa direção, a ilustração exerce papel intrínseco nas narrativas africanas e afro-brasileiras, posta a estreita relação presente entre o signo icônico, a linguagem verbal e a construção identitária das crianças. Segundo Ciça Fittipaldi (2008), a ilustração, enquanto linguagem criativa, propicia ao(à) leitor(a) fruição estética e experimentação. Destarte, as ilustrações não se limitam à mera reprodução do texto verbal, uma vez que o diálogo estabelecido entre o texto verbal e o visual deve ultrapassar essa esfera (Debus, 2018). Ludmila Andrade e Patrícia Corsino (2007, p. 87) esclarecem que a ilustração, como significativo elemento narrativo, pode ser aquela que “[...] busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa”. Contudo, a mesma ilustração que amplia horizontes pode encarcerá-los, pois estrutura enredos e solidifica as percepções sobre o imaginado (Debus, 2018; Lima, 2005).

O texto literário, ao ser uma realização da cultura e estar inserido num processo comunicativo, partilha valores de natureza social, cultural, histórica e/ou

ideológica com os(as) leitores(as). Contudo, em seu nascedouro, as produções textuais literárias compreendiam as crianças como receptoras passivas que, por sua vez, absorviam exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Nesse contexto, os(as) protagonistas das narrativas apresentavam características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, certamente não contemplando a diversidade étnica, de modo a silenciar a representação de personagens negros(as), indígenas, asiáticos(as), entre outros(as) (Debus, 2018).

Conforme mencionado anteriormente, no Brasil, até meados da década de 1970, a presença de personagens negros(as) ou de elementos das culturas africanas e afro-brasileiras era quase inexistente nas narrativas destinadas ao público infantil e juvenil e, quando isso ocorria, o(a) negro(a) era representado(a) de forma estereotipada e caricaturada, sendo relacionado(a) à docilidade servil — como a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato (1931) —, ao apiedamento ou, ainda, ao que não é, à negação de sua identidade, assumindo outra pele — o(a) negro(a) de alma branca —, repercutindo concepções ligadas ora ao regime de subalternidade imposto pela escravização dos povos africanos, ora à política de branqueamento do país (Debus, 2018).

Maria Anória de Jesus Oliveira (2018), ao realizar a análise de títulos literários infantojuvenis publicados entre 1979 e 1989, observou três tendências predominantes, tendo em vista a imagem das personagens negras na tessitura dos textos: 1) a denúncia da pobreza; 2) a denúncia do preconceito racial; e 3) o enaltecimento da beleza “marrom” ou “pretinha” dos(as) personagens, com o propósito de disseminar o mito da democracia racial, idealizando as relações interracialis. Com isso, foi possível perceber um entrelaçamento entre as narrativas, de acordo com a representação dos(as) protagonistas negros(as), sendo esses(as):

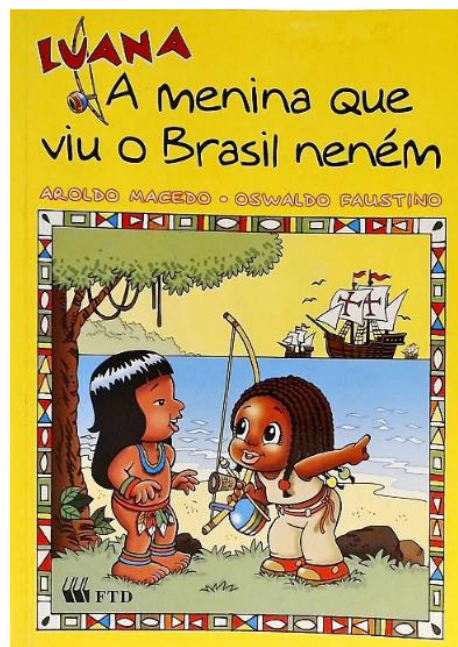
[...] 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tutelados pelo branco bom; 4) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 5) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vistas à democracia racial (Oliveira, 2018, p. 10).

Diante de tais elementos, podemos vislumbrar essas narrativas como um meio de reforçar e cristalizar, no imaginário do(a) leitor(a), uma única maneira de ver o povo negro. Em contrapartida, elas contribuem para denunciar o racismo

marcadamente presente nos textos visuais e verbais que as compõem (Oliveira, 2018).

Focalizando títulos produzidos a partir da década de 1990, dentre as obras pesquisadas por Andréia Sousa Johnson (2024), tem-se o livro “Luana – A menina que viu o Brasil neném”, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino (2000). Apesar de ter sido elaborado exclusivamente para a comemoração dos 500 anos do Brasil (o que lhe confere um caráter notavelmente comercial), contribui para a representação positivada da identidade negra, apresentando às crianças outras formas de perceber, conhecer e valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras.

Figura 1 - Capa do livro "Luana - A menina que viu o Brasil neném", de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino



Fonte: Criares – Artigos Escolares (2025)⁴.

Escrita por autores negros, a obra retrata a convivência de uma comunidade de remanescentes do quilombo de Cafindé, localizado na Serra da Barriga (AL), cuja personagem principal é Luana, de 8 anos de idade, uma das primeiras heroínas afro-brasileiras da literatura infantojuvenil. Trata-se de uma personagem feminina, negra, criança e heroína, consciente de seu passado histórico destacado pela origem guerreira, algo inovador para a referida literatura, uma vez que rompe com a

⁴CRIARES – ARTIGOS ESCOLARES. **Luana, a menina que viu o Brasil neném**. 2025. Disponível em: <https://www.criaresonline.com.br/luana-a-menina-que-viu-o-brasil-nenem>. Acesso em: 12 abr. 2025.

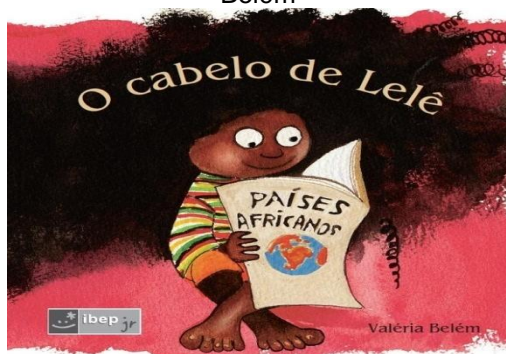
representação até então predominante do(a) negro(a), historicamente associado(a) a empregos domésticos e braçais, sem nome e/ou família, em geral simbolizado(a) por uma imagem negativa, sem complexidade e dificilmente sendo a personagem principal (Johnson, 2024).

Ao resgatar a ancestralidade africana, do ponto de vista das lutas, tradições e valores, a narrativa procura retomar traços marcantes da cultura, como a importância da tradição oral, da capoeira e dos instrumentos musicais, a citar o berimbau — na história, retratado como o “berimbau mágico”: “Ela sabe que, sempre que quiser visitar tempos e lugares muito distantes, é só pensar bem forte, querer muito e tocar seu berimbau mágico. E esse é apenas o começo de uma aventura sem fim [...]” (Macedo; Faustino, 2000, p. 43).

Já no contexto atual, é válido ressaltar o estudo realizado por Edgar Roberto Kirchof, Iara Tatiana Bonin e Rosa Maria Hessel Silveira (2015) sobre a abordagem adotada pela literatura infantil contemporânea acerca das questões étnico-raciais. Em artigo intitulado “A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas”, os autores apresentam três tendências composicionais referentes à temática étnico-racial, partindo de 22 obras publicadas no Brasil ao longo das décadas de 2000 e 2010.

Na primeira tendência, observada em títulos como “O Cabelo de Lelê” (Belém, 2007) e “Por que somos de cores diferentes?” (Gil, 2006), a diferença étnica é percebida por meio de situações “ficcionalizadas” de racismo que, por sua vez, devem ser esclarecidas e ultrapassadas, indicando ao(à) leitor(a) uma lição de fraternidade e/ou aceitação.

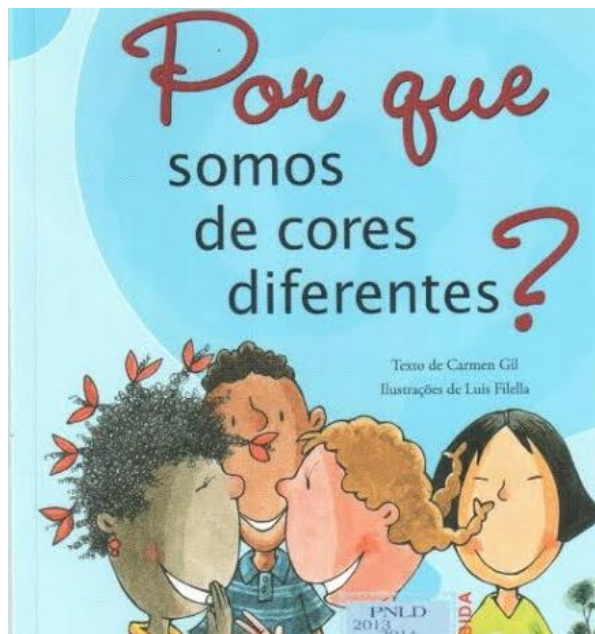
Figura 2 – Capa do livro "O cabelo de Lelê", de Valéria Belém



Fonte: Estante Virtual (2025)⁵.

⁵ESTANTE VIRTUAL. **O cabelo de Lelê**. 2025. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/o-cabelo-de-lele-09R-5558-000-BK>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Figura 3 - Capa do livro "Por que somos de cores diferentes?", de Carmen Gil



Fonte: Canal Lê pra mim – YouTube (2021)⁶.

Em uma segunda tendência, o conflito da trama é deslocado em direção a outras situações, deixando de colocar as identidades negras como tema principal. Tal tendência faz-se presente em obras como “A menina e o tambor” (Junqueira, 2009) e “Ana e Ana” (Godoy, 2003), narrativas nas quais a questão da diferença se dilui no estético. Assim, um dos possíveis efeitos causados sobre o(a)receptor(a) seja simplesmente o encantamento característico de toda obra construída para ser fruída esteticamente (Kirchof; Bonin; Silveira, 2015).

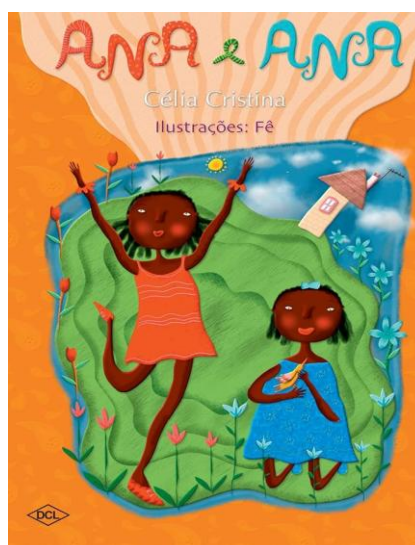
⁶LÊ PRA MIM? Livro “**Por que somos de cores diferentes?**”. YouTube, 30 jun. 2021. 12min36s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gjca-C0yNgo>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Figura 4 - Capa do livro "A menina e o tambor", de Sonia Junqueira



Fonte: Amazon (2025)⁷.

Figura 5 - Capa do livro "Ana e Ana", de Célia Cristina Godoy



Fonte: Amazon (2025)⁸

Por fim, a terceira tendência caracteriza-se pela diluição da temática étnico-racial, conferindo tratamento mais geral à diversidade e à diferença. Frequentemente assumindo um tom pedagógico e utilitarista, os livros inseridos nessa tendência,

⁷AMAZON. **A menina e o tambor**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/menina-tambor-Sonia-Junqueira/dp/8551306782>. Acesso em: 12 abr. 2025.

⁸AMAZON. **Ana e Ana**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Ana-C%C3%A9lia-Cristina-Silva/dp/853680260X>. Acesso em: 12 abr. 2025.

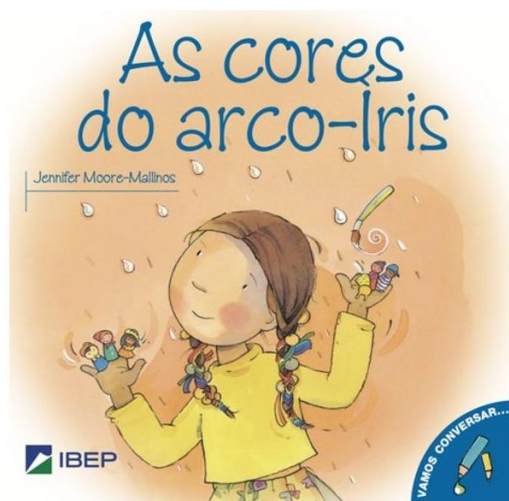
como “Todo mundo é igual – conversando sobre racismo” (Alcântara; Foot, 2004) e “As cores do arco-íris” (Moore-Mallinos, 2008), pretendem “ensinar” aos(as) leitores(as) a atitude correta e desejável em relação ao(à) outro(a), ao “diferente” em geral, com base em argumentos ora científicos, ora religiosos, ora de caráter humanístico (Kirchof; Bonin; Silveira, 2015).

Figura 6 - Capa do livro "Todo mundo é igual - conversando sobre racismo", de Ivan Alcântara e Newton Foot



Fonte: Amazon (2025)⁹.

Figura 7 - Capa do livro "As cores do arco-íris", de Moore-Mallinos



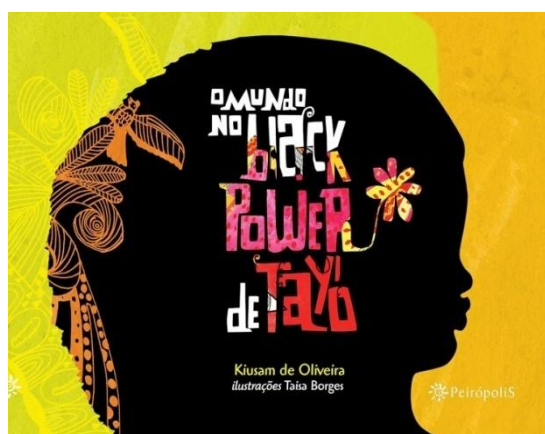
Fonte: Livraria Martins Fontes (2025)¹⁰.

⁹ AMAZON. **Todo Mundo é Igual**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Futuro-Cidadao-Todo-Mundo-Igual/dp/8576660342>. Acesso em: 12 abr. 2025.

¹⁰MARTINS FONTES PAULISTA. **As cores do arco-íris**. 2025. Disponível em: https://www.martinsfontespaulista.com.br/as-cores-do-arco-iris-1096766/p?idsku=1096766&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=&utm_content=&gad_source=1&gbraid=0AAAAADsZ4JYbzKX3EauR1D1Y3sq8IRVrf&gclid=Cj0KCQjwnui_BhDIARIsAEo9GutAicDqb85_bjLgpxl4aorCy4WtVBzqloy6uZMf5aRS5h7amODEoL4aAlwpEALw_wcB. Acesso em: 12 abr. 2025.

Para Souza (2022), no tempo presente, principalmente a partir de 2010, a produção de obras literárias africanas e afro-brasileiras que se propõem a reconhecer, resgatar e celebrar as identidades negras, desfazendo preconceitos e estereótipos, vem crescendo significativamente. Como exemplo, podemos mencionar o livro “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira (2013), mulher, educadora e escritora negra brasileira, que se destaca pela produção de narrativas nas quais os(as) negros(as) ocupam o papel de protagonistas, cujos traços físicos, cognitivos e culturais são respeitados e reverenciados de modo a desconstruir a imagem caricata e inferiorizada que lhes foi atribuída ao longo dos séculos.

Figura 8 - Capa do livro "O mundo no *black power* de Tayó", de Kiusam de Oliveira



Fonte: Amazon (2025)¹¹.

A obra conta a história de Tayó, uma menina negra que assume e se orgulha de seu cabelo *black*. Pedindo para a mãe fazer lindos penteados, Tayó revela que seus cabelos carregam muitas histórias, como quando uma colega de escola descreve seu cabelo como “ruim”: “Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (Oliveira, 2013, p. 27). As particularidades da negritude são contempladas e enaltecidas pela autora, como o cabelo, a cor da pele, o nariz e os olhos da menina, assim descritos: “Seus olhos são negros, tão negros como as

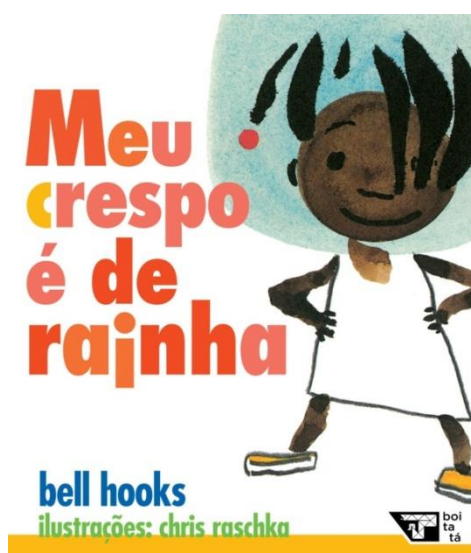
¹¹ AMAZON. **O mundo no blackpower de Tayó**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/mundo-black-power-Tay%C3%B3-ebook/dp/B01NAU6CRW>. Acesso em: 12 abr. 2025.

mais escuras e belas noites que do alto miram com ternura qualquer ser vivo” (Oliveira, 2013, p. 11).

Como assevera Gomes (2008, p. 2), “O cabelo e o corpo são pensados pela cultura [...]”, destarte, o cabelo e o corpo africano e afrodescendente podem ser compreendidos como manifestações da identidade negra no Brasil, possibilitando a consolidação social, cultural, política e ideológica da beleza negra. Logo, não podemos considerá-los simplesmente como dados biológicos.

“Meu crespo é de rainha”, de bell hooks (2018), corresponde a outra narrativa que contribui substancialmente para o rompimento de estereótipos e visões discriminatórias. Em forma de poema rimado e ilustrado, a autora retrata o cabelo negro de maneira positiva, sensível e confiante, sugerindo diversos penteados e modos de valorizá-lo, despertando o sentimento de orgulho e pertencimento étnico-racial no(a) leitor(a) (Rosa, 2022). Ao abandonar o estereótipo do cabelo “feio, ruim e duro”, a autora abre espaço para um cabelo macio, cheiroso e bonito como pétalas de flor. Um aspecto importante a ser observado é que, na presente obra, a identidade africana não é abordada a partir de situações de racismo, afirmando sua singularidade e revelando que as histórias e culturas negras ultrapassam os limites do preconceito e da discriminação.

Figura 9 - Capa do livro "Meu crespo é de rainha", de bell hooks



Fonte: Amazon (2025)¹².

¹² AMAZON. **Meu crespo é de rainha**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Ao assumirmos a Educação Infantil como contexto de aceitação, reconhecimento, respeito e acolhimento de todas as culturas, histórias, tradições, identidades e corporeidades, cabe a nós, educadores(as), analisar e refletir criticamente sobre os espaços, as relações, tempos e materiais ofertados às crianças, entre eles, as obras literárias que, pensando a diversidade étnica e cultural, devem ter seus textos e representações verbais e visuais detalhadamente investigadas. Haja vista a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), acessar as narrativas, subjetividades, temas e perspectivas suscitados pela literatura africana e afro-brasileira — aspirando ao combate de eventuais concepções racistas, etnocêntricas e, portanto, colonizadoras — equivale a um direito de todas as crianças, considerando a construção positiva de sua autoimagem e pertencimento étnico-racial.

Assim, planejar e ofertar experiências literárias compostas por obras que abordem a temática étnico-racial de modo plural, inclusivo e intercultural, prezando pelo reconhecimento e celebração das identidades, culturas e raízes negras, pode ser decisivo para o empoderamento das crianças negras e a superação de quaisquer formas de preconceito e discriminação negativa (Santos, 2019). Posto isso, a partir do presente estudo, buscamos compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, a partir da perspectiva de professoras e gestoras, focalizando os processos de valorização das diferentes identidades e a consolidação do pertencimento étnico-racial entre as crianças pequenas.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Concebendo a literatura africana e afro-brasileira como linguagem poética e artística vital ao resgate, à apreciação e à investigação das histórias, culturas, lutas e identidades negras, associada ao direito de todos os bebês e crianças em terem garantido o acesso, o reconhecimento e a celebração das memórias, tradições e valores de seus povos de origem, no presente estudo, investigamos, junto às docentes e gestoras, de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, tendo em vista os processos de valorização e identificação étnico-racial na infância. Partindo de tal premissa, optamos por uma abordagem qualitativa que, ao defender uma visão holística dos fenômenos, focaliza os significados que as pessoas atribuem às situações e às suas vidas, buscando extrair as principais perspectivas das participantes (Lüdke; André, 2020; Rebelo, 2018). Assim, nesta seção, discutimos a referida opção metodológica e apresentamos o caminho percorrido, o campo e os sujeitos da pesquisa.

5.1 Opção metodológica

A estruturação metodológica desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa que, de acordo com Eduardo Moresi (2003, p. 8), “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Trata-se, portanto, de uma abordagem que envolve a análise interpretativa da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, tomando seu contexto social e cultural como dados importantes para o processo (Enumo, 2024). Isso posto, uma importante característica da pesquisa qualitativa é a concepção do processo como mecanismo mais importante que o produto; desse modo, estudar o problema tem mais significado durante sua manifestação, nas diversas atividades e procedimentos de interação, do que os resultados originados a partir da pesquisa (Sant Ana; Lemos, 2018).

Outrossim, a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados e o fato de ter no(a) pesquisador(a) seu principal instrumento de busca de informações são particularidades da abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986

apud Sant Ana; Lemos, 2018). Como assevera José Guilherme Silva Vieira (2010, p. 88), a

[...] pesquisa qualitativa exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também, uma interação entre o pesquisador e o objeto. O olhar frio e distanciado de um observador não seria capaz de apreender muitas das informações que podem estar disponíveis. O pesquisador estará em um processo de imersão na sua pesquisa.

Para Bernadete Angelina Gatti (2012, p. 12), “[...] em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida”. À vista disso, a pesquisa qualitativa preza pela obtenção de dados predominantemente descritivos, ou seja, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos que subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista (Sant Ana; Lemos, 2018).

Em se tratando de uma investigação por meio da qual pretendíamos compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, a partir da perspectiva de educadoras e gestoras, junto dos(as) quais buscamos ler, interpretar e problematizar a realidade a fim de desvelá-la (Romão *et al.*, 2006), a opção pela pesquisa exploratória nos pareceu mais adequada, pois corresponde a investigações que, ao viabilizarem a análise de manifestações complexas do cenário educacional, permitem a contemplação dos dados de maneira sistêmica, “[...] com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Destacando-se por subsidiar o estudo de temas ainda pouco explorados, sobre os quais se torna difícil formular “hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2021, p. 26), no presente estudo, a pesquisa exploratória foi selecionada devido aos procedimentos metodológicos a ela relacionados: a realização do círculo epistemológico com educadoras e gestoras, bem como a investigação documental, técnicas que possibilitaram o intercâmbio e a (re)construção de saberes, experiências e concepções acerca do trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, salientando sua relação com a garantia da educação na e para as relações étnico-raciais sob uma perspectiva intercultural, antirracista e decolonial.

Composto por “sujeitos-pesquisadores” e “sujeitos-pesquisandos” (Romão *et al.*, 2006, p. 180), o círculo epistemológico fundamenta-se nos princípios de incompletude, inconclusão e inacabamento humanos, permitindo que os sujeitos sejam investigados ao mesmo tempo que investigam. Do mesmo modo, o(a) pesquisador(a) é investigado enquanto realiza o trabalho. Diante disso, as pesquisandas que, neste estudo, correspondem às professoras atuantes na Educação Infantil, “[...] não são apenas objetos da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação” (Romão *et al.*, 2006, p. 177-178).

Acerca das “categorias ontológicas freirianas” de inacabamento, inconclusão e incompletude, esclarece José Eustáquio Romão *et al.* (2006, p. 178):

Todos os seres – pelo menos os que conhecemos até o momento – são incompletos, inconclusos e inacabados. São incompletos, porque necessitam dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos [...]. E, por causa desta singularidade, acaba por viver uma tensão permanente entre a insatisfação de ser o que é (incompleto, inconcluso e inacabado) e a aspiração de “ser mais” (completo, concluído e acabado). Esta tensão manifesta-se na busca permanente por ser mais, por meio do auto-aperfeiçoamento (da auto-educação) [...].

Nesse sentido, o círculo epistemológico de Paulo Freire oportuniza ao(à) pesquisador(a) investigar o seu objeto de estudo em comunhão, pois, se esse trabalho for realizado individualmente, suas conclusões serão: incompletas porque se originam de um único ponto de vista; inconclusas, à medida que, embora as coletivas também o sejam, representam apenas uma parte do longo percurso traçado pelos saberes socialmente elaborados e acumulados; e, por fim, inacabadas, uma vez que serão menos qualificadas do que as alcançadas por sujeitos coletivos (Romão *et al.*, 2006).

As referidas categorias conduzem à percepção do ser humano como “sujeito transindividual”, que, identificando suas limitações, equivale a um permanente explorador de novos conhecimentos e novas possibilidades de “ser mais” (Freire, 2019). Essa condição implica a assunção de uma postura de humildade por parte do(a) pesquisador(a) e, por conseguinte, o reconhecimento do(a) pesquisando(a) como parceiro(a) de estudos e reflexões (Romão *et al.*, 2006, p. 179).

Apropriando-se do papel de suscitador(a) de variadas perspectivas, de estimulador(a) de análises críticas e coordenador(a) de eventuais perspectivas convergentes em meio ao círculo epistemológico, o sujeito-pesquisador reconhece o

caráter relativo e contextual das verdades. Adquirindo uma natureza coletiva no cenário do círculo epistemológico, as verdades compartilhadas, mesmo que incompletas, inconclusas e inacabadas, produzidas pelo “sujeito transindividual”, ultrapassam as verdades individuais e/ou oriundas da simples união dos pontos de vista, devido à inclusão de um novo e essencial elemento no círculo epistemológico, a saber, o diálogo (Romão *et al.*, 2006, p. 182).

Ao reconhecer e valorizar, critica e dialeticamente, as diferentes ideias e perspectivas dos(as) participantes, o diálogo, para Freire, refere-se à abertura de um espaço intrinsecamente democrático e libertador de elaboração do conhecimento, em um processo marcadamente transindividual. Nesse contexto, cabe ao sujeito-pesquisador dialogar com os sujeitos-pesquisandos acerca das indagações e pressupostos que compõem sua pesquisa e, na sequência, relativizar suas hipóteses que, no quadro do círculo epistemológico, se tornarão “hipóteses geradoras” (Romão *et al.*, 2006, p. 184).

Tomando tais hipóteses como ponto de partida, o(a) investigador(a) provocará os(as) integrantes do círculo a pensarem sobre elas, conduzindo o grupo a imergir nos fatos e discursos, adentrando as camadas mais profundas da realidade e encontrando as conexões mais importantes dos processos e relações. Nessa conjunção, ocorre a “enunciação de situações existenciais” (Romão *et al.*, 2006, p. 185), cuja problematização dará origem à codificação e à decodificação de temas e subtemas. Mobilizados pela “ação-reflexão-ação” e pela criação de resoluções para os problemas suscitados, pesquisador(a) e pesquisandos(as) anunciarão novas formas de intervir na e sobre a realidade (Romão *et al.*, 2006, 185).

Haja vista a pluralidade característica do grupo e a singularidade dos participantes, cujas concepções e significados são múltiplos, cabe ao(à) investigador(a) praticar uma escuta sensível (Romão *et al.*, 2006). Nos dizeres de Freire (1996, p. 46):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Logo, considerando a escuta como postura de abertura e respeito ao(à) outro(a), no círculo epistemológico, é fundamental que o sujeito-pesquisador consiga mediar e implementar práticas de comunicação com vistas à resolução de conflitos,

concentrar-se nas falas estabelecidas pelo grupo e consolidar um diálogo acolhedor e transformador, que aproxime os(as) participantes e rompa com a relação subordinadora, aprisionante e dependente socialmente imposta ao papel do(a) cientista (Romão *et al.*, 2006).

Nesta investigação, participaram do círculo epistemológico: seis professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de São Paulo. Elas foram selecionadas intencionalmente, considerando critérios como tempo de atuação na Educação Infantil — especificamente na pré-escola — e na mencionada Rede.

Haja vista a necessidade de estabelecer debates alinhados aos objetivos deste estudo, elaboramos um roteiro (Apêndice A) baseado em perguntas, imagens, trechos de livros, vídeos e citações de autores(as) relevantes para a temática, associados a palavras-chave que estimularam as reflexões e viabilizaram a livre participação e expressão das participantes. A fim de contrastar ou ratificar os dados colhidos a partir do círculo epistemológico, examinamos os documentos que fundamentam as concepções e práticas pedagógicas pré-escolares, objeto desta pesquisa. Foram eles: uma amostra dos planejamentos das professoras participantes e o Projeto Político-Pedagógico da unidade.

Vastamente utilizada nos estudos ligados às Ciências Humanas e Sociais, a análise documental corresponde a “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Sob esse viés, ela pode ser conduzida com base em diversas fontes e documentos para além do texto escrito, considerando também fotos, vídeos, áudios, objetos de arte, etc (Junior *et al.*, 2021).

Compreender a análise documental enquanto instrumento de coleta e geração de dados implica, *a priori*, compreender o conceito de documento. De acordo com o dicionário Houaiss (2008, p. 260), o termo equivale a:

1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado;
2. Qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento;
3. arquivo de dados gerado por processadores de texto.

Nessa direção, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21-22) amplia a definição de documento, pontuando que ele pode englobar

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Conforme assinala Flick (2009), ao selecionar o documento, o(a) pesquisador(a) não deve manter o foco exclusivamente no conteúdo, atentando também para o contexto, os(as) autores(as), os interesses, o público-alvo, a utilização e a função, tendo em vista as representações e significados atribuídos à realidade. Enquanto técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, a análise documental pode ser empregada como recurso adicional, que contribui para confirmar e ampliar informações oriundas de outras ferramentas, como entrevistas, questionários e observações (Lüdke; André, 2020; Godoy, 1995).

Assim, associada ao círculo epistemológico, promovemos a análise documental de uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes e do PPP da unidade a fim de obter dados relevantes sobre as percepções docentes acerca da literatura africana e afro-brasileira, bem como sua importância perante a concretização de uma educação na e para as relações étnico-raciais, focalizando as orientações fornecidas pelo Projeto Político-Pedagógico em relação a essa temática.

Os dados obtidos foram categorizados e investigados por meio da análise de conteúdo preconizada por Laurence Bardin (1977, p. 42). Essa análise corresponde a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Logo, o(a) analista tem a possibilidade de ter ou criar um “jogo de operações analíticas” (Bardin, 1977, p. 42) razoavelmente alinhadas ao caráter do material e ao problema que busca solucionar. Dessa forma, ele(a) pode “[...] utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada” (Bardin, 1977, p. 42-43).

Em conformidade com o método proposto por Bardin (1977), organizamos a análise de conteúdo em três fases, a saber: i) **a pré-análise**, período necessário à operacionalização e sistematização das ideias iniciais. Flexível e simultaneamente precisa, essa primeira fase teve três propósitos: selecionar os documentos analisados; formular hipóteses e objetivos; e propor indicadores que alicerçaram a interpretação final; ii) **a exploração do material**, que envolveu o processo de codificação dos dados; e iii) **o tratamento dos resultados alcançados e sua interpretação**, tendo como base os objetivos previstos.

Visando à classificação dos elementos constitutivos do discurso, adotamos o método da categorização, considerando-se as seguintes categorias previamente elencadas com base no referencial teórico construído durante a revisão sistemática de literatura (Bardin, 1977; Veiga, 2023):

- **Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista** – nessa categoria, buscou-se identificar como as educadoras participantes compreendem e consideram os princípios da interculturalidade, decolonialidade e da educação antirracista em suas práticas pedagógicas.
- **A criança pequena e a construção do pensamento racial**– nessa categoria, estreitamente relacionada à anterior, abordou-se o modo como as professoras e gestoras concebem o processo de formação, identificação e pertencimento étnico-racial pela criança pequena, focalizando o desenvolvimento do pensamento racial e a presença de concepções, falas e atitudes racistas e discriminatórias desde a primeira infância, com vistas à desconstrução do mito da democracia racial.
- **Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil**– nessa categoria, discutiram-se as formas de representar as crianças e suas diversas culturas e identidades nas obras literárias trabalhadas pelas docentes no cotidiano da unidade escolar. Mais especificamente, realizamos um levantamento analítico das obras mencionadas pelas professoras, selecionando narrativas potentes e representativas a serem incluídas no produto educacional.
- **Concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas**– nessa categoria, pretendeu-se compreender as percepções e significados atribuídos pelas gestoras e educadoras à literatura

africana e afro-brasileira na Educação Infantil, além do modo como as docentes a abordam em suas práticas pedagógicas. Outrossim, debatemos de que maneira as participantes compreendem a relação entre a literatura africana e afro-brasileira e os processos de construção, pertencimento e valorização étnico-racial das crianças pequenas.

- **Interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil**— nessa categoria, colocou-se em pauta como as produções literárias trabalhadas pelas educadoras potencializam ou dificultam a efetivação de uma educação intercultural, decolonial e antirracista na pré-escola.

Por fim, sob o aspecto ético, faz-se necessário destacar que a identidade das participantes foi mantida em sigilo, garantindo a omissão de quaisquer informações que pudessem revelá-las. No que tange aos nomes das profissionais, eles foram substituídos por fictícios.

5.2 O campo estudado: contextualizando o município de São Paulo

A pesquisa foi realizada com professoras e gestoras da Educação Infantil atuantes em uma EMEI da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Nesse município, segundo o Censo realizado em 2022 pelo IBGE, há uma população de aproximadamente 12 milhões de pessoas, das quais cerca de 5,23% equivalem a crianças de 0 a 4 anos de idade.

Contando com 1560 escolas públicas municipais que atendem a 197.655 crianças em idade pré-escolar, de acordo com dados disponíveis no portal QEdu sobre o Censo Escolar de 2023, a rede educacional de São Paulo oferece a Educação Infantil em cinco tipos de unidades diferentes de atendimento, a citar: os Centros de Educação Infantil (CEIs), destinados a crianças de zero a 3 anos e 11 meses; as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as quais contemplam as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), que atendem a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs) que, por sua vez, compõem os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e atuam com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; e por fim, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs), que trabalham com crianças de 4 a 14 anos (São Paulo, 2023).

As unidades educacionais do município são geridas por um(a) diretor(a) de escola (DE), um(a) assistente de direção (AD) e um(a) coordenador(a)

pedagógico(a) (CP), sendo que, nas EMEIs, cada turma pode ter até 28 crianças sob responsabilidade de um(a) docente. A instituição pesquisada atende às crianças em período semi-integral, compreendendo a carga horária de 6 horas diárias. No caso, o período matutino funciona das 07h às 13h, e o vespertino, das 13h às 19h.

Situada em um CEU (Centro Educacional Unificado) localizado na região sudeste da cidade de São Paulo, a EMEI onde se deu a investigação encontra-se na maior comunidade do município e em uma das maiores da América Latina. Apresentando uma população estimada em mais de 200 mil pessoas, essa comunidade conta com inúmeras potências, como a forte atuação de movimentos sociais e coletivos, a marcante produção cultural e artística, além do protagonismo dos(as) moradores(as), que inventam e reinventam diariamente maneiras solidárias e criativas de viver. Contudo, encara desafios sociais e econômicos históricos ligados à desigualdade, à precarização de serviços básicos, à violência urbana e à falta de políticas públicas que assegurem o bem-estar e a dignidade da população (São Paulo, 2025).

Ao destacar a importância da Educação Infantil como direito fundamental e política pública indispensável à superação das desigualdades socioeconômicas, a EMEI consolida-se como espaço público relevante para a garantia da educação, da cultura e do exercício da cidadania. Por inserir-se no CEU, a unidade em questão usufrui da integração de diversos espaços formativos, como biblioteca, equipamentos culturais e instalações esportivas, potencializando as possibilidades de acesso ao conhecimento e buscando garantir o desenvolvimento integral e equitativo das crianças. A proximidade com outras instituições e serviços presentes no território contribui para fortalecer redes de apoio, oportunizando práticas intersetoriais e ações articuladas com a comunidade (São Paulo, 2025).

A maior parte das famílias pertencentes à comunidade em questão caracteriza-se pelo baixo nível de escolarização de homens e mulheres, cuja principal fonte de renda provém de benefícios sociais. Em decorrência de tais condições, enfrentam contextos de acentuada vulnerabilidade social, caracterizados por obstáculos relacionados à precariedade habitacional, à incerteza de acesso a uma alimentação adequada, à limitação no usufruto de serviços públicos fundamentais e às dificuldades no acompanhamento e cuidado de crianças com deficiência ou expostas a situações de maior complexidade social e familiar (São Paulo, 2025).

Em pesquisa realizada pela EMEI juntamente às famílias atendidas pela unidade, no que tange ao processo de heteroidentificação racial das crianças, observou-se um dado alarmante: embora a maioria das crianças apresente traços fenotípicos ligados à identidade negra — como a tonalidade da pele e o tipo de cabelo —, os dados levantados apontam que 51,1% foram identificadas como brancas, 9,8% como pretas e 36,1% como pardas (São Paulo, 2025). Tal distribuição contrasta com os dados do Censo 2022, segundo os quais, no Brasil, a soma de pretos(as) e pardos(as) representa 55,5% da população (IBGE, 2022), enquanto, na pesquisa realizada pela EMEI, esse grupo foi identificado em apenas 45,9%. A discrepância entre os marcadores fenotípicos e a heteroidentificação racial leva-nos a suscitar questões fundamentais acerca do processo de identificação étnico-racial vivenciado em um país marcado pelo racismo estrutural e pela negação da identidade negra.

Nesse contexto, emerge a ideologia do branqueamento que, oriunda do período pós-abolição, nasceu em razão do medo que permeava as relações étnico-raciais entre brancos(as) e negros(as) no Brasil. Como assevera Bento (2002, p. 20): “O medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente”. Enraizado no pensamento eurocêntrico que, por sua vez, projeta o(a) branco(a) como sujeito universal e superior, tal medo consolidava o ideal de branqueamento como solução adotada pela elite branca brasileira diante do que consideravam um “problema”: a predominância populacional de não-brancos(as). A proposta consistia na promoção de uma miscigenação intensiva entre negros(as) e brancos(as) advindos(as) do continente europeu, visando ao apagamento das narrativas, memórias e identidades negras, tidas como ameaçadoras. Apesar do projeto de embranquecimento genético não ter obtido o êxito esperado, seus efeitos simbólicos, culturais e materiais persistem, haja vista que grande parcela da população se apropriou do ideal de branqueamento, difundindo-o às gerações subseqüentes (Bento, 2002; São Paulo, 2022).

O conceito de branquitude insere-se nesse cenário que, caracterizado pela concessão de vantagens aos(às) brancos(as), justamente por estarem isentos(as) dos efeitos do racismo, pode ser definido como “[...] um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (Frankenberg, 1999, p. 70-101 *apud* Cardoso, 2010, p. 611).

Constatamos, com isso, a eminente influência exercida pelos ideais de branqueamento e branquitude sobre o processo de heteroidentificação das crianças atendidas pela EMEI investigada. Ao reproduzir visões historicamente estigmatizadas e inferiorizadas atribuídas à população negra, muitas famílias tendem a associar as identidades étnico-raciais das crianças a padrões mais próximos do branco, evidenciando um imaginário social ainda profundamente marcado pelas hierarquizações raciais.

O Projeto Político-Pedagógico da unidade fundamenta-se em documentos federais, quais sejam: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Além disso, orienta-se por meio de documentos estaduais, como a Constituição do Estado de São Paulo (São Paulo, 1989) e o Plano Estadual de Educação de São Paulo (São Paulo, 2016), e, por fim, de documentos municipais, a saber, a Lei Orgânica do Município de São Paulo (São Paulo, 1990), o Plano Municipal de Educação – Lei nº 16.271/2015 (São Paulo, 2015), o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2022) e as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil (São Paulo, 2007).

No que tange especificamente à garantia de uma educação na e para as relações étnico-raciais, visando à apropriação e consolidação de conceitos e práticas direcionadas à garantia de vivências antirracistas, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo promulgou, em 2022, o “Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros” (São Paulo, 2022). Alinhado à Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), o documento constitui-se como importante orientador das práticas pedagógicas direcionadas à promoção da equidade racial no contexto educacional. Estruturado em cinco partes, o referido currículo propõe uma abordagem integrada que articula, de maneira interseccional, conceitos teóricos, práticas cotidianas, áreas do conhecimento e compromissos institucionais. A partir da explicitação de termos fundamentais à compreensão das relações étnico-raciais, como os conceitos de raça, racismo, preconceito, discriminação e branquitude, busca-se conscientizar os profissionais da educação a

fim de evitar interpretações equivocadas que prejudiquem a efetivação de ações antirracistas desde a Educação Infantil. O currículo também convida os(as) educadores(as) a repensarem acerca práticas pedagógicas limitadas a abordar a temática das relações étnico-raciais somente no mês de novembro, defendendo sua incorporação permanente e transversal ao currículo escolar, uma vez que o sujeito negro necessita ser concebido como vida, e não como conteúdo (Guerreiro Ramos, 1955 *apud* Barbosa, 2006; São Paulo, 2022).

Haja vista as múltiplas situações e contextos de opressão e discriminação vivenciados pelos indivíduos, como aqueles relacionados às questões de raça, gênero, classe socioeconômica e deficiência, as Orientações salientam a urgência de atentarmos para as experiências e identidades das crianças e jovens, praticando a observação e a escuta de modo crítico e sensível com o propósito de planejar e implementar intervenções pedagógicas significativas que, por sua vez, reconheçam e atendam à diversidade étnico-racial. Por fim, reafirma-se o compromisso coletivo com uma educação antirracista enquanto processo constante e contínuo, que requer apoio institucional, formação permanente e articulação com toda a comunidade escolar (São Paulo, 2022).

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), sancionado em 25 de junho de 2014, o município elaborou e instituiu seu próprio Plano Municipal de Educação – PME (São Paulo, 2015), sancionado em 17 de setembro de 2015, com vigência de 10 anos. Centrado na superação das desigualdades educacionais, especialmente na garantia da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação, em sua meta 3 — “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (São Paulo, 2015, p. 6) — o documento prevê como estratégia:

Implementar educação em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino que garanta um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. E, também, garanta um espaço democrático, onde as diferenças não se desdobrem em desigualdades e se implementem políticas de combate às mesmas (São Paulo, 2015, p. 10).

Tal estratégia vai ao encontro da temática e do propósito aqui assumidos, considerando-se a literatura africana e afro-brasileira como oportunidade de valorizar a diversidade e celebrar histórias, culturas e identidades negras.

Além do PPP, examinamos uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes, pois os entendemos como documentos que embasam as concepções e propostas pedagógicas por elas desenvolvidas. O intuito foi o de complementar e enriquecer os dados colhidos e gerados a partir do círculo epistemológico.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é composta por mais de 92 mil servidores(as), dos(as) quais cerca de 34 mil exercem a função de “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” (PEIF). Trata-se, portanto, de um quadro profissional majoritariamente feminino, representando aproximadamente 83% do total, com média de idade estimada em 47 anos (São Paulo, 2024).

Como já dito, para a presente investigação, foram convidadas docentes e gestoras educacionais atuantes em uma EMEI, cujo público-alvo abrange crianças com idades entre 4 e 5 anos. A seleção foi pautada em critérios específicos, a saber: (i) experiência profissional na Educação Infantil; (ii) exercício da docência na etapa da pré-escola; e (iii) atuação na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

A seguir, apresentam-se dados referentes à identificação das participantes, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos, resguardando-se, assim, sua confidencialidade e integridade.

Quadro 5 - Identificação das docentes

DESIGNAÇÃO	IDADE	RAÇA/ETNIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
Teresa	59	Branca	Graduação em Pedagogia.	12 anos	12 anos	42 anos ¹³
Paula	50	Parda	Graduação em Pedagogia e Licenciatura plena em Letras.	25 anos	25 anos	25 anos
Raquel	50	Branca	Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Ciências	29 anos	29 anos	29 anos

¹³ O tempo total de 42 anos de atuação refere-se à soma do período exercido em um cargo anterior, no qual a professora já se aposentou, e ao tempo de serviço no atual cargo de “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” (PEIF) na Rede Municipal de São Paulo.

			Biológicas.			
Silvana	57	Branca	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Literatura Infantil e Psicologia Educacional.	18 anos	15 anos	13 anos
Patrícia	50	Preta ¹⁴	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia e Educação Infantil – Práticas Pedagógicas.	22 anos	10 anos	13 anos
Juliana	50	Branca	Magistério e Graduação em Pedagogia (cursando).	13 anos	9 anos	15 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Constituído por mulheres efetivas no cargo de “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” (PEIF), o grupo docente que compôs o círculo epistemológico apresenta, em sua maioria, mulheres que se autodeclaram brancas, cujas trajetórias profissionais se estendem de 15 a 42 anos na Rede pública municipal. Todas são graduadas em Pedagogia — com exceção de Juliana, que se encontra em processo de conclusão da graduação —, e apenas Silvana e Patrícia têm cursos de especialização, nas áreas de Psicopedagogia, Psicologia Educacional, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Literatura Infantil.

As interlocuções promovidas durante a discussão revelaram a multiplicidade de percepções e experiências construídas pelas participantes no tocante às relações étnico-raciais dentro e fora do contexto educativo. Entre os aspectos emergentes, destacam-se os enfrentamentos relacionados ao reconhecimento e à valorização da identidade negra em uma sociedade historicamente marcada pelo racismo estrutural e suas perversas formas de silenciamento.

¹⁴ Foi respeitada a autodeclaração racial das participantes. Cabe destacar que o termo “negro(a)” é utilizado para designar o grupo étnico e cultural de pertencimento que abrange pessoas pretas e pardas, enquanto “preto(a)” refere-se às características fenotípicas, conforme reconhecido pelas políticas de ações afirmativas e pelos estudos das relações étnico-raciais no Brasil (Moragas, 2023).

Quadro 6 - Identificação das gestoras

DESIGNAÇÃO	IDADE	RAÇA/ETNIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
Fernanda	45	Negra	Licenciatura em História, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado) em História e Filosofia da Educação.	2 anos	2 anos	15 anos
Vanessa	49	Branca	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia.	21 anos	21 anos	21 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com tempo de atuação na gestão variando dentre 2 a 9 anos, esse grupo é formado por mulheres concursadas nas funções de coordenadora e diretora pedagógica, respectivamente. Enquanto a coordenadora se autodeclara negra e tem mestrado em História e Filosofia da Educação, a diretora se autodeclara branca e cursou especialização em Psicopedagogia. Ambas são graduadas em Pedagogia, sendo que Fernanda (coordenadora) também se licenciou em História.

Ao longo dos diálogos estabelecidos durante o encontro, foi possível identificar a presença de saberes diversos, concepções plurais e experiências singulares no tocante às relações étnico-raciais e aos temas propostos para reflexão. Destaca-se, em especial, a contribuição da coordenadora pedagógica, cuja trajetória de mulher negra trouxe à tona vivências marcadas por desafios estruturais e interseccionais, que enriqueceram significativamente o debate ao mobilizar análises críticas e tensionamentos fundamentais à compreensão da temática em foco.

6 A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA, PROFESSORAS E GESTORAS

A presente seção apresenta a análise e a discussão dos dados gerados a partir do círculo epistemológico realizado com seis professoras e duas gestoras — sendo uma coordenadora pedagógica e uma diretora —, atuantes em uma EMEI de São Paulo. Em acordo com a gestão da unidade, o círculo foi desenvolvido em dois encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada, realizados durante o horário formativo das educadoras participantes, na sala de reuniões da instituição. Para a organização da análise, definimos cinco subseções alinhadas às categorias analíticas da pesquisa, a citar: Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista; A criança pequena e a construção do pensamento racial; Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil; Concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas; Interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil.

6.1 Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista

Considerando a interculturalidade crítica como espaço de intercâmbio, negociação e interrelação das diferenças — compreendidas, a seu turno, como valores essenciais à consolidação de um corpo social democrático —, torna-se imprescindível reconhecer os embates e as assimetrias de poder que a atravessam, incluindo os esforços empreendidos para enfrentá-los (Candau, 2008; Walsh, 2001). Tal perspectiva convoca o questionamento da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2007), articulando-se à necessidade de promover uma educação antirracista comprometida com o reconhecimento e a valorização das identidades, histórias e culturas negras (Gomes, 2018). À luz dessas contribuições teóricas, propomos, a seguir, a análise das percepções docentes acerca dos princípios de uma educação intercultural, decolonial e antirracista, bem como dos modos de mobilizar — ou confrontar — tais princípios em suas práticas pedagógicas,

evidenciando os desafios e as possibilidades que permeiam sua concretização no cotidiano da Educação Infantil.

Iniciamos a discussão com a leitura da tirinha “Conhecimentos Plurais”, de Armandinho (Beck, 2017) (Apêndice A), a fim de compreender o que pensavam as educadoras em relação às culturas ainda silenciadas e invisibilizadas em nosso país. Com base em suas falas, observou-se que elas percebem a celebração da cultura e dos saberes europeus em detrimento dos demais povos, haja vista o eurocentrismo que orientou a constituição histórica nacional e, ainda hoje, penetra o imaginário social.

Teresa: *A pensar no preconceito, né? Um preconceito velado por trás aí...*

Pesquisadora: *E em relação a quais culturas que ainda são invisibilizadas?*

Raquel: *Indígena... a africana, que apesar do Brasil ter sido construído por vários povos, sempre se valorizou um... um dos povos né, que é o europeu. E, em contrapartida, os indígenas que seriam...*

Paula: *O carro-chefe, né?*

Raquel: *É... os moradores, os habitantes originários de nosso país, eles são deixados de lado, e os afrodescendentes também.*

Conforme apontado por Quijano (2005), o movimento colonizador do Brasil, como o das demais nações latino-americanas, não apenas impôs a dominação territorial e econômica, mas também instituiu um sistema de hierarquização étnico-racial e epistêmica que perdura até a contemporaneidade. Sob essa ótica, o eurocentrismo operou como matriz do ser, do saber e do poder, estabelecendo o modelo europeu como referência universal de humanidade, civilização e racionalidade. Tal imaginário colonial/moderno não apenas fundamentou a marginalização, inferiorização e escravização dos povos indígenas e africanos; ele ainda perpassa o dia a dia das instituições educacionais, das práticas sociais e da indústria midiática, desvalorizando saberes ancestrais e perpetuando padrões culturais brancos como desejáveis e superiores. Destarte, a colonialidade do poder segue determinando a maneira como brasileiros e brasileiras se percebem e percebem o(a) outro(a), evidenciando a urgência de uma educação crítica, emancipadora, intercultural e decolonial.

Em seguida, as professoras afirmaram que, nos momentos de formação realizados na instituição, há discussões que versam sobre o silenciamento de

determinados povos e culturas. Nesse sentido, mencionaram exemplos de como trabalham as referidas questões com as crianças.

Patrícia: *Acho que através das abordagens, das histórias que hoje elas estão bem mais presentes na escola, na Educação Infantil...*

Pesquisadora: *Sim.*

Raquel: *Pesquisas, que a gente faz em relação aos outros povos.*

Paula: *As rodas de conversa, né? Pra explicar que existem, pra eles terem esse contato, né?*

Teresa: *Que existem diferentes culturas, né?*

Raquel: *Mas acho que o que a Patrícia falou é o nosso carro-chefe, né? A literatura é o que realmente dialoga diretamente com a criança.*

Patrícia: *Através dela, a gente descobre, né... as brincadeiras.*

Paula: *E é através dela que nós vamos conversar com eles a respeito do que foi lido...*

A literatura, destacada como a primeira e mais potente linguagem, revela-se como o cerne das práticas pedagógicas voltadas à contemplação da diversidade cultural. Com base nela, desdobram-se outras propostas e experiências — como pesquisas, rodas de conversa e brincadeiras —, que ampliam os saberes, as vivências, os afetos e as concepções das crianças acerca das diversas narrativas, costumes, valores e crenças de povos historicamente silenciados. Sob esse viés, a literatura não apenas introduz novas referências culturais nos espaços educacionais, mas também se configura como privilegiada oportunidade de diálogo, reconhecimento e construção do sentimento de pertencimento entre as crianças pequenas.

Posteriormente, as professoras mencionaram um projeto realizado a fim de investigar e valorizar as contribuições sociais, históricas e culturais de variados povos, incluindo africanos e indígenas:

Teresa: *Houve um ano que nós fizemos um projeto entre todos os povos. Então foi muito bacana... nós trocávamos aqui algumas ideias para trabalhar com as crianças na sala. E foi bacana esse projeto.*

Patrícia: *Foi. Eu lembro que eu trouxe muito essa questão, mostrando muitos vídeos para eles sobre diversos povos, diversas culturas. Foi uma oportunidade muito grande. Muito rico aquele projeto. Porque a gente pôde trazer essa diversidade. E trabalhar em múltiplas linguagens também, de várias formas. Foi um projeto bacana que a gente trabalhou.*

Teresa: *Nós trabalhávamos duas vezes por semana, não foi?*

Patrícia: *Sim. Eles se envolveram bastante. Teve propostas que eles se identificavam mais... a gente trabalhou brincadeiras, trabalhou comida, trabalhou cultura, trabalhou muita coisa... jogos. Foi rico.*

Juliana: *A gente trabalha a diversidade todo dia, porque ela está na sala de aula, né? O Brasil tem muito essa característica de ter uma diversidade muito grande dentro da sala de aula. São vários tipos de cabelo. São vários tipos de pele.*

Por meio de brincadeiras, culinária, jogos e outras experiências, observou-se a presença de ações pontuais que podem indicar tentativas de aproximação ao princípio da interculturalidade, na medida em que parecem buscar a articulação entre os diferentes grupos socioculturais e a valorização de suas expressões culturais. Embora iniciativas não permitam afirmar que esse princípio esteja plenamente consolidado na prática docente, elas revelam movimentos iniciais no sentido de desconstruir visões essencialistas e estáticas das expressões culturais e pertencimentos identitários, em virtude de seu contínuo movimento de construção e reconstrução (Candau, 2016).

Acerca do conceito de educação intercultural, disseram as docentes:

Paula: *Várias culturas, né?*

Silvana: *Se trabalha com diferentes culturas.*

Pesquisadora: *De maneira dissociada ou interligada?*

Silvana: *Interligada.*

Paula: *Interligada. Tem que ser contínuo isso.*

Juliana: *Acho que, em todos os projetos, a gente tenta incluir. Estava fazendo sobre a alimentação. A gente acabou falando sobre a alimentação indígena... acaba abordando uma alimentação diferente.*

Teresa: *Africana. A gente falou sobre os alimentos africanos.*

Juliana: *Quando a gente lê uma história, a gente procura trazer para mais próximo. Então acho que é o tempo todo... dentro daquela contextualização. Não é solto.*

Inicialmente, as falas revelaram uma compreensão ainda superficial a respeito do conceito de educação intercultural. No entanto, ao serem instigadas pela menção ao caráter interligado dessa perspectiva — compreendida, conforme Walsh (2007, p. 8), como um “projeto de vida” —, passaram a reconhecer sua presença nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano institucional. Mencionaram, por exemplo, ações realizadas no âmbito de projetos como o de Alimentação Saudável, no qual, segundo elas, procuraram abordar hábitos alimentares de múltiplas tradições culturais — entre elas, a indígena e a africana —, além de realizar propostas de

leitura que buscassem promover uma educação significativa, crítica e contextualizada, articulada à realidade vivenciada pelas crianças.

Quanto ao significado de educação decolonial, apenas uma educadora expressou sua concepção:

Raquel: *Ah, tem que ter uma mudança, né? Porque a gente vem de um país que foi colonizado. A gente tem essa cultura que ela praticamente nos foi imposta. Então mudar... romper com essas maneiras.*

Nessa fala, Raquel evidencia certa compreensão da lógica imposta pela colonialidade. Ao mencionar a imposição da cultura europeia e a precisão de rompê-la, sua reflexão alinha-se aos estudos de Quijano (2005), pois aponta para o fato de os efeitos da colonização não terem se encerrado com o processo de independência política, permanecendo vigentes mediante a naturalização e exaltação de saberes, práticas e culturas eurocentradas. Logo, o desejo por mudança pontuado pela educadora pode ser compreendido como gesto de resistência à colonialidade do ser, do saber e do poder, bem como uma abertura à elaboração de abordagens educativas plurais e libertadoras (Quijano, 2007).

Por fim, Raquel voltou a problematizar o que constitui uma educação antirracista, expressando:

Raquel: *Uma educação antirracista tem que partir do princípio de que as pessoas tenham os mesmos direitos, embora não sejam iguais.*

A fala da professora vai ao encontro do conceito de “diálogo intercultural” proposto por Gomes (2012, p. 105):

É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões, divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões.

Tal processo relaciona-se à percepção da nossa condição de igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos, sem deixar de valorizar as diferenças que nos constituem enquanto indivíduos únicos — marcados por gênero, raça, faixa etária, nível socioeconômico, entre diversas outras esferas (Gomes, 2012).

6.2 A criança pequena e a construção do pensamento racial

Segundo estudos desenvolvidos por autores(as) como Robert T. Carter e Lin A. Godwin (1994), Cavalleiro (2010), Lucimar Rosa Dias (1997; 2007), Rita de Cássia Fazzi (2004), Eliete Aparecida Godoy (1996) e Trinidad (2011), desde a primeira infância — precisamente entre 3 e 5 anos de idade —, as crianças estão atentas a elementos que compõem a identidade étnico-racial, como a cor da pele e o tipo de cabelo, percebendo quais padrões estéticos e culturais são majoritariamente valorizados socialmente. Nesse processo, observa-se que as crianças brancas tendem a apresentar maior conforto e identificação positiva com sua identidade racial, enquanto as crianças negras demonstram intenção de alterar aspectos de sua aparência, como cabelos e tons de pele. Tais atitudes revelam maior consciência das diferenças raciais, refletindo a incidência de representações simbólicas que circulam nos contextos escolares e familiares — nos quais, com frequência, associam-se atributos de beleza à identidade branca, enquanto traços negros são inferiorizados e, muitas vezes, caricaturados. Logo, crianças pequenas estão, desde cedo, expostas a discursos racializados e passam a internalizar concepções sobre raça, expressando o preconceito tanto por meio da linguagem verbal quanto por intermédio de atitudes e comportamentos discriminatórios, conforme avançam em idade (Trinidad, 2011).

Quando questionamos as professoras e gestoras acerca de quais recomendações dariam a outros(as) educadores(as), relacionadas ao modo de trabalhar as questões étnico-raciais com crianças pequenas, Patrícia prontamente mencionou a importância de os(as) docentes assumirem sua identidade étnico-racial, pontuando a experiência vivenciada ao lado de uma criança negra:

***Patrícia:** Eu acho, assim, que primeiro de tudo, o professor tem que assumir sua identidade. Porque uma pessoa que não assume sua identidade... acho que não consegue ensinar ou passar pra outra pessoa. Então, assim, por exemplo, às vezes a criança já chegou pra mim, o aluno, e falou "Ai, prof, eu sou feio, porque eu tenho o cabelo assim...ou porque eu queria ser branco", e é aquela criança que todo dia me trouxe flor e dizia que eu era linda. Aí eu falava assim "Mas eu também sou negra, e você não diz que eu sou linda, que eu sou uma princesa? Você é da minha cor". Quando eu falei isso, é até uma criança que tem uma irmã na sala da Teresa... e aí ele começou, sabe? Quando ele levou aquele choque, assim... Eu falei "Todo dia você me chama de linda. Todo dia você fala que eu sou princesa. E todo dia você traz uma flor pra mim. E você é da minha cor" falei pra ele. E a mãe dele até chorou, porque ele não queria vir pra escola, se sentia inferior...*

Historicamente, as instituições educacionais brasileiras destacam-se pela construção e adoção de currículos etnocêntricos, homogeneizadores e colonizadores, inferiorizando ou mesmo apagando as histórias e identidades africanas, impossibilitando a consolidação do sentimento de pertencimento e autoestima das crianças negras que, “[...] sem outros referenciais, envergonham-se de sua aparência” (Sousa, 2024, posição 346). Não obstante, conforme elucidam Maria do Carmo Luiz, Maria Nazaré Salvador e Henrique Cunha Júnior (1979), nos espaços escolares, observam-se ações, gestos, falas e apelidos pejorativos, enquanto, na sociedade, a imagem negra ainda é sub-representada nos brinquedos e meios de comunicação.

Para Morland (1958, p. 475 *apud* Trinidad, 2015, p. 366):

Tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente um questão verbal, mas, sim, uma questão social.

Em seguida, Patrícia afirmou que a criança em questão era fruto de uma relação interracial, sendo o pai negro e a mãe branca. Segundo a professora, entre os três irmãos, apenas ela apresentava traços fenotípicos negros: *“O pai dele é negro. A mãe dele é branca. Eles são em três irmãos, e todos os irmãos são brancos. E somente ele negro. E aí ele sentia essa dificuldade... essa diferença”*. Inserido em um meio social que valoriza os atributos associados à branquitude, o menino passou a expressar o anseio por se identificar com a identidade branca, revelando o impacto subjetivo do ideal de branqueamento que ainda estrutura o imaginário brasileiro. Tal movimento evidencia como a hierarquização étnico-racial, secularmente construída, incide, desde cedo, sobre os processos de autoimagem e pertencimento das crianças negras (Martins, 2017).

A educadora esclareceu as intervenções e práticas pedagógicas adotadas, tendo em vista o processo de reconhecimento, pertencimento e celebração étnico-racial pela criança referida em seu discurso:

Patrícia: *E eu falei pra ele “Vamos olhar no espelho, pra ver como você é bonito?” E eu levei ele no espelho da sala, aqui mesmo, e eu falei “Olha, você é lindo. Você é um menino bonito, você é um menino inteligente”. Aí peguei outra criança. E comecei a trabalhar sobre as diferenças, que ninguém é igual. Todo mundo é diferente. A gente tem que se valorizar e respeitar o outro. E ninguém é melhor que ninguém. E aí ele mudou. [...]*

Então eu trouxe muito material pra ele em relação a esse contexto. Trouxe desenhos, vídeos, trouxe mais histórias, as obras. E fomos trabalhando as diferenças. Então, isso foi muito bacana.

Entre os desenhos mencionados pela docente, destaca-se “Hora do Blec”, citado pela participante como “Turma do *Black*”. Criada em 2020 e disponibilizada na plataforma *YouTube*, a série consiste em vídeos musicais voltados ao público de 0 a 6 anos de idade, protagonizados por personagens de diferentes etnias — negra, branca e amarela —, com ênfase na representatividade negra e no enaltecimento das identidades e características africanas e afro-brasileiras (Hora do Blec, 2025). A produção teve como referência os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), e recebeu apoio institucional por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Ao oportunizar que crianças negras reconheçam, investiguem e celebrem sua ancestralidade, produções como “Hora do Blec” favorecem a formação de uma identidade étnico-racial positiva e saudável desde os primeiros anos de vida. Essas representações ampliam o repertório simbólico desses indivíduos, permitindo-lhes acessar narrativas diversas, para além da lógica excludente da branquitude como norma. Nesse sentido, tais obras ajudam a romper com o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 8) denominou de “história única”. Esta última “cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

O denominado “lápiz cor de pele” também foi problematizado pelas professoras, entre elas, Juliana:

Juliana: *Outra coisa que a gente tem enfatizado é em relação às falas das crianças. Por exemplo “Eu quero o lápis de cor da pele”, que é uma coisa da minha infância. E que ainda existe até hoje. Eles falam muito, apesar da gente ter a caixinha com os tons de pele, que eu acho que é bem importante. E eles continuam falando. E a gente faz a mesma intervenção “Qual cor de pele você quer? Pega a caixinha e mostra. A cor do seu amigo. A cor do outro. A sua cor”...*

Na realidade brasileira, o processo de branqueamento ainda persiste, sustentado por concepções, práticas e discursos que reforçam a ideia de superioridade do(a) branco(a) em relação ao/à negro(a) (Martins, 2017). Tal lógica está profundamente enraizada nas instituições educacionais e manifesta-se desde a primeira infância, por meio de atitudes aparentemente corriqueiras — como a associação da expressão “cor de pele” exclusivamente a tonalidades claras. Essa

naturalização, como observa Telma Cezar da Silva Martins (2017), mostra como o imaginário social continua a operar sob parâmetros eurocentrados, invisibilizando a diversidade étnico-racial e contribuindo para a reprodução de hierarquias raciais dentro do cotidiano educacional.

Posteriormente, ao discutir a diversidade étnico-racial presente no contexto brasileiro e, especialmente, nos espaços educacionais, Juliana corrobora as reflexões de Patrícia ao destacar a importância de planejar e implementar propostas e intervenções que contemplem e valorizem a pluralidade cultural das crianças, ao mesmo tempo que promovam o enfrentamento de posturas e falas discriminatórias já manifestadas na infância. Sua fala evidencia o compromisso com práticas cotidianas que rompam com a suposta neutralidade racial do ambiente educacional e apontem para a desconstrução do mito da democracia racial:

***Juliana:** A gente trabalha a diversidade todo dia, porque ela está na sala de aula, né? O Brasil tem muito essa característica de ter uma diversidade muito grande dentro da sala de aula. São vários tipos de cabelo. São vários tipos de pele. Não tem um que seja igual ao outro. E a diversidade está lá todo dia. Fazendo isso que a Patrícia falou, essa questão do respeito... De conversar. Fazer as intervenções. Apontar quando as crianças têm uma fala que é discriminatória, porque eles também têm já nessa idade. Então, estar atento à fala deles. Estar atento às intervenções é cotidiano.*

No Brasil, tanto antes quanto depois da abolição da escravidão, difundiu-se a crença de que as relações entre brancos(as) e negros(as) — ou mesmo entre brancos(as) e indígenas — eram pautadas pela cordialidade, igualdade e harmonia. Com vistas a legitimar tal concepção, autores como Gilberto Freyre argumentam que a elevada presença de indivíduos mestiços no país indicaria um ambiente propício à convivência racial pacífica, no qual não haveria barreiras significativas à ascensão social de pessoas negras e indígenas. Tal perspectiva, no entanto, ignorava as múltiplas formas de violência, desigualdade e discriminação negativa enfrentadas por grupos historicamente marginalizados (Silva; Arruda, 2023). Esse ideal de democracia racial foi amplamente questionado e considerado mito por Florestan Fernandes (2007), ao evidenciar que a suposta harmonia racial na verdade ocultava um processo de hierarquização socioeconômica que relegava os(as) negros(as) a condições sociais notoriamente marginalizadas. Como apontam Márcio Mucedula Aguiar, Débora Cristina Piotto e Bianca Cristina Correa (2015, p. 377), trata-se de uma “[...] estratificação racial que associa aos negros as posições mais subalternas da sociedade brasileira”.

Em pesquisa voltada à observação das relações interpessoais entre adultos(as) e crianças no contexto pré-escolar, com o objetivo de compreender como a criança percebe e vivencia suas primeiras experiências em um ambiente multiétnico, Cavalleiro (2010) identificou que, na Educação Infantil, é comum que educadores(as) neguem a existência de olhares, discursos e práticas marcados pelo racismo e pela discriminação entre as crianças. Segundo tal concepção, as crianças pequenas não seriam capazes de perceber as diferenças étnico-raciais, tampouco os padrões estéticos e culturais socialmente valorizados ou inferiorizados. Essa postura, ao silenciar as manifestações de preconceito, reforça a persistência do mito da democracia racial no funcionamento diário das creches e pré-escolas. Em sua fala, a professora Juliana contrasta essa perspectiva, revelando uma compreensão crítica da realidade educacional — composta essencialmente pela diversidade étnica — ao reconhecer e denunciar comportamentos e falas discriminatórias entre as crianças, fazendo intervenções e posicionando-se de forma consciente no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais desde a primeira infância.

Teresa dá continuidade ao debate ao citar a influência familiar na consolidação de visões e posturas racistas e discriminatórias pelas crianças pequenas:

***Teresa:** Quando eu falei do preconceito logo no início, eu falei isso porque nós tivemos um caso aqui. Uma professora daqui da escola. Que ela sofreu um preconceito de uma mãe de uma criança. E a mãe chegou pra ela e disse “Eu não quero que meu filho estude com você porque você é preta”. Então essa professora chegou na sala e comentou pra gente que ela ficou muito chateada, muito magoada. Inclusive tiveram que intervir, chamar a mãe, conversar com ela. [...] Então a gente vê que o preconceito não é só dentro da escola. Está fora dela também.*

O relato indica que as manifestações do racismo não se restringem aos espaços pré-escolares, mas refletem valores reproduzidos socialmente —inclusive no interior das famílias —, que se projetam no cotidiano das crianças e possibilitam sua inserção na sociedade. Em uma sociedade ideológica e estruturalmente racista como a nossa, na qual impera uma visão positiva e valorizada do(a) branco(a) e, em contrapartida, uma concepção inferiorizada, marginalizada e caricaturada do(a) negro(a), o processo de socialização das crianças tende a se dar na ausência de modelos positivos e no excesso de representações pejorativas sobre os(as) negros(as) (Cavalleiro, 2010).

Desse modo, cabe às instituições educacionais reconhecer não apenas o seu papel mediante a formação identitária das crianças, como também se posicionar em relação a discursos preconceituosos e discriminatórios que adentrem seus espaços. Para Gomes (2019, p. 144), a efetivação de uma educação antirracista exige ações que articulem pedagogia e política, estabelecendo diálogos com a sociedade e o Estado a fim de lutar “[...] contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo”. Protagonista nesse processo, o Movimento Negro, ao questionar e desafiar os grupos de elite, o Estado e seus projetos políticos, atua na promoção de processos educativos, na afirmação identitária e no enfrentamento das desigualdades, por meio de lutas, resistências e disputas políticas (Gomes, 2019).

Na sequência, ao serem questionadas sobre o que compreendem acerca do processo de construção e pertencimento étnico-racial pelas crianças, Juliana respondeu, referindo-se à cena do livro “Cor de Pele”, de Elisabete da Cruz (2018), na qual a personagem principal, Zayla, sofre uma situação de constrangimento e racismo pelos(as) colegas ao observarem que o lápis de cor rosada que utilizava para colorir seu autorretrato não condizia ao tom de sua pele:

Juliana: Então, muitas vezes, as crianças vão pelo que predomina. O que é dito, valorizado... e acaba não percebendo. Igual, ela não questionou “Não é esse que eu quero”. Simplesmente pegou e pintou. Então, muitas vezes, as crianças ainda não têm muito essa noção, mas sentem sim o preconceito. Isso a gente tem visto cada vez mais evidente.

Nessa fala, a participante mostra uma tensão entre a permanência de traços do mito da democracia racial e a emergência de uma percepção mais crítica sobre o racismo na infância. Ao afirmar que “as crianças vão pelo que predomina” e que “ainda não têm muito essa noção”, ela tende a minimizar a capacidade de esses indivíduos perceberem conscientemente as hierarquizações étnico-raciais presentes em seu entorno. Contudo, ao reconhecer que “sentem sim o preconceito” e que essa percepção tem se tornado “cada vez mais evidente”, a professora esboça um deslocamento em direção a uma compreensão mais complexa das vivências construídas pelas crianças negras, o que indica certa disponibilidade para a desconstrução do discurso da democracia racial e para a contestação das desigualdades que atravessam os espaços da Educação Infantil.

Ao comentarem se já observaram situações de preconceito e discriminação racial entre as crianças, Raquel cita uma situação que destaca o cabelo como

suporte de construção identitária (Gomes, 2008): “Ah, sim... cabelo... uma falando que o cabelo da outra está feio por ser crespo. Já sim”. Silvana, então, narrou uma situação vivenciada junto a uma criança negra, também com relação a seus cabelos:

Silvana: *Eu tive uma menina, eu dividia sala com a Raquel. Foi muito engraçado, a gente estava trabalhando um projeto de identidade, e aí chegou o dia deles se desenharem. E ela me entregou um desenho dela. Eu achei estranho. Ela fez um cabelo enrolado, escuro. Em cima, ela pegou o lápis amarelo e fez um cabelo liso. Amarelo. E eu chamei ela para ela me explicar o que era. Ela falou que o cabelo enrolado e preto era o cabelo dela hoje, e o amarelo liso, “quando eu crescer, eu vou fazer chapinha e vou ficar loira”.*

A narrativa traz à tona uma questão central nos estudos acerca do processo de construção da identidade étnico-racial na infância: os padrões eurocêtricos impostos pela branquitude enquanto lugar social de privilégio e seus impactos sobre o imaginário das crianças negras (Bento, 2002). Todavia, o modo como a educadora introduz o relato, afirmando que “foi muito engraçado”, revela certa banalização e naturalização da manifestação do desejo de embranquecimento e negação da própria identidade étnico-racial por parte da criança. A escolha dessas palavras evidencia o quanto o racismo estrutural atua também nos afetos, expressões e reações cotidianas dos sujeitos, inclusive daqueles que exercem profissões de cuidado e formação.

A observação da criança em questão, ao afirmar que “quando crescer vai fazer chapinha e ficar loira” revela a internalização de valores estéticos ligados à brancura enquanto um ideal a ser alcançado, levando à negação da identidade negra (Santiago, 2015). Assim, mais do que um episódio “engraçado”, o caso traz à tona a conduta de uma sociedade que, ao instituir a “[...] supremacia da cultura europeia e o branco como modelo ideal de ser humano” (Hasenbalg, 1979 *apud* Cardoso, 2018, p. 42), ainda impõe aos sujeitos negros o desejo de se transformar para serem aceitos(as). Logo, demanda dos(as) educadores(as) um olhar atento, sensível e politicamente comprometido com a desconstrução da lógica colonizadora.

Paula, por sua vez, prossegue a discussão culpabilizando a própria vítima pelo sofrimento decorrente da inferiorização identitária e do racismo sofrido: “Mas aí foi ela com ela mesma, né?”. E Silvana complementa: “Foi ela com ela mesma. Mas esse é um preconceito também, né? Ela já vinha tendo esse preconceito com ela mesma. Ela mesma não se aceitava né?”. Em seguida, a participante detalha a intervenção promovida em virtude do ocorrido:

Silvana: *É, a autoaceitação. Eu fiz um trabalho, mostrava pra ela. Mostrei ela no espelho. Falei que o cabelo dela era bonito. Dei exemplos de outras crianças da sala que também tinham o cabelo enrolado e que não é porque todo mundo loiro de cabelo liso que é bonito. E não é porque todo mundo que tem o cabelo enrolado, do jeito do dela, e escuro, que é feio. Cada um tem a sua identidade.*

Apesar da tentativa de promover a valorização das diferenças, a intervenção da professora evidencia uma compreensão ainda limitada a respeito do processo de construção da identidade africana e afro-brasileira. Em vez de reconhecer, celebrar e enfatizar, para a menina, a potência estética, histórica e cultural da identidade negra, a fala fortalece a suposta necessidade de a criança “aceitar-se”, cabendo a ela a responsabilidade de enfrentar os efeitos do racismo. Nesse cenário, os sentimentos de inferiorização, discriminação e negação identitária manifestados pela criança tendem a ser aprofundados, ainda que de forma não intencional.

As educadoras passam, então, a culpabilizar as famílias das crianças negras:

Silvana: *E ela falou, assim, que a mãe dela falava que o cabelo dela era ruim, mas que quando ela crescesse, ela ia ter um cabelo bonito.*

Paula: *A própria família.*

Silvana: *A própria família. A própria família falava que ela ia fazer progressiva e ia ter o cabelo loiro.*

Juliana: *Ano passado eu tive uma aluna. Ela foi minha no primeiro e, ano passado, ela foi minha no segundo. E ela apareceu com o cabelo cortadinho, joãozinho. Com o cabelo crespo, era sempre amarrado. E apareceu totalmente curto. Mas o que aconteceu? “Eu cortei” ela falou. E quando a mãe chegou, ela falou que sim. Como a avó falava que o cabelo era feio, que nunca ficava arrumado, ela cortou. Curtinho, curtinho, curtinho. E ela falava “O meu cabelo é feio e eu cortei”. Conversamos com a família, conversamos com ela.*

Paula: *Conversar com a família, né?*

Juliana: *Porque não era exatamente na escola, né? Mas era desde casa, porque a avó falava. E a avó não tinha o cabelo crespo. E a avó falava. Então foi um processo bem difícil pra ela, e acho que continua sendo até hoje, porque pra ela é muito difícil aceitar. E ela tem 8 anos, é muito nova... teve um impacto muito grande.*

Ao negar o preconceito racial como problema presente no interior das instituições educacionais — e, por conseguinte, ao não se reconhecerem como parte constituinte dessa dinâmica —, as educadoras isentam a instituição de seus respectivos compromissos éticos e políticos no concernente à garantia do respeito e da valorização das identidades, culturas e histórias negras (Cavalleiro, 2010). Tal postura pode ser observada também na fala de Vanessa, a diretora:

Vanessa: *Eu acho que é uma questão muito grande, porque às vezes a gente percebe que nas crianças, que são pequenas, muito mais vocês do que a gente, né? Porque vocês estão com as crianças... que às vezes a criança, ela tá ali se desenvolvendo, brincando, mas a mãe tá tão preocupada dela tá sofrendo um racismo, dela tá sofrendo uma discriminação, que a mãe traz toda essa pressão pra essa criança.*

O movimento de negação não apenas silencia as expressões do racismo institucional como também inviabiliza ações pedagógicas verdadeiramente comprometidas com a equidade. Ao não se perceberem como agentes responsáveis pela manutenção ou combate ao preconceito, as profissionais expressam a necessidade de transferir a responsabilidade para outros sujeitos, nesse caso, as vítimas (Cavalleiro, 2010):

Paula: *A pessoa não se aceita, né? Como ela vai ser feliz?*

Juliana: *Mas pra ela se aceitar, outras pessoas têm que aceitá-la, né? Enquanto criança... Se a própria família não se aceita, aí fica muito mais complicado, né?*

Tais discursos, ao naturalizar a dor das crianças e deslocar a questão para o campo individual ou familiar, desconsideram o papel das instituições educacionais como espaços de construção das subjetividades e de resistência às opressões. Nesse ínterim, a criança negra, em sua tenra idade e com pouca possibilidade de autodefesa diante das violências simbólicas que a atravessam, é impelida a ressignificar sozinha seu pertencimento étnico-racial, assumindo o fardo de construir novos sentidos para as experiências de rejeição e exclusão que vivencia (Cavalleiro, 2010).

Ao relatar um episódio de discriminação socioeconômica ocorrido entre as crianças, Silvana compartilha sua compreensão acerca do processo de construção identitária experienciado pelas crianças:

Silvana: *Valentina com a Larissa. Ano passado, ela deu bastante problema. Conversei com a mãe, aí ela falava que a menina era pobre... porque ela tinha viajado de avião, ela falava que a coleguinha era pobre. E aí nós chamamos a mãe, conversamos. Só que a Larissa também já viajou de avião. E aí eu expliquei, né? Que todo mundo pode viajar de avião. E que aqui era todo mundo igual, né? Não tem essa de ser rico, de ser pobre. Que eles eram todos crianças.*

Ainda que a intenção da professora fosse promover o respeito e a convivência igualitária, o uso da expressão “aqui era todo mundo igual”, como tentativa de neutralizar a desigualdade, desconsidera as relações de poder desiguais presentes

entre os diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Conforme adverte Anna Líssia da Silva (2014, p. 187), a afirmação “somos todos iguais”:

Não leva em consideração a própria condição de desigualdade que se quer combater, o que de certa forma apresenta relação com os enunciados que remetem à defesa da tolerância, ao discurso da diferença como qualidades diferenciadas, onde não há o questionamento da produção das desigualdades.

Na realidade da Educação Infantil, o referido discurso impede que educadores e educadoras identifiquem, investiguem e enfrentem criticamente as desigualdades que impactam de forma estrutural o tecido social brasileiro, como o racismo e as disparidades de ordem social e econômica. Por isso, torna-se urgente problematizar a relação entre igualdade e diferenças, considerando, cuidadosa e intencionalmente, as origens sociais, culturais e étnico-raciais das crianças pequenas, a fim de combater eventuais formas de silenciamento e marginalização. Sobre isso, Antonio Flavio Pierucci (1999, p. 7) assim se manifesta:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente.

Na sequência, Juliana e Paula voltam a culpabilizar as vítimas do preconceito, naturalizando-o:

Juliana: [...] *Tem criança que parece que escolhe uma, né?*

Paula: *Escolhe.*

Juliana: *Não sei porque acha que ela não vai reagir, né? É, mas a gente já viu que tem algumas crianças que são alvo mesmo.*

Paula: *Eu tenho uma criança que escolheu uma e está dando trabalho. Escolheu algumas né? Está dando trabalho, que bate, e... eu nunca vi, nunca presenciei ela falar com a criança. Mas a criança que sofre isso, né? Mas eu, sinceramente, nunca vi.*

Já conversamos, já cheguei nos pais, né? E agora ela tá agredindo outras crianças, mas na perua, né? Mas isso que você falou tem sentido, né? Eu acho que essas pessoas, assim, eu acho que também não se aceitam, não se aceitam, né? Porque falam e fazem isso com os outros. E pega a pessoa que menos consegue se defender. Pra atacar.

Porque ela quer ser melhor. Então ela não vai conseguir ser melhor em relação a uma outra criança que se destaca, entendeu? Mas sim em relação à bonitinha, à boazinha, entendeu?

Ao dizerem “parece que escolhe uma” e “são alvo mesmo”, as participantes percebem a existência de episódios recorrentes de agressão, porém não analisam profunda e criticamente os motivos pelos quais determinadas crianças — e não outras — tornam-se alvo da violência. Como resultado, tem-se o apagamento de fatores e problemas estruturais, como o racismo ou a exclusão socioeconômica, vulnerabilizando os corpos e identidades das crianças pequenas.

Indicando lacunas na observação e na escuta atenta e sensível, as quais cabem aos/às professores(as), Paula afirma “*eu nunca vi, nunca presenciei ela falar com a criança*”, posteriormente isentando a instituição educacional de sua responsabilidade ética e política de mapear e pesquisar os casos de discriminação e violência sofridos pelas crianças — como na perua escolar, veículo diretamente ligado à instituição —, intervindo sobre eles a partir de diálogos realizados com as famílias, a comunidade escolar e os(as) condutores(as) da perua.

Ao reafirmar estereótipos e direcionar a culpa à vítima, Paula diz “[...] *ela quer ser melhor. Então ela não vai conseguir ser melhor em relação a uma outra criança que se destaca [...] mas sim em relação à bonitinha, à boazinha*”. Seguindo uma lógica meritocrática e competitiva, a educadora justifica a agressão sofrida pela criança caracterizando-a como “frágil” ou “passiva”, o que naturaliza a escolha do(a) agressor(a) e desloca o foco da violência para a suposta fraqueza da vítima. Trata-se de um movimento de responsabilização indireta da criança agredida, gerando ainda mais silenciamento e sofrimento.

Ao adentrar a discussão, Fernanda, a coordenadora pedagógica da instituição, tece críticas e oferece contrapontos às visões expressas pelas professoras, enfatizando o caráter estrutural do racismo em território brasileiro com base em sua experiência de vida enquanto mulher negra:

Fernanda: *Poxa, é um negócio tão natural, é todo mundo igual e eu acho que a questão é mais profunda, né? É mais estrutural. A impressão que dá quando a gente faz esse debate na escola... como está aqui acontecendo agora, que é só uma questão de identidade e, assim, eu sei que não é intenção, mas acaba passando a ideia de responsabilizar quem está sendo discriminado pelo preconceito. “Você está sendo preconceituoso com você mesmo”, a própria família, pode parecer que não, mas está embutido nisso a ideia de que o problema é só moral, né? E de que é uma questão simples de se resolver.*

Só que, quando você vai ver, é uma questão estrutural né? A criança muitas vezes não se reconhece enquanto uma criança negra, não é porque a mãe ou o pai ou a família não ensinaram isso para ela, ela tem uma autoestima, é porque estruturalmente, isso afeta muito, né? Então, assim, eu uso muito como exemplo, não tem uma vez que eu vá na Armários Fernando que o segurança não me segue. Não tem. Entendeu? A violência, ela é tão devastadora que não dá para ficar só no campo da autoafirmação. “Olha, você é negro, mas você é bonito”.

Segundo pesquisa realizada pelo Estúdio Nina — uma agência de consultoria que desenvolve pesquisas especializadas no público negro com base em metodologias que se propõem a compreender e indicar os efeitos do racismo em projetos comerciais —, nove em cada dez pessoas negras pertencentes a classes socioeconômicas A e B já sofreram racismo em lojas de luxo no Brasil (Estúdio Nina, 2025; CNN Brasil, 2024). O estudo, denominado “Racismo no Varejo de Beleza de Luxo”, indicou que 18% dos(as) clientes negros(as) das classes A e B já sofreram perseguição, revistamento ou lacração de suas bolsas. Nesse contexto, foram identificados 21 dispositivos racistas, ou modos de ocorrência do racismo nos espaços das lojas de beleza. “Os dispositivos identificados incluem desde olhares “sutis”, como atendimento desinteressado e a falta de familiaridade das vendedoras com os produtos voltados para as peles negras, até ações mais explícitas de exclusão e discriminação” (L’oréal Groupe, s/d, s/p).

Nesse caso, o relato da coordenadora pedagógica evidencia como o racismo ultrapassa os limites das instituições educacionais e se manifesta de maneira persistente em diferentes espaços sociais, a citar os estabelecimentos comerciais. Ao compartilhar experiências recorrentes de perseguição em uma loja popular, Fernanda exemplifica como os corpos negros continuam sendo alvo de desconfiança e controle, independentemente de classe socioeconômica, escolarização ou profissão. As situações de racismo observadas em lojas configuram-se como formas de violência simbólica que afetam diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da identidade negra. Assim, frases como “Você é negro, mas é bonito”, mencionadas por Fernanda, longe de representarem elogios, atuam como reforços da inferiorização e da estereotipação da estética negra em relação ao padrão hegemônico e eurocêntrico de beleza.

Mais adiante, a coordenadora amplia as discussões sobre a origem do preconceito étnico-racial, problematizando os limites e as possibilidades da atuação das instituições educacionais em seu combate:

Fernanda: *Eu acho que às vezes a gente fica simplificando muito a questão que é maior, e aí eu acho assim, não falo isso para apontar o dedo, mas para dizer o seguinte, isso é uma armadilha tão grande que nós, enquanto professores, a gente acaba transferindo para nós também a responsabilidade de eliminar o preconceito. Sendo que ele é uma questão estrutural. Não vai se eliminar o preconceito através da educação.*

Pesquisadora: *Não é o único meio.*

Fernanda: *É, sim... Não é o único meio, né? Então, assim, eu acho que a gente... assim, a armadilha é tão grande que a gente cai nela também, entendeu? Como se fosse a responsabilidade da escola acabar com o preconceito, como se fosse uma questão de ensinar.*

“Olha, você tem que aceitar o negro, você tem que aceitar a mulher, você tem que aceitar o deficiente”. Só que, assim, a gente fica nadando contra a maré, porque a gente fica aqui na escola, você tem que aceitar, você tem que aceitar, mas é o que eu já disse. Eu tô aqui, você tem que aceitar, você tem que aceitar, só que quando eu vou no Armarinhos Fernando, o segurança me segue.

Fernanda revela uma consciência aguda acerca da dimensão estrutural do racismo no Brasil, enfatizando que o preconceito não será eliminado exclusivamente por meio da educação. Sua postura emite uma crítica à concepção simplista e ingênua segundo a qual as unidades escolares, isoladamente, poderiam solucionar problemas sociais e históricos como o racismo. Ao asseverar que às instituições educacionais acaba se atribuindo a responsabilidade de extirpar o preconceito, a coordenadora denuncia a sobrecarga conferida aos espaços educacionais e seus/suas profissionais, que podem apresentar sentimentos de impotência e frustração. Contudo, faz-se necessário pensar e perceber as instituições educacionais como espaços democráticos de pesquisa, construção e disseminação de saberes, olhares e comportamentos que colaborem para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao assegurar o acesso equitativo aos conhecimentos científicos, bem como às múltiplas produções culturais e identidades étnico-raciais, as instituições educacionais desempenham papel fundamental na desconstrução de quaisquer formas de discriminação e na promoção da emancipação dos grupos social, cultural e secularmente marginalizados (Brasil, 2004). Nesse horizonte, cabe retomar a reflexão de Paulo Freire (2000, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. É essa educação, ancorada em

uma perspectiva antirracista, intercultural e decolonial, que pode ressignificar os olhares e práticas de homens e mulheres, como os futuros seguranças atuantes no estabelecimento mencionado por Fernanda, mas também de tantos outros agentes que atuam em diferentes instituições e espaços públicos e privados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (Brasil, 2004, p. 14):

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Em resposta à coordenadora pedagógica, Paula nega a existência de falas preconceituosas na instituição, como a expressão “Você é negro, mas você é bonito”, mencionada anteriormente. Ao mesmo tempo, reafirma a ideia de todos(as) serem iguais, anteriormente defendida por Silvana, citando o oferecimento de um tratamento uniforme às crianças, de modo a desconsiderar a pluralidade das infâncias e os marcadores sociais ligados à etnia, gênero e classe socioeconômica:

Paula: *Mas aqui a gente não fala “Você é negro, mas você é bonito”. Aqui a gente trabalha a diversidade, entendeu? A gente trabalha a criança igual. Criança é criança. Não pela cor dela ou pelo que ela vê.*

E Fernanda responde, enfatizando criticamente as relações assimétricas de poder existentes em nossa sociedade:

Fernanda: *Mas então, Paula, isso também é uma armadilha desse discurso. Quando a gente fala assim “É todo mundo igual, criança é criança”, a gente está tentando, assim... esse discurso, que não é o nosso, quando eu digo a gente, não é o nosso, é dessa sociedade que ela é estruturalmente desigual. Quando a gente faz esse discurso de que todo mundo é igual, mentira, não é todo mundo igual. Então, o correto é a gente mostrar que existe, sim, diferenças e que, infelizmente, nessa estrutura de sociedade que a gente vive, as diferenças determinam quem vai ser melhor ou menos aceito.*

Para Sílvia Ester Orrú (2020), a diferença equivale a uma condição antropológica. Nesse sentido, as diferenças dizem respeito à real e importante identidade de sermos humanos(as), sendo múltiplas, dinâmicas e historicamente situadas, não se reduzindo a uma identidade fixa e estável. Porém, em uma sociedade estruturalmente racista, essas diferenças deixam de ser reconhecidas em sua pluralidade e passam a ser adotadas como justificativas para a produção e

manutenção de relações hierarquizadas e excludentes, fundamentadas em concepções colonizadoras e monoculturais (Barros, 2005).

Em um país onde as representações sociais se baseiam em uma lógica hegemônica que coloca um grupo social como superior a tantos outros, perpetua-se o estereótipo do homem branco, cristão e heterossexual. Esse padrão é reiteradamente valorizado como superior, ao passo que as identidades que dele divergem são historicamente concebidas como inferiores e, por conseguinte, marginalizadas (Fernandes; Souza, 2016). No caso da população negra, a representação social construída durante o período colonial — marcada por traços de hostilidade, desumanização e inferiorização — ainda persiste no imaginário social (Silva; Vieira, 2018). Essa estereotipação, somada à persistência de desigualdades estruturais e ao racismo vigentes no plano material, contribui para a negação sistemática de direitos primordiais à população negra, como acesso digno à moradia, saúde, educação, emprego e segurança (Rosemberg, 2014).

Com base na charge “Negros são as maiores vítimas da violência”, de Junião (2017), Fernanda aludiu à violência institucional da qual a juventude negra é vítima no estado de São Paulo:

Fernanda: *Porque se a gente fica no discurso, de novo, repito, se eu fico no discurso “É todo mundo igual, todo mundo igual, a gente está aqui dentro de uma bolha, é todo mundo igual, todo mundo igual”. Mas quando ela sai, ela é apontada, quando ela sai, ela é perseguida, já vou antecipando aqui, antecipando. A Carol (pesquisadora) traz aqui uma charge, né? “Tchau, filho, bom trabalho! Volta logo pra casa”, da mulher branca. A preocupação da mulher negra “Tchau, filho! Bom trabalho e volta vivo”. Assim, não adianta nada eu ficar aqui na escola “É todo mundo igual, é todo mundo igual, é todo mundo igual” sendo que os assassinatos feitos pela Polícia Militar em São Paulo, ele é de 85% da juventude negra. Então, assim, percebe a contradição de eu ficar ensinando pra escola? É até imoral eu ficar ensinando pra criança que é todo mundo igual, todo mundo igual, sendo que quando ela sai lá fora, não é todo mundo igual.*

Segundo relatório produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), intitulado “As câmeras corporais na Polícia Militar do Estado de São Paulo: mudanças na política e impacto nas mortes de adolescentes” (UNICEF; FBSP, 2025), entre os anos de 2022 e 2024, o número de crianças e adolescentes mortos durante intervenções policiais no estado de São Paulo registrou um aumento de 120%. Além disso, os dados apontam que pessoas negras têm 3,7 vezes mais chances de serem vítimas fatais em ações realizadas pela Polícia Militar paulista.

Patrícia narra as dificuldades de assumir a identidade negra em um país atravessado pelo racismo não somente individual e estrutural, como também institucional (Almeida, 2018b):

Patrícia: *Que é estrutural, né? Como eu já tinha falado, já vem de um racismo estrutural mesmo. Então assim, hoje, mais do que nunca, as mídias mostram o quanto o jovem negro é perseguido, basta ele ser negro, usar uma bombeta, um boné, um moletom, e ele já tem a característica de um bandido. Já é marginalizado.*

A gente vê hoje, mais do que nunca, na televisão, nos jornais, quantos jovens são mortos hoje. E é isso, porque já vem de um racismo mesmo estrutural. Então, assim, o jovem é da favela, é o pobre, é o negro, é aquele que não tem condição.

Acho que, infelizmente, isso se propaga muito hoje em dia. Por exemplo, eu vejo que meus filhos são negros, então eu preparo isso para eles.

Fernanda: *Já pensou seu filho sair sem documento? Aposto que você fala pra eles.*

Patrícia: *Não, eles não saem sozinhos. Mas desde pequenos, eu já preparo. Porque eu sei que eles podem ser abordados na rua porque são negros. Crianças educadas, crianças cuidadas com carinho, respeitadas. Mas eu sei que eles vão ser, entendeu? Hoje em dia, desde pequenos, eu já trato dessa questão com eles... pra eles saberem que, assim, acho que eles têm que andar o mais correto possível. Não é deixar de fazer o que tem que fazer da idade deles. Mas andar com documento... eu acho que dependendo das influências, não se envolver com certos amigos.*

De acordo com Melissa de Mattos Pimenta (2014), a juventude negra é historicamente concebida pela sociedade a partir de uma visão dicotomizada: ora como uma ameaça social — jovens infratores que não respeitam regras, normas ou leis —, ora como um potencial infrator —incapazes de tomar decisões conscientes. Essa construção estigmatizante faz com que o pertencimento étnico-racial ou territorial de crianças e adolescentes negros(as) os(as) torne “[...] mais vulneráveis a práticas abusivas por parte daqueles a quem a sociedade atribuiu a responsabilidade de garantir a segurança da população como um todo” (Anúnciação; Trad; Ferreira, 2020, p. 10).

A referida ambivalência contribui para o aprofundamento das desconfianças sociais. Se, por um lado, cabe às instituições policiais o dever de proteger os meninos e meninas negros(as) em conformidade com a lei, por outro, observa-se o crescimento de sinais claros de que esse papel não é efetivamente cumprido. Ao contrário, há evidências de que esses corpos são frequentemente percebidos como ameaça à ordem pública, sendo alvos preferenciais de ações violentas e abordagens abusivas (Anúnciação; Trad; Ferreira, 2020). Nessa perspectiva, o

direito à segurança torna-se condicional e seletivo, revelando a incidência do racismo nas práticas institucionais.

Tal racismo impera na narrativa de Patrícia, que explicita como o fenômeno compromete a plena vivência da condição cidadã pelas pessoas negras, especialmente jovens moradores(as) da periferia. Ao afirmar que seus filhos, apesar de serem “educados, cuidadosos e respeitosos”, não saem sozinhos e devem sempre carregar seus documentos, selecionar amizades e “andar o mais correto possível”, a educadora denuncia a negação do direito à segurança, à liberdade e à infância, imposta a crianças e adolescentes negros(as) no Brasil.

O fato de Patrícia, enquanto mulher negra e educadora, precisar “preparar os filhos” desde pequenos para sobreviver à abordagem policial revela não somente uma realidade brutal, como também uma estratégia de autoproteção e resistência negra diante das inúmeras formas de violência física e simbólica sofridas pela juventude negra no país. Ao assegurar que eles serão abordados, a participante indica não uma possibilidade, mas uma certeza oriunda de experiências sociais historicamente construídas, nas quais a cor da pele torna-se motivo para justificar o controle — e até a morte — dos corpos negros.

Em mais um relato que escancara o preconceito e o racismo presentes no imaginário social, bem como um Estado seletivo que vigia e pune os(as) negros(as) enquanto protege e privilegia os(as) brancos(as), a diretora da instituição descreve uma situação vivenciada por seu filho:

Vanessa: *Essa questão de que você perguntou, né, do racismo. Realmente, ele existe. Às vezes a gente passa pano, às vezes a gente não quer enxergar. Mas, assim, uma vez o meu filho chegou em casa, ele tava numa fase que ele tava no ensino médio.*

Ele saía da escola e eles iam com um grupinho, com skate, na pista de skate ali, da Vila Prudente, pra andar. Aí eles, um dos colegas dele, negro, né... eles foram, tava na pista de skate. Chegou o policial fazendo a batida. Pra ele, o policial falou assim “Pega as tuas coisas e vai embora. Sai daqui”. E um amigo que era negro, ele enquadrô. Aí meu filho chegou e pediu ajuda do meu marido. Falou assim “Vai lá, porque enquadrô lá o Leozinho”, né.

“Enquadrô o Leozinho? Ah, mas enquadrô o Leozinho por quê?” A gente até, na hora, ó, você viu como é o preconceito. A gente achou que ele estivesse com algum, com alguma coisa, né, com alguma substância.

Ainda a gente ficou andando, apertando o meu filho. Ele falou assim “Não, ele só chegou lá, né, a gente tava tudo andando de skate, não tava nada”. O policial falou assim pra ele “Pega tuas coisas e sai daqui”. E os outros ficaram. Né, então, querendo ou não, provavelmente deve ter sido um racismo ali. Porque é uma atuação estranha.

E, de certa forma, agora pensando sobre isso, talvez a gente também tenha tido, né, porque a gente ficou lá apertando o meu filho, né, pra saber se o outro tava com alguma coisa ilegal, né, então realmente, né?!

O caso mostra novamente a persistência do racismo não somente nas percepções sociais, mas também na atuação das instituições estatais, entre elas, a polícia. Ao narrar a abordagem pontual vivenciada pelo colega negro de seu filho em um espaço público de lazer, a diretora reconstrói uma cena na qual o corpo negro é diretamente associado à criminalidade, mesmo na ausência de indícios de conduta ilícita. Enquanto seu filho, branco, é apenas ordenado a se retirar da pista de *skate*, o colega negro é submetido ao enquadramento policial—movimento recorrente no dia a dia de jovens negros, principalmente nas periferias urbanas.

O episódio retrata o funcionamento do racismo institucional que, na visão de Almeida (2018b, p. 30), revela que a desigualdade racial não se manifesta apenas por meio de ações isoladas de grupos ou sujeitos racistas, mas como característica estrutural da sociedade. Segundo o autor, isso ocorre na medida em que “[...] as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos”. A abordagem seletiva da polícia é expressão da lógica racista que rege seu funcionamento institucional. Nessa direção, o domínio exercido por brancos(as) em espaços de poder tanto públicos quanto privados ampara normas, práticas e padrões que, embora não sejam explicitamente racistas, acabam por reproduzir privilégios e naturalizar a soberania branca em detrimento da população negra.

É importante destacar ainda o trecho em que Vanessa admite que, a princípio, ela e seu marido contribuíram para a estigmatização racial do jovem negro, ao presumirem que estivesse em posse de determinada substância ilícita. Tal como afirma Ronaldo Sales Jr. (2006, p. 233):

A estigmatização racial é o exercício de uma vigilância difusa e ciosa da hierarquia e da dominação raciais, provocando intensidades de dor nem sempre corpóreas, mas que repercutem no corpo [...]. Afeta o corpo com marcas mais sociais do que corporais, mas que repercutem nele como estigmas. O estigma é uma demarcação corporal de uma relação social de desigualdade, resultante de uma reificação dos processos de dominação/hierarquização.

A autorreflexão promovida por Vanessa — a de que talvez também tivessem sido preconceituosos — explicita como a ideologia racista está profundamente enraizada no imaginário social brasileiro. Essa percepção, fundamentada em práticas sociais reais, associa meninos e meninas negros(as) à criminalidade e à infração. Tal realidade alinha-se à análise de Almeida (2018b), segundo a qual o racismo é estruturado por um sistema político e jurídico que reproduz as referidas

condições de desigualdade racial, reforçando estigmas e a marginalização dos(as) negros(as) (Almeida, 2018b).

Ao discutir os estereótipos e desafios que permeiam o processo de desenvolvimento da identidade racial negra no Brasil, a coordenadora pedagógica, Fernanda, relatou:

Fernanda: *Porque muitas vezes também é o seguinte, é meio que sugestivo, “Eu não vou fazer porque eu não sou capaz, eu não vou fazer porque eu não sou aceito”, porque não se vê naquilo, né? Eu tenho um exemplo também, assim, eu demorei pra ingressar, pra começar a fazer faculdade, porque eu não me via na faculdade. Porque não tava na minha perspectiva, é... uma universidade pública, né? Ai, o acesso é muito difícil, e aí também não tinha na perspectiva conseguir pagar uma mensalidade, e isso sou, assim, se você tem exemplos, né? Se você vê que é possível, aí você vai além.*

A narrativa de Fernanda evidencia as profundas e dolorosas implicações subjetivas do racismo institucional — no caso, a universidade —, bem como os efeitos do discurso meritocrático em uma sociedade marcada por profundas desigualdades étnico-raciais. Seu relato denuncia a ausência de representatividade e de políticas públicas que garantam acesso e permanência equitativa no ensino superior, impedindo a consolidação do sentimento de pertencimento pelos(as) negros(as) em relação a tais espaços.

Nesse sentido, a meritocracia, discurso central na manutenção das desigualdades, atua mascarando os efeitos históricos da exclusão racial. Como elucida Almeida (2018b, p. 63), trata-se de uma lógica que faz com que a “[...] desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos”, ignorando as barreiras estruturais impostas aos/às negros(as) e reiterando a ideia de que o sucesso provém exclusivamente do esforço individual dos sujeitos.

A desigualdade racial, intrinsecamente articulada à disparidade educacional, assegura um perfil étnico-racial nas universidades de maior prestígio que associa mérito à branquitude, ao passo que marca a identidade negra com estigmas de incapacidade e desqualificação. Essa lógica limita não apenas as oportunidades de ascensão acadêmica, social e econômica da população negra, mas também contribui para a conservação de uma mentalidade na qual os espaços acadêmicos continuam sendo percebidos — e muitas vezes vivenciados — como território excludente.

Ao serem questionadas se o processo de construção da identidade racial acontece da mesma forma para brancos(as) e negros(as), Juliana afirma:

Juliana: Não, né? Porque, na realidade, o branco, ele é branco e tá construído, né? O negro não, ele tem que passar por várias situações, por... ter políticas, né? [...] Só o fato de ser branco já é um privilégio, né? [...] Ser negro já pressupõe algo, né? Tá pressuposto, né? Então, acho que uma já tá construída, a outra você tem que construir sua identidade, seu caminho, suas lutas.

Em um país fundado sobre 388 anos de escravização da população negra, acompanhado pelo apagamento de suas histórias e culturas, pelo mito da democracia racial e por medidas de branqueamento, assumir a identidade negra não é um dado imediato, mas um processo profundamente atravessado por dor, negação e luta (Oliveira, 2004; Cunha, 2025).

Juliana, ao mencionar a branquitude como lugar social de privilégios simbólicos e materiais, no qual brancos(as) pensam a si mesmos(as) como referência de humanidade a ser seguida (Shucman, 2018), destaca a identidade negra não como mera declaração étnico-racial, mas como complexa construção política, histórica e afetiva que necessita resistir diante de uma sociedade que a associa ao perigo, à marginalização e à inferioridade.

Patrícia narra uma situação vivenciada em uma instituição educacional onde atuou, na qual se evidencia que as associações entre negritude e inferioridade já estão presentes no imaginário, no discurso e nas práticas das crianças:

Patrícia: Porque quando as crianças trazem pra cá, é porque também elas vivem assim em casa. Não é o próprio ali da criança. Então, por exemplo, eu tinha um menino, eu dava aula no fundamental, no primeiro ano, e quando eu fui fazer as duplas produtivas, ele não quis sentar com uma criança negra. E eu perguntei pra ele “Nossa, mas por que você não quer sentar?” “Porque ela é preta, eu não gosto de gente preta”. E aí, quando eu fui ver a questão, tava na família.

A educadora esclarece que havia assumido a referida turma após um período de licença-maternidade e, até então, a professora substituta não havia trabalhado as relações étnico-raciais com as crianças:

Patrícia: E eu, assim, tinha saído de uma licença-maternidade, eu tinha assumido aquela sala em agosto, em julho, mais ou menos... e até então tava tudo certo. Até ali, a questão não tinha sido levantada. Entendeu? Então, quando eu cheguei ali, aquela sala, que eu fui lá atribuir em janeiro, quando eu cheguei, era aquela que eu tinha que mudar todo o meu trabalho. Eu tinha que mudar todo o meu planejamento e trabalhar um projeto sobre isso.

Entendeu? Porque assim, não dava pra deixar despercebida uma questão dessa em sala de aula com uma criança de sete anos, seis, sete anos. Então, eu acho que é o olhar, né? Eu poderia ter virado as costas igual à professora que tava. Porque ela passou cinco meses ali e sobre essa questão não teve nada.

Então, a diretora da unidade pergunta à Patrícia:

Vanessa: *Eu posso te fazer uma pergunta? Qual era a cor da professora?*

Patrícia: *Branca, né?*

Vanessa: *Você sentiu uma empatia porque você sente isso com seus filhos e você se colocou num lugar que, às vezes, a gente não consegue se colocar num lugar do outro, né?*

A resposta da docente foi:

Patrícia: *Eu acho que foi pela questão mesmo do meu compromisso com a educação. Do meu compromisso em trazer. Não foi nem pela questão de eu ser negra. Porque, assim, apesar de eu ser negra, eu já sofri? Já, sim. Mas nunca, entendeu? Nada, assim, pra me atingir. Eu acho que eu sempre fui de uma postura e uma resposta certa no momento certo. Então, assim, eu acredito que em certos momentos eu até deixei a pessoa sem graça, entendeu? Em relação a isso.*

Porque eu acho que quando você tem conhecimento de quem você é, do que você está fazendo, da sua identidade e qual é o seu papel na sociedade, ninguém te rebaixa. Ninguém. Então, eu sempre deixei muito claro, eu sempre fui muito respeitada em qualquer lugar que eu entrei.

Porque eu acho que a gente tem que conhecer leis, você tem que saber de leis, ainda que não seja só da educação tem que saber fora. Por que? Porque quando você se respalda dos seus direitos, como cidadão, ninguém te põe no chinelo. Então, eu sempre fui por esse lado.

O episódio relatado por Patrícia e a postura da diretora Vanessa revelam tensões importantes sobre a forma como o racismo se manifesta, é reconhecido — ou não — e enfrentado no cotidiano educacional. A diretora, ao perguntar sobre a identidade étnico-racial da professora substituta e sugerir que a conduta de Patrícia decorreu de sua experiência enquanto mulher negra e mãe de filhos negros, introduz uma perspectiva provocativa ao debate. A pergunta “Qual era a cor da professora?” evidencia que a branquitude, muitas vezes, ocupa uma posição de distanciamento, omissão e neutralidade perante situações de preconceito, racismo e discriminação (Almeida, 2018a).

Patrícia, por sua vez, assume uma postura de enfrentamento, destacada por uma responsabilidade política perante a educação. Ao asseverar que sua decisão de alterar o planejamento pedagógico e implementar um projeto voltado às relações étnico-raciais não se deu exclusivamente por ser negra, mas por compromisso com seu papel social de educadora, ela denuncia a omissão da professora substituta e

salienta a importância e a urgência de planejar e promover intervenções e propostas pedagógicas frente a manifestações racistas ocorridas entre as crianças.

Contudo, a resposta da docente revela uma compreensão meritocrática e individualizada de resistência. Ao afirmar que nunca foi atingida pelo racismo pois sempre soube “responder na hora certa”, Patrícia difunde o parecer segundo o qual o enfrentamento ao preconceito depende da conduta individual dos(as) negros(as), invisibilizando as estruturas que embasam e mantêm a discriminação e a violência racial.

Ainda assim, ela também mostra consciência de seus direitos e da importância do conhecimento como meio de proteção e afirmação. Ademais, diante da ausência de ações pedagógicas intencionais por parte da docente anterior, a participante denuncia quando a omissão se torna cumplicidade, impedindo a efetivação de uma educação antirracista. Como enfatiza Djamilia Ribeiro (2019, p. 19) “[...] o silêncio é cúmplice da violência”.

Patrícia evidencia a falta de apoio da equipe gestora da unidade educacional onde lecionava, denunciando como essa lacuna institucional comprometia a consolidação de vínculos com as famílias e o engajamento da comunidade escolar em torno de propostas pedagógicas voltadas à valorização das histórias, culturas e identidades africanas e afro-brasileiras. A falta de suporte da gestão, segundo a educadora, dificultava a garantia de práticas educativas alinhadas à perspectiva antirracista. Seu relato revela a sensação de abandono e desarticulação interna da instituição diante de demandas urgentes: *“E quando eu fui conversar com a gestão da escola, você não encontrava ninguém. Você não encontrava o diretor, você não encontrava o coordenador, você não encontrava o orientador. Uma escola com 18 salas”*.

Posteriormente, ao retomar a relação entre o cabelo e a identidade negra, relata Paula:

Paula: *Lá na outra escola, que eu vou de manhã, tem uma menina, uma negra, né? É negra que fala ou preta, né?*

Raquel: *É, negro, eu acho que eles acham que é ofensa.*

Paula: *Preto é a cor, né?*

Tem uma menina preta, na escola, gente, essa menina chega todo dia no carro, no pai dela, entendeu? Super despojados eles. E ela, eu acho que ela é maravilhosa, que ela vem igual, vocês falaram, que a mãe cuida... Você falou, né Patrícia? E ela é a pessoa de maior autoestima da sala dela, entendeu? Ela é líder, todas as crianças a adoram, inclusive hoje eu estava

observando ela no parque, né? Ela é maravilhosa, ela é uma coisa assim que... Ainda comentei com a professora, nossa, como ela mostra a coisa boa, como ela é uma pessoa que se aceita do jeito que ela é, entendeu? Ela tem vida, você sabe? Ela se aceita pela cor, pelo cabelo, por tudo, entendeu? Eu acho isso maravilhoso.

Silvana: *Com certeza a família também, né?*

Paula: *A família também, com certeza, porque como nós falamos na aula anterior, que vem de casa, que tem as próprias famílias que também colocam esse preconceito, né? Agora essa família já...*

A resposta de Raquel revela a concepção colonizadora e estereotipada da identidade negra que ainda permeia o imaginário social brasileiro, associando-se a negritude à marginalidade e à inferioridade. Contudo, conforme esclarece José Geraldo da Rocha (2010), os termos “negra” e “negro” vêm sendo ressignificados no sentido de denunciar e afastar-se da negatividade que secularmente os cercava. Essa ressignificação, oriunda das lutas e resistências negras, simboliza uma resposta ao racismo e à discriminação, transformando a identidade negra em sinônimo de resistência e pertencimento.

Ao descrever a menina e sua família como “super despojados”, “maravilhosa”, “de maior autoestima” e “líder”, Paula, apesar de tentar afirmar positivamente a identidade negra, acaba por estereotipá-la, além de transparecer que a menina é uma exceção ao “mostrar a coisa boa”. Assim, pressupõe-se que pessoas negras normalmente não seriam associadas a essas qualidades.

Não obstante, ao dizer “[...] *ela é uma pessoa que se aceita do jeito que ela é, entendeu? [...] Ela se aceita pela cor, pelo cabelo, por tudo, entendeu? Eu acho isso maravilhoso*”, a participante atribui um caráter extraordinário ao processo de reconhecimento da identidade negra, em vez de percebê-lo como um direito. Isso evidencia como o racismo, enquanto maneira de negar ou mistificar a subjetividade da população negra, impõe estereótipos que tornam a afirmação dos direitos de ser e pertencer como uma dádiva, em vez de uma garantia básica de cidadania (Fernandes; Souza, 2016).

Em seguida, Silvana e Paula isentam-se novamente da responsabilidade de garantir uma educação na e para as relações étnico-raciais, que assegure o reconhecimento, a investigação e a celebração da identidade negra desde a primeira infância. Ao atribuírem exclusivamente às famílias o papel de combater e desconstruir o preconceito étnico-racial — “*A família também, com certeza, porque como nós falamos na aula anterior, que vem de casa, que tem as próprias famílias*

que também colocam esse preconceito, né?” —, as educadoras desconsideraram o racismo como um problema estrutural, e as instituições educacionais como espaços de “[...] produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido [...]” (Carvalho, 2012, p. 210) e, portanto, de identidades.

Ao relatar seu processo de assunção étnico-racial, Fernanda mencionou representações e referências construídas em uma viagem à Bahia:

Fernanda: [...] Eu, por exemplo, assim, a Patrícia estava falando, eu estava lembrando aqui, eu não tinha vergonha, dizia assim “ai, que vergonha, não quer se afirmar”, tal, mas assim, eu não me colocava num... Assim, eu não me questionava sobre como eu me colocava, tal, se eu estava, se eu... Se eu me escondia ou não, né? Aí eu fui para a Bahia e... Ai, não lembro agora, mas não faz tanto tempo assim, sei lá, 2022, alguma coisa assim. E eu tinha progressiva no cabelo, meu cabelo era bem liso, tal, mas quando eu fui para a Bahia eu já tinha voltado, né? Cabelo crespo, tal, cacheado, tal.

Mas sempre assim, né? Lavadinho, com creme, baixinho, tal. Nunca deixei ele muito armado, tal. E lá eu me senti tão à vontade de ficar com o cabelo armado.

A resposta de Paula mostra o impacto da supervalorização dos padrões estéticos eurocêntricos em nossa sociedade:

Paula: Não suporto meu cabelo assim, armado.

Fernanda: Entendeu? Porque, assim, em Salvador, para todos os lados que eu olhava, eram as mulheres com os cabelos, sabe, armado, crespo, sem, sabe, esse negócio que ele está mais comportadinho, cabelo mais baixinho. Apesar que o meu cabelo, né? Eu assumi, né, que ele é crespo e tudo tal, mas sempre assim, mais comportadinho. E lá todo mundo com os cabelos mais soltos, mais armado, tal.

E eu me senti muito à vontade, né? Fiquei muito bem. Só que quando eu voltei, eu não mantive.

Pesquisadora: Você percebe que aqui é valorizado um outro padrão.

Fernanda: Porque destoa, entendeu? Porque destoa. Não era nem que eu ia sofrer preconceito. Eu não acho que seria isso. Mas destoa, dá margem para alguns comentários, para algumas coisas.

E aí a gente, para se privar de alguns inconvenientes, inconscientemente a gente vai se adaptando, sabe? Eu percebi isso. Lá eu me senti muito à vontade. Fiquei legal, não sei o que.

O relato de Fernanda escancara o impacto da representatividade e do pertencimento étnico-racial sobre a consolidação da identidade negra. A experiência vivenciada em Salvador (BA), território fortemente marcado por histórias, costumes e culturas africanas e afro-brasileiras, possibilitou à coordenadora apropriar-se de um sentimento de identificação, acolhimento e liberdade estética, evidenciando como o

percurso de construção da identidade negra ocorre nos mais diversos espaços sociais, sejam eles públicos ou privados (Gomes, 2008).

Ao contrário dos cabelos crespos e volumosos, notavelmente valorizados na capital baiana, em São Paulo, Fernanda menciona a valorização de outro padrão estético que, eurocentrado, opera silenciosamente por meio dos olhares, comentários e constrangimentos cotidianos que reforçam o ideal de branquitude. A resposta de Paula — *“Não suporto meu cabelo assim, armado”* — reflete os resultados da internalização desse referencial estético hegemônico, segundo o qual o cabelo crespo, especialmente quando volumoso e natural, é associado à feiúra e à desordem. A presente declaração indica como o racismo permeia os corpos e as subjetividades negras desde a infância, gerando estigmas e um silenciamento que perduram ao longo da vida (Fernandes; Souza, 2016).

De acordo com Gomes (2002, p. 42), a comparação entre as características do corpo negro —tais como a cor da pele e o tipo de cabelo —e do corpo branco europeu foi historicamente utilizada como motivo para a elaboração e imposição de um “padrão de beleza e de fealdade” que nos assola até hoje. O referido padrão, base para a vigência de um sistema de opressão física e simbólica, molda comportamentos e escolhas pessoais em nome da sobrevivência e da aceitação social, movimento descrito por Fernanda — *“[...] a gente, para se privar de alguns inconvenientes, inconscientemente a gente vai se adaptando, sabe?”*.

Posteriormente, Paula menciona o contexto de vulnerabilidade social e econômica vivenciado em sua infância:

Paula: Eu sempre me senti à vontade com o meu cabelo. Sabe do que eu tinha vergonha? Da minha pobreza [...] Eu já tinha mais vergonha de outras coisas. Da minha mãe ser uma empregada, uma faxineira, entendeu? Eu ter que morar com outra pessoa para eu ter que estudar. Eu não ter roupa para vestir.

A professora, ao lembrar as marcas da pobreza vivenciada na infância, aponta para os impactos que os marcadores sociais de gênero, etnia e classe socioeconômica exercem sobre a trajetória de grande parte da população negra no Brasil. Seu relato apresenta não somente a carência material — como a ausência de roupas e a necessidade de morar com terceiros(as) para estudar —, mas também o constrangimento social vinculado à ocupação de sua mãe como empregada doméstica, função historicamente desvalorizada em nossa sociedade.

Tais experiências são frutos de uma estrutura social altamente hierarquizada e desigual, na qual ser negro(a) ainda significa, estatisticamente, estar mais exposto(a) à pobreza, à precariedade e à marginalização. Conforme mencionado anteriormente, os dados do Censo 2022 revelam que 40% dos(as) brasileiros(as) pretos(as) e pardos(as) vivem em situação de pobreza, percentual quase duas vezes superior ao da população branca (IBGE, 2022). Nesse sentido, no Brasil, as questões econômicas baseiam-se diretamente nas questões raciais, uma vez que a desigualdade de renda, moradia e oportunidades está explicitamente atrelada ao perfil étnico-racial dos sujeitos.

Em seguida, Paula torna a abordar o processo de assunção de seus cabelos, caracterizando-os como “ruins”:

Paula: [...] Agora meu cabelo sempre foi enrolado, ruim, meu cabelo... sempre tive cabelo ruim.

Fernanda: Ruim?

Paula: Agora que a gente... Não, porque agora a gente cuida, né? Agora a gente, né? Mas é, meu cabelo sempre foi ruim, entendeu? Mas só que do cabelo, meu cabelo era, falaram até que eu tinha juba de leão, entendeu?

Fernanda: Mas você continua achando que seu cabelo é ruim?

Paula: Eu adoro meu cabelo. Eu amo meu cabelo, entendeu? Agora, não, agora já me assumi com tudo, né?

O relato de Paula, ao referir-se repetidamente ao seu cabelo como “ruim”, revela marcas profundas do racismo, que associa traços fenotípicos negros à feiúra e à inadequação. Como explicita Gomes (2008, p. 3), o entendimento de que o cabelo crespo é “ruim” é uma construção histórica enraizada na desigualdade racial, expressão direta do racismo, que molda os padrões estéticos e hierarquiza os corpos em território nacional. A oposição entre cabelo “ruim” (negro) e cabelo “bom” (liso, branco) simboliza uma disputa por pertencimento e reconhecimento social, na qual “[...] mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo” (Gomes, 2008, p. 3).

Dessa forma, a trajetória de Paula em relação ao seu cabelo revela uma vivência marcada por conflitos e resistência, na qual a assunção do cabelo natural ultrapassa a esfera estética e adquire sentido social, cultural, político e ideológico. Em uma sociedade devastada pelo racismo e sustentada pelo mito da democracia

racial, como destaca Gomes (2008), esse processo torna-se um gesto de enfrentamento e afirmação identitária.

A análise das discussões realizadas no domínio da presente categoria evidencia a incisiva presença do racismo estrutural nos espaços e tempos da Educação Infantil, etapa em que as crianças pequenas já se revelam atentas às diferenças étnico-raciais e, imersas em uma sociedade fundamentada sobre padrões sociais, estéticos e culturais eurocêntricos, tendem a compará-las, transformando-as em desigualdades (Bento, 2012). Nesse cenário de domínio e superioridade branca, a compreensão de “cor de pele” segue sendo predominantemente associada ao tom de pele branco, ao passo que o ideal de cabelo — elemento central na construção da identidade étnico-racial — permanece vinculado ao modelo liso e claro. O impacto da cor da pele no cotidiano de pessoas negras, especialmente adultos(as) e jovens, é denunciado a partir dos relatos de racismo policial e social descritos pelas docentes e gestoras, expondo como as violências físicas e simbólicas se modificam desde a infância.

Entre as educadoras, embora tenham emergido práticas e propostas que visam ao reconhecimento e à valorização das histórias, culturas e identidades negras —inclusive de educadoras negras que mobilizam experiências pessoais como ferramentas de intervenção e resistência —, ainda é possível observar visões, falas e condutas que minimizam, individualizam ou transferem às famílias a culpa e a dor advindas do preconceito e da discriminação, além da responsabilidade pela asseguarção de uma educação antirracista e intercultural.

Diante desse panorama, destaca-se a premência de investir em formações continuadas e criticamente orientadas aos/às profissionais da Educação Infantil, a fim de reconhecerem e assumirem seu papel e compromisso ético e político na desconstrução das hierarquias étnico-raciais e na consolidação de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade. Desse modo, garantem-se o “direito à diferença” (Pierucci, 1999, p. 7) e o alcance de uma nação alicerçada na justiça, no respeito e na equidade.

6.3 Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil

Durante a realização do círculo epistemológico, as educadoras mencionaram algumas obras da literatura africana e afro-brasileira utilizadas no dia a dia da pré-

escola. Esses livros representam crenças, costumes, culturas e perfis identitários das crianças negras sob diferentes concepções, favorecendo os processos de identificação, pertencimento e valorização da diversidade étnico-racial.

Ao problematizarmos a estereotipação do lápis “cor de pele”, Raquel diz: *“Tem um livro “A cor de Coraline”, que aborda essa questão”*. Escrita por Alexandre Rampazo e publicada pela Editora Lendo e Aprendendo, a história narra a experiência vivenciada por Coraline, uma menina negra que, diante do pedido de seu amigo Pedrinho – “Coraline, me empresta o lápis cor de pele?” – busca definir qual seria a sua cor, percorrendo diferentes tonalidades e criando metáforas relacionadas a suas ideias e vivências cotidianas:

O Pedrinho continuava ali olhando pra minha cara, com a mão estendida, esperando o lápis. E eu olhando pra caixa de lápis e o lápis amarelo olhando pra mim [...].
Imaginei, então, como seria se fôssemos peixinhos dourados. Tá, eu sei que peixe dourado é dourado, mas minha caixa de lápis de cor tem só 12 cores, lembra? (Rampazo, 2018, p. 14).

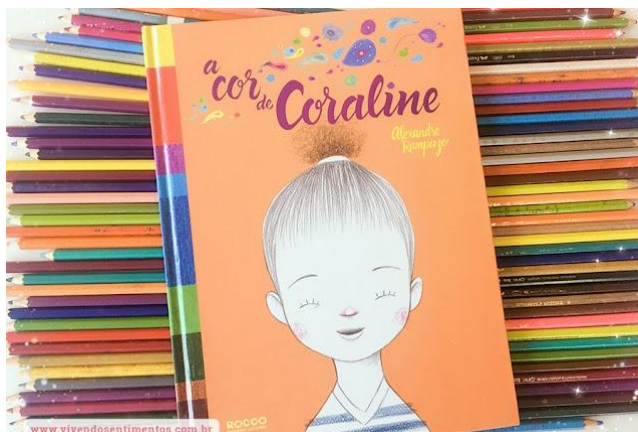
Embora possa parecer, à primeira vista, um convite ao reconhecimento das singularidades e à valorização da diversidade, a história adota uma abordagem essencialmente subjetiva da cor da pele, desvinculando-a de seus significados socioculturais, históricos e políticos. Nesse sentido, ao conceberem o corpo como “suporte da identidade negra”, como força e linguagem, os estudos de Gomes (2002, p. 41) levam-nos a problematizar a invisibilização da negritude ocasionada pela abordagem de Rampazo (2018), uma vez que, unindo aspectos naturais, materiais e simbólicos em meio à cultura e à história de um povo, o corpo:

[...] fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (Gomes, 2002, p. 41).

Além de contribuir para o apagamento de histórias, saberes e lutas negras, a personagem principal da narrativa não apresenta traços fenotípicos negros, o que pode reforçar a ideia de que a discussão sobre a cor não está necessariamente ligada à identidade étnico-racial, minimizando a importância da representatividade (Gomes, 2008). Assim, ainda que o livro possa suscitar reflexões iniciais sobre as diferenças, sua leitura na Educação Infantil requer mediação crítica e contextualizada por parte dos(as) educadores(as), a fim de evitar a reprodução de

discursos que atenuem o racismo e desconsiderem a complexidade do processo de construção identitária das crianças negras.

Figura 10 - Capa do livro "A cor de Coraline", de Alexandre Rampazo



Fonte: Larentis (2017)¹⁵.

Mais adiante, Patrícia afirma ter trabalhado a obra “Cor de Pele”, de Elisabete da Cruz (2018) — cujas cenas foram analisadas ao longo do debate —, e “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry (2020):

***Patrícia:** Eu já usei esse livro aí, de cor de pele, pra trabalhar com as famílias, esse livro que você tá trazendo aí, pra trabalhar com os diferentes tipos de famílias, com a cor de pele mesmo, porque foram comprados giz de cera com os tons da pele, por conta dessa questão de falar assim “Ah, eu posso pegar a cor de pele?” [...] Trabalhamos aquele “Amor de Cabelo”, né? Tem vários livros aqui também, né gente?*

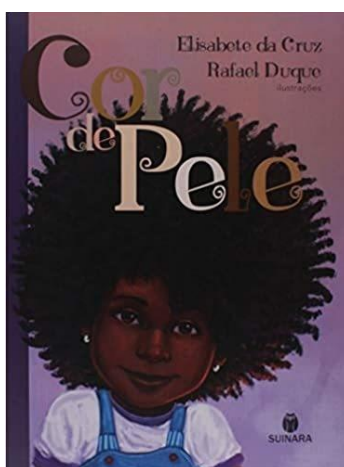
Publicado pela Editora Suinara, “Cor de Pele” (Cruz, 2018) relata a história de Zaila, uma menina negra que, ao participar de uma proposta escolar de autorretrato em família, solicita à colega o lápis “cor de pele”. Ao utilizá-lo para colorir sua própria imagem, Zaila é alvo de zombarias por parte dos(as) colegas, que afirmam que aquela cor — historicamente associada à tonalidade branca — não corresponde ao seu tom de pele. Zaila, por sua vez, representa a si mesma e à sua família com o mesmo lápis claro, sugerindo a possibilidade de ser adotada por uma família branca e evidenciando um conflito étnico-racial em sua construção identitária. Diante do ocorrido, a professora intervém, problematizando a expressão “cor de pele” e ressaltando a existência de múltiplas tonalidades de pele, tanto no convívio social

¹⁵LARENTIS, Monique. Dica de Livros: A cor de Coraline. **Blog Vivendo Sentimentos**. 22 mai, 2017. Disponível em: <https://www.vivendosentimentos.com.br/2017/05/dica-de-livro-cor-de-coraline.html>. Acesso em: 20 jul. 2025.

quanto no contexto familiar, onde diferentes identidades étnico-raciais podem coexistir.

Ainda que parta de uma circunstância discriminatória, trata-se de uma obra que convida crianças e docentes a problematizarem a naturalização da branquitude como ideal identitário e estético, abrindo caminhos para discussões concernentes à representatividade, à ancestralidade e à resistência negra (Schucman, 2018).

Figura 11 - Capa do livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz



Fonte: Livaria Simples (2025)¹⁶.

No que se refere às formas de as produções literárias abordarem as relações étnico-raciais e as identidades negras, a coordenadora Fernanda levanta um questionamento que dialoga diretamente com os estudos de Kirchof, Bonin e Silveira (2015). Como já discutido anteriormente, os autores identificam três principais tendências na representação étnico-racial presentes nas obras literárias publicadas no Brasil durante a década de 2000: i) a diferença étnica retratada com base em situações fictícias de racismo; ii) o desfoque da identidade negra, desconsiderando sua centralidade e relevância; e iii) o enfraquecimento da temática étnico-racial, substituída por abordagens generalistas sobre diversidade e alteridade, em tom utilitarista e pedagógico:

Fernanda: *E aí, ouvindo a Patrícia falar, eu fico pensando assim... Na tentativa de querer tratar a questão, de querer fazer com que a criança seja*

¹⁶ LIVRARIA SIMPLES. **Cor de Pele – Elisabete da Cruz – Suinara**. 2025. Disponível em: <https://www.livrariasimples.com.br/produtos/cor-de-pele-elisabete-da-cruz-suinara/?srsltid=AfmBOor7IArsIKud55H1Mvi7rmAKCkFfhvUk6dDhsWWjYgHBUkqHbpom>. Acesso em: 20 jul. 2025.

incluída, a forma como essas histórias são montadas, não sei se é o termo certo, que eu queria dizer.

Silvana: São escritas...?

Fernanda: São escritas. Ela, de fato, inclui a criança? [...] Porque todo esse discurso que a gente fala é o seguinte, olha, é claro que ele não vai se sentir bem, porque a gente mostra sempre que o preto foi escravizado, que o preto era escravo... E essas histórias também dão um pouco disso. É a minha pergunta.

Pesquisadora: Eu pesquisei quando eu fiz o referencial teórico e tem três tipos de abordagem [...].

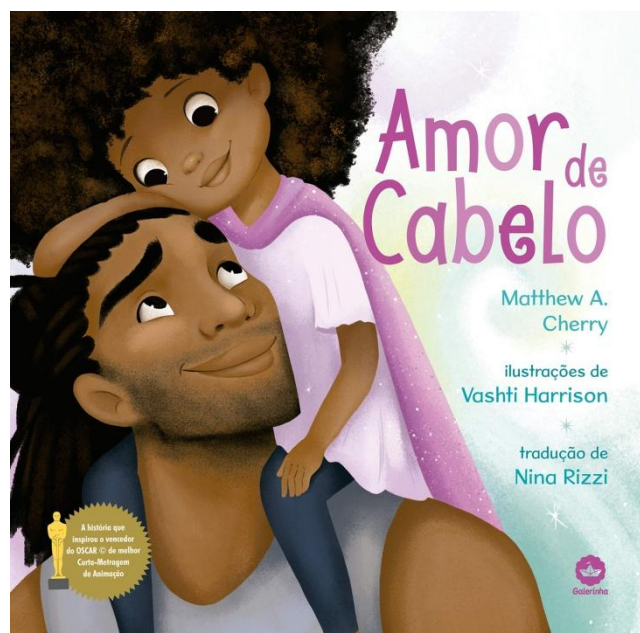
Fernanda: O que prevalece nas escolas?

Pesquisadora: Nas escolas, ainda prevalecem muito as narrativas que partem da discriminação. Do preconceito que precisa ser transposto, precisa ser desconstruído. Mas, aqui na rede, eu já dei uma olhada no acervo e já tem muitos, a maioria que eu já vi, parte da representatividade, de uma visão positiva da identidade negra.

Entre as produções presentes no acervo da instituição, estão “Amor de Cabelo” (Cherry, 2020), “Omo-Oba: histórias de princesas” (Oliveira, 2009), “Com qual penteado eu vou?” (Oliveira, 2021) e “Bruna e a Galinha d’Angola” (Almeida, 2000), mencionadas adiante.

A obra “Amor de Cabelo”, escrita pelo autor norte-americano Matthew A. Cherry, traduzida por Nina Rizzi e publicada pela Editora Galerinha em 2020, celebra com sensibilidade a potência e a beleza dos cabelos crespos enquanto “ícone identitário” que retrata e expressa a singularidade e a vitalidade das culturas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2008, p. 2). Nessa história, a protagonista, Zuri, com o apoio afetivo de seu pai, planeja e prepara diversos penteados, em especial um penteado para receber sua mãe, que retornava para casa após um tratamento médico (Cherry, 2020). Para além do amor familiar —principalmente o amor paterno, desafiando os estereótipos secularmente atribuídos aos homens negros, frequentemente retratados de forma negativa em seu papel de pais —, a narrativa, inspirada na animação vencedora do Oscar 2020 “Hair Love” (TrailersBR, 2020), contempla o amor próprio, a autoconfiança e a autoestima das crianças negras de maneira lúdica e sensível, ampliando suas referências identitárias (Portal Lunetas, 2020).

Figura 12 - Capa do livro "Amor de Cabelo", de Matthew A. Cherry



Fonte: Amazon (2025)¹⁷.

Depois de Patrícia mencionar a notável quantidade de obras literárias africanas e afro-brasileiras disponíveis na instituição, Juliana complementa, referindo-se a uma autora em particular:

Juliana: *É, uma boa parte é da Kiusam, né? A Kiusam que já vem, né, uns dois, três anos trazendo, né? Ela como equipe, já até dá curso de formação na própria Prefeitura, fiz um curso com ela. [...] Ela dá curso no mundo todo, inclusive, né? Sobre essa questão, ela também fala dos trançados, ela fala dos penteados. Ela fala de várias questões, ela traz mesmo os livros dela.[...] Então acho que ela assim, quando fala em literatura e tudo, eu penso um pouco assim nela. Porque hoje é a minha referência.*

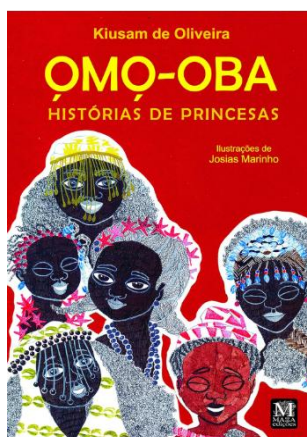
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Kiusam Regina de Oliveira nasceu no município de Santo André, na região do Grande ABC Paulista. Educadora, coreógrafa e artista, apoiou a execução da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) na cidade de Diadema, também no ABC Paulista, além de ter atuado como assessora na Secretaria de Cultura do mesmo município, focalizando as

¹⁷AMAZON. **Amor de Cabelo**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Amor-cabelo-Matthew-Cherry/dp/8501119768>. Acesso em: 20 jul. 2025.

temáticas raciais e de gênero. Atualmente, ministra palestras por diversos estados e municípios brasileiros acerca das relações étnico-raciais, abordando “candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira; danças afro-brasileiras e cultura”, além da supracitada Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) (Literafro, 2021, s/p).

Há 16 anos, publicou o livro “*Omo-Oba: histórias de princesas*” (Oliveira, 2009), no qual resgata narrativas míticas de orixás femininas, representando-as como princesas de modo a estabelecer conexões com as vivências de mulheres negras do passado e da atualidade. A narrativa foi amplamente aclamada e integrou o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, em 2011, consolidando-se como importante referência de valorização das matrizes africanas na literatura infantojuvenil (Literafro, 2021).

Figura 13 - Capa do livro "*Omo-Oba: histórias de princesas*", de Kiusam de Oliveira



Fonte: Amazon (2025)¹⁸

Mais tarde, em 2013, Oliveira lança a obra “O mundo no *Black Power* de Tayó” em que, conforme mencionado anteriormente, reafirma e enaltece o cabelo *Black Power* enquanto expressão da herança cultural, estética e histórica africana e afro-brasileira, prestigiando a beleza e a estética negra desde a infância (Literafro, 2021).

Posteriormente, Juliana frisa a importância do planejamento e da intencionalidade educativa ao promover a leitura de obras literárias africanas e afro-brasileiras com as crianças pequenas:

¹⁸ AMAZON. **Omo-Oba:** histórias de princesas. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Omo-oba-hist%C3%B3rias-princesas-Kiusam-Oliveira/dp/8571604800>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Juliana: *Acho que a gente tem um bom repertório. Hoje a gente tem um bom trabalho de língua. Precisa ter um pouco mais de olhar sobre isso. Mas a gente também precisa, além de você conhecer, já ter... Eu acho que todos nós temos, mas ter um olhar mais apurado. Ter intencionalidade ao ler. Não é por ler. Eu vou lá e leio uma história e tá bom. Acho que o mais trabalhoso é o depois.*

O que você vai priorizar em cima daquela história? O que você vai fazer? O que você pode antecipar de pergunta para as crianças? Que façam elas pensarem ou falarem. Ou ser realmente um momento de expressão do que elas pensam. Que eu acho que é isso que é o mais difícil. [...] Porque você tem que conhecer o livro. Você tem que pensar no que você pode priorizar em cima. Visualizar algumas perguntas que as crianças podem fazer. O que você pode ir indagando para elas fazerem.

Então eu acho que tem uma série de coisas aí. Mas que a gente tem um bom repertório hoje. Nós temos realmente. Acho que falta se apropriar um pouco mais dessas questões.

A coordenadora pedagógica ratifica o parecer de Juliana, salientando a necessidade de formações docentes, iniciais e continuadas, que oportunizem aos(às) educadores(as) a exploração e o conhecimento de acervos da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, englobando possibilidades de abordá-los com as crianças pequenas (Silva; Santos, 2020):

Fernanda: *Mas acho que ela trouxe uma questão fundamental. É importante ter essas tensões, as leis. Mas agora fica... Esse desafio também... da formação dos professores. Porque ela fala “O que a gente faz com esses assuntos? Como é que a gente lê essa história? Como é que a gente apresenta esse livro?”. [...] O que a gente faz? Não basta você ter os livros. Não basta você ter o acesso. Mas reforço, é óbvio... ele é o primeiro passo.*

Conforme observam Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012, p. 16), cabe às instituições educacionais o dever de

[...] proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversa: tematização da prática, palestras sobre questões específicas, visitas a museus, ONGs e espaços culturais, atualizações por meio de filmes, vídeos e acesso a informações em livros e em sites.

Embora relatem a presença de um número significativo de obras literárias africanas e afro-brasileiras na instituição em questão, a docente e a coordenadora pedagógica denunciam a escassez de espaços e tempos formativos dedicados à análise crítica dessas produções. Tal ausência pode limitar a capacidade dos(as) educadores(as) de avaliar criteriosamente os conteúdos das obras, especialmente quanto à efetivação de uma educação antirracista, intercultural e decolonial desde a primeira infância (Silva; Valverde; Gomes, 2025).

A partir desse enfoque, ao serem questionadas sobre os critérios utilizados na escolha dos livros que leem/oferecem para as crianças, as professoras responderam:

Paula: *De acordo com o planejamento que a gente faz, de acordo com a necessidade que a gente percebe na turma.*

Juliana: *Quando os livros chegam para a gente na escola. Você está querendo dizer... Eu vou escolher ler um "Amor de Cabelo" ou vou ler "Menina Bonita do Laço e Fita"?*

Pesquisadora: *Isso.*

Juliana: *E a gente já entende que eles já passaram por uma seleção, que eles estão dentro de um currículo que a Prefeitura já tem. Que é o currículo étnico-racial.*

Mas eu acho que às vezes a escolha do livro é uma questão de... Você lê antes e vê. Está de acordo com a concepção do que eu quero? Com a valorização do que eu penso? Está de acordo com a representatividade que tem na sala? Ou, às vezes, vem de acordo com o conflito que eu estou vivendo? Estou vivendo um conflito que um está falando do cabelo do outro. Esse livro está de acordo? Será que o conteúdo dele satisfaz?

Inicialmente, Paula e Juliana tendem a conceber a literatura africana e afro-brasileira como mero recurso pontual a ser utilizado apenas em situações de conflito observadas entre as crianças, desconsiderando-a como linguagem fundamental ao processo de humanização dos sujeitos que, por sua vez, é capaz de apresentar e prestigiar as mais variadas culturas, crenças, costumes, valores e saberes socialmente construídos (Candido, 2011). Por isso, a literatura africana e afro-brasileira deve estar constantemente presente no cotidiano pré-escolar.

Outrossim, ao dizer “[...] eles já passaram por uma seleção” e indicar que fazem parte de “um currículo que a Prefeitura já tem”, Juliana parece mover para a gestão pública o papel de realizar a investigação e a curadoria do acervo literário, reduzindo o papel dos(as) professores(as) nesse movimento. Entretanto, seu posicionamento ganha consistência crítica ao indicar que a escolha dos livros deve se pautar na concepção de mundo dos(as) educadores(as) e na representatividade presente na turma. Tal percepção revela que:

[...] a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes. A literatura, pelos deslocamentos que produz, é uma forma de trapacear a língua, desvelando os poderes nela inscritos (Fiorin, 2009, p. 164-165).

Juliana prossegue com a discussão, refletindo sobre as mudanças em sua própria percepção quanto à representatividade racial em obras da literatura infantil.

Ao mencionar o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011), reconhece sua importância histórica como uma das primeiras tentativas de inserção de personagens negras no universo literário infantil, porém aponta a necessidade de olharmos criticamente para tais produções à luz dos saberes e discussões construídos sobre identidade, representatividade e antirracismo:

Juliana: Eu achava maravilhoso o “Menina Bonita do Laço de Fita”. Hoje já tenho algumas críticas em relação a ele. Mas na minha época ele era a referência. Há 20 anos atrás, ele era, né? Não tinha outro livro. Foi o primeiro, então, do primeiro, você tem que ter algumas ressalvas realmente. Porque foi uma das primeiras tentativas.

Publicada inicialmente em 1986 pela Editora Ática, a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius, apesar de implicar o protagonismo da criança —no caso, uma menina negra —se desenvolve a partir do encantamento demonstrado pelo coelho branco perante a protagonista. O desejo do coelho era ter uma filha “pretinha” como ela; logo, questiona repetidamente a garota qual seria o segredo para ter a pele “pretinha”. De acordo com Silva (2023), o coelho, representando a figura do homem branco e adulto, ocupa o papel de protagonista que raciocina, ambiciona e problematiza, ao passo que a menina representa um ser desprovido de qualquer conhecimento ou experiência prévia de mundo: “A menina não sabia e já ia inventando outra coisa [...]” (Machado, 2011, p. 15).

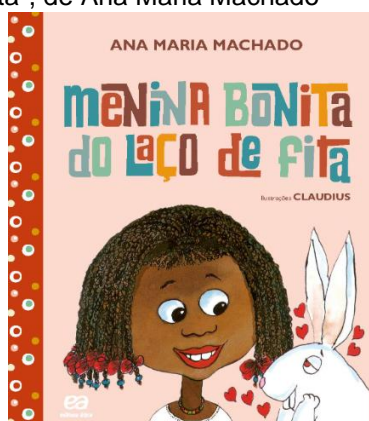
Além de retratar a mulher como “frágil, ingênua e passível de ser influenciada” (Biasoli-Alves, 2000, p. 236), a história constrói uma imagem da criança como “imatura, incompetente e inexperiente” (Amaral, 2018, p. 22). Em uma sociedade secularmente planejada e edificada pelos(as) adultos(as), e a eles(as) destinada, tal concepção de criança prevaleceu por muitos anos, refletindo as relações hierárquicas, centralizadoras e desiguais entre adultos(as) e crianças. Nesse cenário, os direitos, interesses, saberes, necessidades e subjetividades infantis foram apagados e silenciados, contribuindo para o sufocamento de sua potência como sujeitos produtores de história e cultura (Rosemberg, 1985; Sarat; Cruz, 2018).

A explicação fornecida pela mãe da menina acerca do questionamento do coelho branco —“Artes de uma avó preta que ela tinha...” (Machado, 2011, p. 15) — acaba por recuperar o valor da ancestralidade em meio à cultura africana, a qual, por sua vez, não se limita a assegurar a sobrevivência de determinado modo de compreender, expressar e posicionar-se no mundo (Brasil, 2006), “[...] mas antes de

tudo, nos referimos a alguns aspectos de união, de conexão, de dinâmico movimento” (Alves; Filice, 2021, p. 8). Contudo, o valor da ancestralidade é reduzido pelo coelho, segundo o qual a identidade étnico-racial da menina seria simplesmente justificada pela semelhança física com seus familiares: “[...] porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos” (Machado, 2011, p. 16; Silva, 2023).

Por fim, a união supostamente harmônica entre o coelho branco e uma coelha preta — “Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça” (Machado, 2011, p. 17) —, associada à caracterização da mãe da menina como “uma mulata linda e risonha” (Machado, 2011, p. 15), reforça o mito da democracia racial (Silva, 2023). Destarte, torna-se imprescindível que os(as) educadores(as) realizem uma leitura crítica e atenta dessa narrativa, procurando identificar as concepções de infância, criança, mulher, identidade negra e relações étnico-raciais por ela veiculadas, de modo a evitar reproduções de estereótipos, apagamentos e mitos que sustentam o racismo estrutural.

Figura 14 - Capa do livro "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado



Fonte: Amazon (2025).¹⁹.

Mais adiante, ao serem convidadas a citar outras produções da literatura africana e afro-brasileira que já leram ou vêm lendo com as crianças, as professoras mencionaram livros como “Com qual penteado eu vou?” (Oliveira, 2021), “Meu crespo é de rainha” (hooks, 2018) e “O cabelo de Lelê” (Belém, 2007).

¹⁹AMAZON. **Menina bonita do laço de fita**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Menina-Bonita-do-La%C3%A7o-Fita/dp/8508147597>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Escrito por Kiusam de Oliveira, ilustrado por Rodrigo Andrade e publicado pela Editora Melhoramentos em 2021, o livro “Com qual penteado eu vou?” celebra a poesia a ancestralidade africana, valorizando os cabelos crespos e os nomes africanos como símbolos da identidade negra. Nesta história, a protagonista Monifa comemora, junto à família, o aniversário de 100 anos de seu bisavô, Benedito. Para comparecerem à comemoração, a menina e seus/suas primos(as) planejam, com cuidado, intencionalidade e criatividade, diversos penteados que representam e enaltecem o cabelo como “forte marca identitária”, desconstruindo estigmas inferiorizadores (Gomes, 2008, p. 4).

Como presente ao bisavô, cada neto(a) oferece-lhe uma virtude, vinculada ao significado de seus nomes, todos de origem africana:

Eu sou Monifa (Significa “Eu tenho sorte” em Iorubá. Origem: Nigéria)
 Colho flores e seus perfumes
 Trago como presente ao bisavô
 Generosidade e proteção como virtudes (Oliveira, 2021, p. 16).

Entre nomes como “Amara (Significa “Misericórdia”, em Igbo. Origem: Nigéria)” (Oliveira, 2021, p. 16) e “Adofo (Significa “Quem ama” em Akan. Origem: Gana)” (Oliveira, 2021, p. 26), a obra contempla diferentes virtudes, valores e crenças pertencentes a diversas nações e culturas africanas, promovendo o reconhecimento da ancestralidade africana enquanto dimensão essencial na construção da autoestima, do autoconhecimento e da representatividade das crianças negras (Brasil, 2006).

Figura 15 - Capa do livro "Com qual penteado eu vou?", de Kiusam de Oliveira



Fonte: Amazon (2025)²⁰.

Na perspectiva de afirmação e ressignificação da identidade e do legado histórico e cultural africano, tem-se a obra “Meu crespo é de rainha”. Escrita por bell hooks, ilustrada por Chris Raschka e publicada pela Editora Boitatá em 2018, como exposto previamente, a narrativa, em formato de poema, também ressalta os cabelos crespos como linguagem de orgulho, beleza e pertencimento étnico-racial, de forma a celebrar a estética negra com potência e sensibilidade.

Salientando o valor assumido pelos cabelos crespos perante a forma como o(a) negro(a) se enxerga e também é enxergado pelo(a) outro(a), importância que pode ser percebida nos mais variados contextos e relações sociais (Gomes, 2003)— como no meio familiar, corporativo e/ou escolar —, a história “O cabelo de Lelê”, escrita por Valéria Belém, ilustrada por Adriana Mendonça e veiculada pela Editora Nacional em 2007, relata o processo de reconhecimento e percepção étnico-racial vivenciado pela protagonista. Diante dos padrões estéticos eurocêntricos e monoculturais historicamente impostos em nossa sociedade, segundo os quais o modelo estético branco é visto “[...] como o mais belo” (Gomes, 2003, p. 176), Lelê questiona-se sobre a origem de seus cabelos cacheados, expressando o sentimento de inferioridade em relação ao “[...] ao padrão hegemônico branco que cristaliza imagens de cabelos lisos e louros, reiterado nas bonecas, heroínas e princesas das histórias” (Silva, 2023, p. 8).

Desse modo, ela passa a investigar as raízes e memórias de seus antepassados, descobrindo sua identidade, intrinsecamente representada por seus cabelos, percebendo sua força e beleza: “Puxado, armado, crescido, enfeitado. Torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2007, p. 16). Para Silva (2023), a narrativa exalta a ancestralidade africana, despertando o sentimento de orgulho e pertencimento em Lelê: “Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até” (Belém, 2007, p. 20).

Ainda que a criança seja representada, na referida produção, sob um enfoque potente, investigativo e criativo (Silva, 2021) — rompendo também com o estereótipo da figura feminina vulnerável e manipulável —, no momento em que encontra o

²⁰AMAZON. **Com qual penteado eu vou?** 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Com-qual-penteado-eu-vou/dp/6555392991>. Acesso em: 26 jul. 2025.

menino, no fim da história, repentinamente trajando um vestido branco e dançando como um suposto casal, insinua-se uma visão matrimonializada da infância, impulsionada por uma visão adultocêntrica que atribui sentidos afetivo-românticos às interações estabelecidas entre os(as) pequenos(as) (Silva, 2023; Felipe; Guizzo, 2003).

“Bruna e a Galinha D’Angola” também é citado pelas docentes, especificamente por Patrícia. A obra, escrita por Gercilga de Almeida, ilustrada por Valéria Saraiva e publicada pela Editora Didática e Científica, e pela Pallas Editora em 2000, narra a vida de Bruna, uma menina solitária que apreciava as histórias contadas por sua avó “[...] que chegara de um país muito distante” (Almeida, 2000, p. 1). Sua história predileta era a das origens da galinha d’angola —também denominada “conquém” —, narrativa impressa em um “panô”, tecido que sua avó havia trazido da África (Almeida, 2000, p. 1).

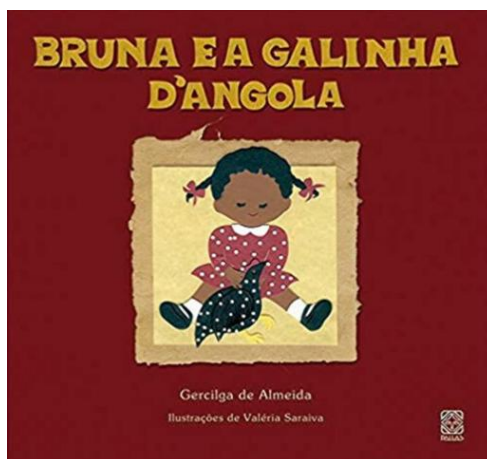
Bruna então decide modelar uma galinha d’angola de barro para lhe fazer companhia, ganhando uma de verdade de sua avó logo em seguida. A galinha, por sua vez, leva Bruna e suas novas amigas a encontrarem, no terreno vizinho, um baú que continha um panô no qual havia um pombo e um lagarto estampados. O baú pertencia à sua avó: “Meu Deus! Vocês acharam o meu baú, que os carregadores perderam quando me mudei para esta aldeia” (Almeida, 2000, p. 12), indicando o processo de imigração africana para o Brasil. A avó de Bruna, então, narra um mito envolvendo a conquém, o pombo e o lagarto, segundo o qual esses animais seriam responsáveis pela criação do mundo e do povo africano:

Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs como este (Almeida, 2000, p. 13).

A história contribui significativamente para a preservação das heranças africanas (Brasil, 2006) ao recuperar mitos de origem, práticas culturais e artefatos simbólicos – como o panô e a galinha d’angola —que conectam o passado ancestral às experiências presentes. A figura da avó como guardiã da memória e difusora de saberes reafirma o papel central dos(as) mais velhos(as) na oralidade africana, sendo essa “[...] uma forma poderosa de transmitir sabedoria ancestral e resistência cultural, especialmente após a era colonial” (Hinda; David, 2024, p. 173).

Tal como afirma Félix Iroko (1991), a oralidade —alvo de restrições e desvalorização por parte das nações europeias durante o período de invasão colonizadora —constitui o cerne dos idiomas e culturas africanas, sendo por meio dela que normas, crenças, costumes, valores, saberes e histórias são transmitidos de geração em geração. Embora os(as) colonizadores(as) tenham empreendido incansáveis esforços para aniquilar as línguas africanas — e conseqüentemente os povos que as falavam —, as práticas orais resistiram e seguem atuando como elemento substancial à preservação e divulgação dos saberes de origem ancestral (Hinda; David, 2024).

Figura 16 - Capa do livro "Bruna e a Galinha d'Angola", de Gercilga de Almeida



Fonte: Amazon (2025)²¹.

Por fim, ainda no âmbito da celebração da oralidade africana, Raquel cita a cantiga “Olelê Moliba Makasi”, apesar de confundi-la com um conto: “*Olelê, Molibá, Makasi que eu acho que é um conto*”. Essa cantiga faz referência ao percurso de travessia do rio Cassaí, localizado na República Democrática do Congo, movimento que exigia bravura, esperança e coragem dos povos africanos, especialmente diante dos intensos períodos de cheia (Simões, 2015). A letra da canção diz (Silva; Dantas, 2023, p. 136):

Olelê, olelê (expressando um chamado),
 moliba makasi (é preciso atravessar a correnteza, ela é forte),
 mbóka naye (remem),
 mbóka naye (remem),
 mbóka u cassai (remem pelo Rio Cassaí),

²¹ AMAZON. **Bruna E A Galinha d'Angola**. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Bruna-Galinha-D%C2%B4Angola-Gercilga-Almeida/dp/8534702306>. Acesso em: 23 jul. 2025.

eeo eeeeeo benguela aya (benguela à frente),
 benguela a oyá oyá (vem benguela),
 yakara a oyá oyá (vem coragem),
 konguidja a oyá oyá (vem valentia).

A análise da presente categoria evidenciou que a literatura africana e afro-brasileira, quando cuidadosamente selecionada e intencionalmente mediada pelos(as) professores(as), pode desempenhar papel decisivo na afirmação do pertencimento étnico-racial e o fortalecimento das identidades negras na Educação Infantil (Brasil, 2006). As discussões revelaram que, embora haja, na instituição em questão, notável repertório literário que contemple as narrativas, memórias e culturas negras, seu aproveitamento nem sempre está atrelado à realização de práticas formativas que possibilitem aos(às) docentes interpretar criticamente os discursos e as representações veiculadas pelas obras. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (Brasil, 2004, p. 17), faz-se necessário destinar investimentos à formação de

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Ademais, tais iniciativas formativas necessitam capacitá-los “[...] não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (Brasil, 2004, p. 17). Nesse sentido, o trabalho criticamente planejado com a literatura africana e afro-brasileira configura-se como oportunidade potente para viabilizar a percepção, a investigação e a resignificação das diferenças étnico-raciais, afirmando-as como expressão da diversidade. A referida abordagem pode contribuir profundamente para a desconstrução de estereótipos historicamente atribuídos à população negra, ampliando as possibilidades de reconhecimento e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras nos contextos pré-escolares.

6.4 Concepções e práticas das docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas

Para além das produções literárias trabalhadas pelas educadoras em suas turmas, buscamos compreender os significados e a importância atribuída pelas profissionais à literatura africana e afro-brasileira, além do modo como elas a têm trabalhado em suas práticas docentes, tendo em vista sua maneira de associarem tal literatura à formação identitária das crianças de 4 a 5 anos de idade. Compreendemos que tais relações são imperativas à garantia de espaços, tempos e mediações pedagógicas antirracistas e democráticas que combatam o silenciamento das crianças negras, assegurando seu “[...] direito de conhecer as riquezas advindas (roubadas) do continente africano, que compõem o Brasil, bem como suas populações, culturas” (Santos, 2025, posição 222-223).

Na perspectiva de Raquel, as narrativas literárias africanas e afro-brasileiras são importantes para que a identidade da criança pequena “[...] seja trabalhada, para que eles se vejam com outras culturas, que inclusive é a deles, que não é a europeia que sobrepõe, a todas que é a melhor”. A diretora da unidade complementa a reflexão, pontuando a importância de desconstruirmos estereótipos orientados pela lógica da branquitude: “É aquela coisa também da princesa ser loira, branca. Um modelo de princesa da Disney, não é?”.

Os contos de fadas, junto a outros gêneros literários, estão presentes nas instituições educacionais, integrando a rotina das crianças de maneira significativa. Para além do encantamento que promovem, essas narrativas contribuem de forma relevante para o processo de letramento, a ampliação do pensamento simbólico e criativo, o enriquecimento do repertório lexical e o desenvolvimento do conhecimento de si, do(a) outro(a) e do mundo em que vivemos. Nesse contexto, os livros e filmes produzidos pela *Disney*, uma “multinacional estadunidense” — líder na produção de animações gráficas —, cujo nome se encontra em diversos produtos, como brinquedos, vestimentas, parques e canais de televisão, há décadas impera no cotidiano das crianças, influenciando diretamente seu processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial (Baliscei; Calsa; Stein, 2017, p. 142).

De acordo com os estudos de Henry Giroux (2001; 2013), a Disney consiste em uma indústria que produz e reproduz estereótipos não somente relacionados à questão étnico-racial, mas também ao gênero e à classe socioeconômica. Ao investigar a representação dos(as) personagens inseridos no “maravilhoso mundo da Disney” — *slogan* que reforça a visão fantasiosa e paradisíaca de um lugar magicamente feliz e inocente, influenciado pela cultura estadunidense que visa

sobretudo a obter lucros e investimentos financeiros —, Giroux (2001; 2013 *apud* Baliscei; Calsa; Stein, 2017, p. 144) observa “[...] características homogeneizantes na maneira como são representados(as), tais como: a valorização das tradições, da moral e da família; o pertencimento à classe média; e a soberania das pessoas de pele branca e corpo magro”.

Transmitindo uma concepção evidentemente influenciada pela hegemonia branca, um marcante exemplo são os antagonistas dos desenhos “Aladdin” (1992) e “O Rei Leão” (1994), nos quais Jafar (de origem árabe) e Scar (de origem africana), respectivamente, são retratados de maneira caricaturada, na qual o preto simboliza vilania e maldade (Baliscei; Calsa; Stein, 2017).

Ainda que representem um humano e um leão, se examinarmos as características físicas desses vilões não-brancos, provavelmente avaliaremos que Jafar e Scar guardam semelhanças, tais como: olhos amendoados e delineados com um contorno grosso e negro; sobrancelhas arcadas e enérgicas; linhas de expressão bem demarcadas; sotaques carregados e uma barba minguada e cômica. Além disso, na caracterização desses personagens vilões é evidente a utilização do preto como indicativo de abjeção (Baliscei; Calsa; Stein, 2017, p. 145-146).

Figura 17 - O personagem Scar (“O Rei Leão”, 1994) ao lado esquerdo, e Jafar (“Aladdin”, 1992), ao lado direito



Fonte: Deviant Art (2025)²².

No tocante à representação das princesas, por mais de sete décadas — entre 1937, ano de lançamento de “Branca de Neve e os Sete Anões”, e 2009, com a estreia de “A Princesa e o Sapo” —, prevaleceu a imagem da princesa branca,

²²DEVIANT ART. **Similarities between Scar and Jafar**. 2025. Disponível em: <https://www.deviantart.com/thejokerclown/art/Similarities-between-Scar-and-Jafar-885513842>. Acesso em: 24 jul. 2025.

magra, incapaz, indefesa e dependente da figura masculina — o príncipe — para se salvar e alcançar a realização pessoal. Com o lançamento de “A Princesa e o Sapo”, embora a protagonista, Tiana, seja uma personagem negra, a narrativa ainda reproduz desigualdades simbólicas e materiais. Sua mãe, por exemplo, é retratada como uma costureira que presta serviços a famílias brancas e abastadas, e a própria Tiana aparece com vestimentas, penteados e acessórios visivelmente inferiores aos utilizados por Charlotte, filha de uma das famílias atendidas por sua mãe. O príncipe da narrativa, Naveen, também é negro, porém encaixa-se nos padrões estéticos historicamente impostos pela Disney: corpo magro, estatura elevada e um sorriso galanteador (Baliscei; Calsa; Stein, 2017).

Contudo, em oposição aos heróis e príncipes brancos, Naveen é caracterizado de maneira estereotipada e marginalizada, demonstrando “[...] uma personalidade irresponsável, indolente e interesseira, já que procura por uma moça rica para que possa tirar proveito de suas posses”, de modo a indicar que não aprecia e não tem uma rotina dedicada ao trabalho, cultuando um estilo de vida boêmio (Baliscei; Calsa; Stein, 2017, p. 151). Tal representação reforça estigmas historicamente atribuídos aos homens negros, mesmo em contextos de suposta valorização da diversidade étnico-racial.

Dando continuidade à discussão, a diretora menciona:

Vanessa: *Saiu um filme novo em que a princesa é negra... foi a “Branca de Neve”?*

Pesquisadora: *Foi “A Pequena Sereia”.*

Em 2023, foi lançada pelos estúdios Disney, a releitura da animação “A Pequena Sereia” (1989) em formato de *live-action*, na qual a protagonista, Ariel, é representada por uma atriz negra, a norte-americana Halle Bailey. Ainda que a protagonista se limite aos interesses e à aprovação do príncipe, reafirmando o estereótipo feminino frágil e dependente emocionalmente da figura masculina, o filme representa o protagonismo da identidade negra, mudança que despertou inúmeros comentários racistas ao redor do globo — “Convenhamos que é ridículo uma atriz negra a fazer a Pequena Sereia. Tal como seria ridículo por uma atriz branca a fazer a Princesa e o sapo. Sejam coerentes. Obrigada!” (Tuíte de @saravieiraa, 4 de julho, de 2019 *apud* Tavares, 2021, p. 23).

Mais adiante, ao serem convidadas a mencionar as contribuições oferecidas pela literatura africana e afro-brasileira à valorização da identidade étnico-racial das

crianças pequenas, Juliana assevera que a referida literatura oportuniza condições para que as crianças “se vejam representadas” e relata que, por meio das rodas de conversa e leitura,

[...] a gente vai levantando um pouco também do que eles pensam, do que eles acham, e vai tentando despertar uma mudança, um outro olhar sobre os amigos, que não vá se consolidando ou mantendo aquele preconceito que já tinha em relação a algumas crianças ou alguma etnia.

Patrícia reafirma essa concepção, salientando a potência exercida pelas obras literárias perante a representatividade das culturas e identidades negras:

Patrícia: *porque quando a gente traz essa literatura, a criança acaba se enxergando, né? A criança que não se sente pertencente né... e acho que, hoje, a gente está trabalhando essa questão, até trazendo os acessórios, como nós já fizemos oficinas aqui... várias oficinas, né? E eu acho que a literatura é o que traz maior peso hoje, né? Porque quando você fala do cabelo, da roupa, das brincadeiras, né? Do estilo de vida, da comida... então as crianças, como a gente tem aqui um público diversificado, as crianças acabam também se enxergando, né?*

Na qualidade de elemento fundamental à consolidação do sentimento de pertencimento, empoderamento e reconhecimento identitário por parte da criança negra, a representatividade deve ser intencionalmente assegurada pelos(as) profissionais da educação nos mais variados espaços e materiais explorados junto às crianças, como filmes e produções literárias. Ao possibilitar o contato com histórias, símbolos e personagens que expressam a pluralidade étnico-racial, tais práticas contribuem para o rompimento da lógica excludente que rege os padrões hegemônicos e eurocêtricos (Santos, 2025). Como enfatiza Jussara Santos (2025, posição 277-281), é preciso apresentar às crianças “[...] diversas formas de existência e que ser branco de cabelos loiros não é um padrão a ser alcançado”, assegurando, assim, oportunidades de percepção e valorização da própria identidade.

Apesar de corroborarem a ideia de que narrativas, saberes, costumes e crenças africanos e afro-brasileiros não devam se restringir a projetos pontuais — como observa Juliana “[...] acho que deve ter sempre uma opção na sua leitura permanente” —, as educadoras indicam, em suas práticas cotidianas, um distanciamento dessa concepção. As oficinas mencionadas por Patrícia, por exemplo, foram realizadas exclusivamente no contexto de um projeto pedagógico realizado em 2024, cujo objetivo geral era promover a compreensão da diversidade

sociocultural dos povos africanos e afro-brasileiros, incluindo seus processos de luta e resistência.

No âmbito desse projeto, foram desenvolvidas oficinas voltadas à contemplação dos costumes e elementos culturais africanos, como oficinas de penteados afro, confecção de turbantes e máscaras, pintura corporal e elaboração de receitas culinárias. No entanto, embora relevantes, tais ações permaneceram circunscritas ao período do projeto e não foram incorporadas de forma contínua à rotina pedagógica. Com o encerramento da iniciativa, as práticas deixaram de ser mobilizadas no cotidiano da instituição, revelando uma abordagem pontual e fragmentada da temática étnico-racial, o que enfraquece seu potencial formativo e a consolidação de uma perspectiva intercultural e antirracista no trabalho com as crianças.

As falas e relatos das professoras revelam a ausência da literatura africana e afro-brasileira nos planejamentos pedagógicos e, ao contrário de Juliana e Patrícia, Paula evidencia uma concepção restrita da literatura, compreendendo-a como prática secundária ou de mero passatempo:

Pesquisadora: [...] *E aí, eu queria saber como e com qual frequência vocês vêm apresentando essa literatura às crianças?*

Paula: *Olha, primeiro que nós já temos a árvore²³ lá que já tem esses títulos, né, que tem vários... diversos títulos, né, várias leituras. E eles se apoderam dessa árvore, né, para pegar o livro que mais eles gostam, eles levam para a mesinha, ficam fazendo a leitura do jeito deles, para ir mostrando para as crianças.*

E nós também, nós também temos o nosso planejamento, né, que, mesmo que não esteja no planejamento, a gente pega mais uma historinha, né, nos momentos assim de espera da perua, e a gente dá uma lida para eles, sim.

Para Umberto Eco (2003), a prática literária abrange textos produzidos social e culturalmente pelos sujeitos que, embora não tenham uma utilidade imediata ou prática, são fruídos por prazer, especialmente por seu caráter estético e de entretenimento. Todavia, o autor adverte sobre o equívoco de reduzir a literatura a simples passatempo, salientando suas múltiplas funções socioculturais. Entre elas, está o papel de preservar a língua como um patrimônio cultural, viabilizar diferentes formas de interpretação do mundo e seus fenômenos, alicerçar o processo de

²³ A “árvore” mencionada pela professora refere-se a uma estante em formato de árvore, fixada na parede da sala de referência e destinada ao canto da leitura, espaço onde os livros ficam expostos e acessíveis para que as crianças possam manuseá-los livremente.

humanização dos indivíduos (Candido, 2004) e, sobretudo, ressignificar modos de existência e experiências humanas:

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são seus. Desse modo, ele experimentava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver (Debus, 2018, posição 208).

Ainda sobre a frequência com que as docentes abordam a literatura africana e afro-brasileira em suas turmas, Raquel e Silvana complementam:

Raquel: *É... não tem o prazo certo, né, a gente, conforme vai vendo, vai...*

Silvana: *É conforme a necessidade.*

[...]

Raquel: *Mas não que a gente faça, ah, toda semana a gente vai pegar um da cultura africana. Não, depende do assunto.*

Ao afirmarem que a escolha das obras literárias africanas e afro-brasileiras ocorre “conforme a necessidade” ou “depende do assunto”, não apresentando “prazo certo”, as docentes revelam que o “[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” não fazem parte de um planejamento sistemático e contínuo, mas sim de ações reativas, pontuais e condicionadas a situações específicas do cotidiano institucional, contrariando os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 21) e pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003, Art. 26-A), segundo a qual a investigação e a celebração das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras devem ser promovidas de maneira permanente e transversal, “[...] no âmbito de todo o currículo escolar”.

Em suma, o conjunto de falas das educadoras e gestoras traz à tona compreensões relevantes quanto ao potencial antirracista e transformador da literatura africana e afro-brasileira mediante o processo de reconhecimento, pertencimento e valorização étnico-racial das crianças pequenas, especialmente no que tange à representatividade e ao rompimento de padrões sociais, culturais, econômicos e estéticos hegemônicos e eurocêntricos. Contudo, apesar de reconhecerem a importância dessa literatura e destacarem experiências significativas, como oficinas e rodas de conversa, as práticas pedagógicas permanecem marcadas pela pontualidade, muitas vezes limitadas a projetos ou

ocasiões específicas. Tal constatação denuncia a existência de uma lacuna entre discurso e prática, indicando que a presença da literatura africana e afro-brasileira no cotidiano da Educação Infantil ainda carece de intencionalidade, sistematização e continuidade. Ademais, observa-se que algumas concepções docentes ainda reduzem a literatura a mero passatempo, ignorando suas múltiplas dimensões socioculturais, formativas e políticas.

Ao não garantir a transversalidade e a permanência do trabalho com obras literárias africanas e afro-brasileiras nos planejamentos pedagógicos, acaba-se por esvaziar o potencial da literatura como linguagem de enfrentamento ao racismo desde a infância. Nesse sentido, torna-se urgente investir em ações formativas voltadas aos/às docentes, fundamentadas em perspectivas interculturais, decoloniais e antirracistas, de modo a potencializar a ampliação e a qualificação dos acervos literários na Educação Infantil. Tais ações devem priorizar uma análise crítica e criteriosa das obras, assegurando representações plurais, potentes e comprometidas com a desconstrução de estereótipos. Assim, ao promover práticas pedagógicas alinhadas ao que determina a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), será possível consolidar propostas que, para além do cumprimento da exigência legal, celebrem a diversidade e garantam a todas as crianças o direito à representatividade e à valorização de suas histórias e culturas.

6.5 Interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil

Após compreendermos os significados conferidos pelas gestoras e educadoras à literatura africana e afro-brasileira, bem como o modo de a trabalharem com as crianças pequenas, tendo em vista seus processos de identificação e celebração étnico-racial, buscamos refletir sobre como as produções literárias abordadas pelas profissionais vêm viabilizando ou impedindo a efetivação de uma educação intercultural, decolonial e antirracista na pré-escola. Ao serem convidadas a pensar acerca do conceito de colonialidade, a partir da exibição de trechos do vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau” (CineadLecav, 2017), Raquel enfatiza os processos sociais, históricos e culturais etnocêntricos que moldaram a constituição da sociedade brasileira:

***Raquel:** Eu acho que a gente teve heranças, não dá para negar. Eles vieram, invadiram, os indígenas que estavam aqui foram atacados, mas*

também tivemos outras culturas que vieram antes dos europeus, que hoje também negaram isso.

Só que durante muito tempo, o que prevaleceu foi a cultura... eurocêntrica. É isso, acho que hoje a gente tem essas discussões para que... Tudo tem o seu valor, independente de uma sobre a outra, mas é uma luta, uma batalha.

Essa fala evidencia uma compreensão inicial dos fundamentos da colonialidade, reconhecendo que a história brasileira é marcada por processos de invasão, violência e apagamento cultural, sobretudo contra os povos indígenas, africanos e outras culturas não europeias. Ao afirmar que “o que prevaleceu foi a cultura eurocêntrica”, a educadora remete à persistência dos modos de ser, saber e poder europeus que, impostos como referência hegemônica global, colonizam e se sobrepõem às demais formas de existência desde o movimento de invasão europeia nas Américas (Quijano, 2005). Contudo, embora reconheça o valor de todas as culturas, sua fala sugere uma visão conciliatória que pode atenuar a relação historicamente assimétrica entre os grupos dominantes e subalternizados. Ao utilizar expressões como “tudo tem o seu valor” e “independente de uma sobre a outra”, a profissional parece propor uma equivalência simbólica entre as culturas que, na prática, não ocupam o mesmo lugar de poder e legitimidade, revelando a importância de aprofundarmos, junto aos/às professores(as), as discussões sobre o sentido da colonialidade e a essencialidade de planejarmos ações concretas de enfrentamento à desigualdade.

Em seguida, a coordenadora pedagógica questiona as dimensões abordadas pelo processo de decolonialidade, em comparação ao movimento de descolonização, fazendo referência ao professor e filósofo brasileiro Dermeval Saviani:

Fernanda: *Carol, eu vou te mandar o contraditório.*

Eu vou ter que procurar. O Saviani tem um... Uma aula que ele dá, não é para tratar desse tema. Eu vou ter que procurar, não sei se eu vou achar logo.

E aí, na aula que ele está dando, uma pessoa faz essa pergunta para ele, o que ele acha do termo, da decolonialidade e tal. Eu vou mandar para você. [...] E aí ele diz o seguinte, o argumento dele é que assim, a decolonialidade de fato é no âmbito do cultural, ele nega a questão política, histórica e social, e ele coloca só a questão do campo da cultura, o que acaba a fazer. Isso é o que ele fala, eu concordo, mas eu não sei exatamente o que ele fala. [...] Porque, por exemplo, quando você vai tratar o racismo, ele acaba sendo mais uma questão moral do que estrutural. Então é o seguinte, você pega pra escola, por exemplo, apresentar ou não a literatura africana, acaba sendo uma escolha individual e moral e de compromisso individual do que propriamente você tratar dentro das estruturas. [...] Aí ele fala, não, não é só uma palavra. Existe uma concepção por trás de quem defende a decolonização do currículo que é diferente de quem defende a

descolonização. [...] Mas ele diz o seguinte, que quando a gente fica só na descolonização, só do ponto de vista da cultura, é muito mais um posicionamento individual e moral, um compromisso ético moral, do que você abalar as estruturas.

Conforme os estudos de João Alberto Steffen Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva (2018, p. 145), a descolonização corresponde “[...] ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade”. Nessa direção, a decolonialidade ultrapassa os limites políticos e jurídicos típicos da descolonização, englobando também as culturas, os saberes, costumes e valores de um povo (Candau, 2017).

Sob a perspectiva de Saviani (*in* HISTEDBR, 2024):

A descolonização é o processo pelo qual os países, antes colonizados, se autonomizaram e proclamaram suas independências... se tornaram países independentes. Então, eles são descolonizados. Agora, quando surgiu o conceito de descolonização, me parece que, o que quis se indicar aí, seria nos próprios países já independentes e, portanto, descolonizados, né? Eles... no entanto, estão sujeitos, submetidos, a elementos remanescentes da colonização. Então, na medida em que eles são formalmente independentes, mas de fato eles ainda sofrem de uma certa dependência daqueles países colonizadores, que são, na verdade, os países dominantes no mundo de hoje, principalmente os países ocidentais, da Europa e dos Estados Unidos... então, a descolonização seria um processo pelo qual esses países buscariam se libertar dos elementos remanescentes da colonização.

Em seguida, durante a aula publicada no *YouTube*, pelo canal HISTEDBR (2024), Saviani responde a uma questão sobre o potencial contra-hegemônico da pedagogia decolonial:

Eu acho que... nós temos alguns complicadores a considerar, porque o fato de se libertar de elementos remanescentes da colonização não significa necessariamente ter uma posição contra-hegemônica naquele sentido de superar a hegemonia burguesa, a hegemonia capitalista, visando a construir uma sociedade de outro tipo, uma sociedade liberta de toda forma de dominação. Uma sociedade socialista como transição para uma sociedade comunista. Então, a descolonização, do que eu vi até agora, não coloca propriamente a questão nesses termos... na verdade, para uma pedagogia ser contra-hegemônica no sentido radical, ela deverá levar em conta a relação entre classes sociais, a luta de classes, e é no seio da luta de classes que vai se colocar a contra-hegemonia, ou seja, a busca de construir a hegemonia da classe dominada, da classe trabalhadora, visando a torná-la dirigente e, sucessivamente, dominante. Visando então, com isso, a se impor ao atual dominador, a burguesia, superá-la, e construir a nova sociedade.

O discurso de Fernanda, apoiado no posicionamento de Saviani, limita a decolonialidade à esfera cultural, desconsiderando sua relevância política, histórica

e estrutural. Ao asseverar que a adoção ou não da literatura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais “acaba sendo uma escolha individual e moral”, a coordenadora associa o processo de decolonialidade a um compromisso exclusivamente ético e pessoal dos(as) educadores(as), minimizando seu caráter estrutural, oficial e coletivo. Essa visão, apesar de reconhecer a importância da cultura, reduz o alcance transformador do pensamento decolonial ao restringi-lo para o plano individual, desconsiderando suas críticas às relações de poder que sustentam o racismo e o eurocentrismo na educação das crianças pequenas.

O tratamento analítico da fala de Fernanda aponta para uma interpretação parcial e reducionista do pensamento de Saviani, uma vez que a coordenadora atribui ao autor a compreensão de que a decolonialidade se restringiria ao campo “meramente cultural e moral”, desvinculada das dimensões políticas, históricas e sociais. No entanto, ao examinar a aula do referido professor, observamos que sua crítica é mais complexa: o filósofo reconhece que a decolonialidade busca enfrentar resquícios de pensamentos, culturas e epistemologias coloniais ainda presentes nos países já independentes sob o ponto de vista político e jurídico, porém questiona se esse movimento é capaz de assumir um caráter verdadeiramente contra-hegemônico²⁴. A seu ver, as práticas pedagógicas somente alcançarão tal patamar quando se articularem à luta de classes e ao projeto de superação do capitalismo. Assim, enquanto Fernanda desloca o argumento, reduzindo-o a uma suposta limitação cultural, Saviani enfatiza a insuficiência da decolonialidade quando desvinculada da análise estrutural das relações entre os diferentes estratos socioeconômicos e de um horizonte de transformação social profunda.

Por fim, ao serem questionadas sobre as maneiras pelas quais a literatura africana e afro-brasileira contribui para a construção de práticas interculturais, decoloniais e antirracistas na Educação Infantil, Patrícia ressalta a importância da representatividade oportunizada por tais obras:

***Patrícia:** Acho que as crianças, quando a gente traz essa literatura, elas se sentem um pouco representadas. Não totalmente, porque também acho que tem toda a questão da parte econômica, social. Então, acho que traz um pouco dessa visibilidade. [...] acho que quando a gente faz esse papel de trazer... A literatura que eu acho que aqui, hoje, é o que talvez seja o*

²⁴Nesse ínterim, as práticas contra-hegemônicas, conforme os estudos realizados pelo intelectual italiano Antonio Gramsci (1999, p. 314-315), representariam os artefatos necessários “[...] para criar uma nova forma ético-política” que, por sua vez, viabilizasse a denúncia, a problematização e a desconstrução das condições de desigualdade e discriminação impostas às camadas socioeconomicamente desfavorecidas (Moraes, 2010).

recurso que a gente mais usa. Eu acho que elas se sentem um pouco representadas quando a gente faz uma oficina que traz adereços, traz outras coisas que pra elas também... Elas nem conseguem usar porque não têm condição ou porque a família não tem oportunidade de oferecer. [...] Então, assim... Muitas vezes, acho que elas não se sentem valorizadas também por esse poder aquisitivo que não tem, né? Então, quando uma criança chega, como eu tenho uma criança aqui na minha sala, que tem um cabelo afro, todo dia ela vem com um penteado diferente. Você sabe quem é. Então, todo dia eu elogio o cabelo dela. E ela fala com muito orgulho “Ah, foi minha mãe que fez”.

A fala de Patrícia mostra uma compreensão sensível da relevância da literatura africana e afro-brasileira perante a garantia da representatividade, reconhecendo seu potencial para ampliar a visibilidade e a valorização das culturas e subjetividades negras. No entanto, ao afirmar que tal representatividade “não é total” devido a questões econômicas e sociais, a educadora aponta para um fenômeno relevante: as desigualdades materiais também influenciam a forma como as crianças percebem e vivenciam a própria identidade. No caso das crianças negras, em um país estruturalmente racista, as desigualdades materiais, associadas às desigualdades simbólicas, intensificam os desafios e as dores envolvidas no processo de construção e percepção identitária (Rosemberg, 2005; Cunha, 2025).

Embora mencione a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a estética, a cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros, como as oficinas, Patrícia evidencia um significativo desafio também identificado na categoria de análise anterior: a tendência de restringir práticas interculturais, decoloniais e antirracistas a ocasiões específicas, vinculadas a oficinas ou projetos temáticos, o que limita seu alcance transformador. Logo, para exercer sua plena importância, a representatividade literária precisa estar diretamente articulada ao currículo e à proposta pedagógica da instituição, acompanhada de condições estruturais e formativas que amparem o reconhecimento e a valorização das identidades negras como direito da criança e compromisso ético inerente à unidade educacional.

Dando continuidade à discussão, a educadora afirma:

Patrícia: *Então, eu acho que quando a gente traz isso pra sala de aula, a gente está reforçando a identidade dessa criança. Porque muitas vezes, em casa, ela não consegue. Porque nem a própria família tem esse conhecimento. Então, assim, tem algo que já é velado. As famílias não conseguem. Eles não conseguem se entender. Então, se eles não conseguem se entender, se descobrir, enquanto uma pessoa, ou seu genótipo, ou sua identidade, como que ele vai fazer isso pra criança? Então, acho que a criança vem sempre ali naquela coisa de “eu não posso”, “eu não sei”, ou... digamos assim, se sente inferiorizada, né?*

Ao reconhecer que as crianças muitas vezes internalizam sentimentos de inferioridade —expressos em falas como “eu não posso” ou “eu não sei” —, a docente contempla os efeitos subjetivos do racismo, que impactam diretamente a autoestima e o pertencimento étnico-racial desde a primeira infância. Sua fala, porém, indica um olhar que pode resvalar em uma leitura que responsabiliza as famílias pela falta de reconhecimento identitário, sem problematizar as estruturas históricas e sociais que o provocam. Nesse sentido, cabe destacar que o papel das instituições educacionais e, em especial, das práticas pedagógicas baseadas sobre a literatura africana e afro-brasileira não deve ser o de “suprir” uma ausência familiar, mas o de atuar como espaço e meio de resistência e (re)construção étnico-racial, oferecendo às crianças e suas famílias oportunidades de contato com narrativas, linguagens e representações que rompam com o processo de silenciamento e inferiorização secularmente vivenciado por essas.

Raquel complementa a reflexão sobre o potencial representativo das obras literárias africanas e afro-brasileiras, enfatizando que, ao oferecer novas possibilidades de personagens e enredos, essas narrativas ampliam os horizontes simbólicos das crianças e rompem com a centralidade de modelos europeus. Sua fala remete à importância exercida pela literatura perante o movimento de (re)criação estética e de produção de sentidos, no qual incidem múltiplas referências de humanidade que apontam para diferentes formas de “ser e estar no mundo” (Candido, 1989; Brasil, 2006, p. 58). Sob esse viés, faz-se necessário que educadores(as) reconheçam a literatura africana e afro-brasileira não como um recurso moralizante, mas como um território de produção, disseminação e tensão de saberes e culturas, indispensável à consolidação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

Raquel: *E o outro também começa a enxergar o respeito. Porque, assim, quando as pessoas passam lá, sei lá, a princesa da Disney, ele tá vendo um modelo lá que seria o top. Quando ele começa a ver outros modelos, o outro também começa a ver que existe essa diversidade.*

Sobre o movimento de tensão epistemológica anteriormente mencionado, assevera Juliana:

Juliana: *Eu acho que a literatura é o que nos aproxima mais com as crianças pequenas, né? [...] a literatura é o que mais se aproxima, porque às vezes através de um enredo, de um poema, ou de até como são escritos os livros, ajuda as crianças a entender um pouco mais, né? E algumas,*

depois que a gente lê, conseguem se expressar, falar o que está acontecendo, o que não está acontecendo. [...] E eu acho que a gente vive um momento muito difícil, porque a gente vive e ensina, aprende na ruptura, porque a gente está vivendo um momento de rupturas. E isso gera muitos conflitos, que é o que a gente está vendo, a questão do racismo, a questão da... da questão contra as mulheres.

Por quê? Porque a gente está vivendo um momento. Antigamente, na escola, a gente estudava o passado. Sempre o passado. Foi assim com os negros, foi assim com...

Pesquisadora: Os indígenas.

Juliana: *É, os indígenas, foi assim. Então, às vezes, na minha imaginação, eles estavam sempre lá na floresta, ou ainda na África. A gente não conseguia fazer muito essa sensação que hoje a gente estuda. Eles estão aqui, entre a gente. [...] Somos nós, aliás. [...] Então, muitas vezes, você lê um livro para criança, mas você está lendo para você também, para tentar mudar um pouco desse olhar que a gente carregou tanto com o colonialismo. Então, eu acredito que esse tanto de conflito que a gente tem é dessas rupturas mesmo, que acontecem ao mesmo tempo que a gente vive. A gente não está mais falando do passado, a gente está falando de hoje, do que a gente tem dentro da sala de aula, do que a gente atende e de como as famílias, as próprias crianças, a sociedade enxerga essas questões.*

O posicionamento de Juliana traduz a dimensão epistemológica e formativa da literatura, reconhecendo-a como espaço de mediação e conexão entre crianças e educadores(as), tanto no âmbito cognitivo quanto afetivo e político. Ao dizer que a literatura “é o que nos aproxima mais com as crianças pequenas” e que, ao mesmo tempo, possibilita aos(às) adultos(as) repensarem suas concepções de mundo, a participante alude ao caráter dialógico e transformador da literatura, em consonância com a perspectiva de Candido (2011) sobre seu papel humanizador.

Quando diz: “*antigamente, na escola, a gente estudava o passado*” e que hoje “*eles estão aqui, entre a gente. [...] Somos nós, aliás*”, Juliana toca em um ponto central da crítica decolonial: a necessidade de romper a ideia de que povos indígenas e africanos pertencem a um passado inerte e folclorizado, reconhecendo sua presença viva, diversa e intrínseca à ascensão da sociedade brasileira (Brasil, 2006). Não obstante, ao associar a literatura às “rupturas” e aos “conflitos” que marcam o tempo presente, a docente explicita que o processo educativo não ocorre em terreno neutro, mas em meio a conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos, aproximando-se do conceito de interculturalidade crítica proposto por Walsh (2007) e Candau (2012) que, por sua vez, compreendem o diálogo entre as culturas não como simples convivência harmoniosa, mas como arena de tensões e desigualdades. Logo, a experiência literária africana e afro-brasileira simboliza a

possibilidade de desconstruir imaginários marcadamente coloniais, tanto nas crianças quanto nos(as) próprios(as) professores(as).

Em seguida, a participante denuncia a equivocada concepção que confunde manifestações racistas com o exercício da liberdade de expressão:

Juliana: [...] E, ao mesmo tempo, a gente vive uma liberdade de expressão, que, às vezes, é um racismo, é uma ofensa, mas é tido como liberdade de expressão. E não é uma liberdade de expressão, é uma ofensa. É igual gravar, falar... Acho que foi o deputado daquela vez que falou da questão da calçada, a maneira como trataram, independente de ser ministra ou de ser mulher, Marina Silva, ou as questões que acontecem na Câmara contra as mulheres ou contra até os próprios negros.

Segundo o art. 5º, inciso IX, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), “[...] é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Todavia, o extenso alcance conferido à liberdade de expressão não implica que ela seja um direito absoluto, isento de restrições por parte do Estado (Resende, 2024). Nesse cenário, o princípio da fraternidade, previsto no art. 3º, inciso IV, da mesma Constituição, que estabelece como um dos objetivos primordiais da República Federativa do Brasil “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” se apresenta como parâmetro fundamental para limitar eventuais abusos no exercício desse direito.

A afirmação de Juliana revela que a confusão entre liberdade de expressão e expressões racistas não se limita ao interior das instituições educacionais, mas repercute em diferentes instâncias sociais, como a política, atestando que discursos racistas não podem ser naturalizados. O caso da ministra Marina Silva ilustra essa realidade: em maio de 2025, durante uma comissão destinada a discutir a implementação de uma unidade de conservação marinha na Margem Equatorial, região de extração de petróleo, os senadores Plínio Valério e Marcos Rogério dirigiram-lhe severas ofensas. Valério afirmou que a ministra não mereceria seu respeito, repetindo comportamentos anteriores, como a ameaça de enforcamento proferida em março. Rogério, por sua vez, sugeriu que ela “se colocasse em seu lugar” (Schroeder; Behnke, 2025). Tais manifestações evidenciam o machismo e o racismo presentes no discurso político e revelam a íntima relação entre poder e identidade, uma vez que “[...] o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades” (Ribeiro, 2017, p. 13).

Surge, então, a pergunta: qual seria o “lugar” da ministra Marina Silva? Para Patricia Hill Collins (2016, p. 105), homens brancos detentores do poder “[...] definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo masculino branco”. Nesse modelo, às mulheres negras é vedado o direito de problematizar tais definições, sendo postas como “um outro negativo”, contrapondo-se à representação positiva atribuída aos homens brancos.

O caso da ministra ilustra como o racismo e o machismo perpetuam-se estrutural e institucionalmente, reafirmando hierarquias que posicionam as mulheres negras como “um outro negativo” (Collins, 2016, p. 105), em contraposição à representação privilegiada dos homens brancos. Na perspectiva da Educação Infantil, tais reflexões revelam-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas e, nesse contexto, ao veicular narrativas e personagens que valorizam as identidades negras, a literatura africana e afro-brasileira oferece referências positivas de pertencimento e identidade, corroborando para a consolidação de relações justas, equitativas e respeitadas entre as crianças. Assim, a instituição educacional cujos trabalhos se pautam sobre essa literatura pode constituir um território de resistência ao racismo e de questionamento de estereótipos, colaborando para que as crianças, desde pequenas, possam compreender e combater as relações de poder, prezando pela construção de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

Especificamente sobre seu trabalho com a literatura africana e afro-brasileira junto às crianças, admite Juliana:

***Juliana:** Ainda acho que eu peço um pouco, porque você perguntou com que frequência. É mais no... Eu, na nossa turma, na circulante que a gente vai oferecendo, quando vai na biblioteca, a gente vai lendo. Mas eu estava muito voltada ainda para questões do projeto de alimentação e outras questões. Você vai pegando leituras próximas ali dos projetos, né? Talvez agora, novamente, suscite isso. Ah, não, é necessário também, né? Pelo menos pra mim, voltar a ler...*

Esse discurso evidencia uma autocrítica sobre a frequência de leitura da literatura africana e afro-brasileira com as crianças. A professora admite que, embora realize leituras por meio do Projeto “Biblioteca Circulante” —no qual semanalmente algumas crianças levam obras literárias para ler com suas famílias e, posteriormente, compartilham com a turma —, a apresentação dessas narrativas

ocorre de forma esporádica, sendo a escolha das obras literárias muitas vezes subordinada aos projetos temáticos, como o de alimentação.

Ao reconhecer tal limitação, Juliana aponta para a necessidade de retomar, de maneira mais sistemática e planejada, a leitura de obras africanas e afro-brasileiras. Nessa direção, enfatiza a importância de utilizar o horário da “Hora-Atividade (HA)” —período reservado aos estudos, planejamentos e registros docentes —para explorar o acervo literário disponível na instituição e selecionar intencionalmente as narrativas a serem apresentadas às crianças:

Juliana: Às vezes a gente não usa a HA corretamente. De pegar, ver esses acervos da escola, ler, ver o que cabe, o que não cabe. Ter essa visão mais ampla que você teve, né? Ou que a Fernanda questionou. Do que parte, né? Parte de que situação? Já de uma representatividade? Ou parte de uma situação em que ele é colocado? Não sei, talvez, é... Fazer um canto de livros. Eu já trabalhei numa escola que era separado, caixas, né? Então, livros imigrantes, livros para literatura, mais ou menos já separado, o que facilitava na hora de você ir lá e pegar o livro, de você ficar mais atenta com as leituras.

A educadora menciona a flexão suscitada pela coordenadora Fernanda acerca das formas de representação da identidade negra presentes nas obras africanas e afro-brasileiras, discussão presente na categoria “Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil”. Apesar de Juliana reconhecer a urgência de investigar o acervo literário da unidade, sua sugestão de separar os livros africanos e afro-brasileiros em caixas específicas merece atenção crítica. Essa prática pode reforçar a segregação étnico-racial das crianças negras, prejudicando o reconhecimento de suas identidades como parte inerente da diversidade cultural que deve estar presente nas obras literárias disponíveis na unidade educacional. Nesse sentido, a literatura africana e afro-brasileira deve ser integrada de maneira transversal a diversos momentos e projetos, de modo a dialogar com diferentes temáticas, a fim de que as crianças percebam a pluralidade cultural como parte do repertório literário comum, e não como um acervo à parte.

À vista do exposto, as discussões pertencentes a esta categoria revelam que as produções literárias africanas e afro-brasileiras, quando incorporadas ao cotidiano pedagógico, constituem-se importantes oportunidades de ruptura com a lógica eurocêntrica, promovendo representatividade, valorização identitária e o reconhecimento das diferentes formas de viver e compreender a realidade. Contudo, as falas das professoras e da coordenadora pedagógica mostram limitações que comprometem a efetivação de uma educação intercultural, decolonial e antirracista,

a citar a compreensão parcial dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, a tendência de reduzir a representatividade a práticas ocasionais e a ausência de planejamento sistemático e contínuo que assegure a transversalidade dessas obras no cotidiano e nas propostas pedagógicas.

A partir disso, a literatura africana e afro-brasileira, longe de configurar um recurso simplesmente didático e moralizante, deve ser entendida como território cultural, político e estético que, ao ser trabalhada de maneira intencional e permanente, possibilita-nos problematizar desigualdades históricas e assegurar uma educação infantil comprometida com a diversidade, a equidade e o enfrentamento ao racismo.

7 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NOS DOCUMENTOS DA EMEI: UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS

Esta seção dedica-se à análise do Projeto Político-Pedagógico da unidade investigada, em articulação com uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes. O intuito foi o de identificar as concepções de infância, criança, identidade e relações étnico-raciais que atravessam tais documentos e orientam as práticas pedagógicas no cotidiano da instituição. Ao relacionar as diretrizes do PPP com as propostas efetivamente planejadas pelas professoras, buscamos compreender de que modo essas concepções se materializam nas ações educativas e têm contribuído —ou não —para a inserção da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, bem como para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais nessa etapa educacional.

Exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), o PPP consiste em um relevante instrumento para a construção da identidade da escola. Construído e reconstruído a partir de um processo de planejamento intencional e participativo, em permanente diálogo com os sujeitos que compõem a comunidade escolar — a citar: gestores(as), educadores(as), funcionários(as), crianças e famílias —, tal documento apoia o enfrentamento coletivo dos problemas concretos de cada realidade, visando a uma educação crítica, colaborativa e emancipadora (Santos Neto, 2008; Veiga, 2009).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 13), o PPP:

[...] é o plano orientador das ações da instituição e define metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Para Regina Maria de Sousa Lima (2011), o Projeto Político-Pedagógico, sob a perspectiva freiriana, vai além da mera elaboração de planejamentos. Sua prática é essencialmente pedagógica e política, na medida em que promove a formação de sujeitos capazes de responder às exigências de uma sociedade em constante transformação e, outrossim, necessitada de processos de humanização. Nessa perspectiva, compreende-se que ele representa um recurso teórico-metodológico de

grande relevância para a reconfiguração do contexto educacional e social, aspirando à construção de uma instituição educacional que contribua para a humanização de homens e mulheres, despertando-lhes a aspiração de aprimorar-se enquanto seres humanos, tornando-se participantes ativos da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A elaboração do PPP, inspirado no pensamento de Paulo Freire, é um dos facilitadores de mudanças, no cotidiano escolar. Ele sugere a discussão coletiva para definir as propostas da escola e, ao mesmo tempo, para traçar os caminhos para alcançá-las. Podendo aproximar-se, também de todos os envolvidos, no intuito de descobrir como os saberes de cada um podem contribuir para a construção coletiva do projeto (Lima, 2011, p. 39).

O currículo da cidade de São Paulo, município onde promovemos a pesquisa, propõe a elaboração do PPP com base em uma “ideologia educacional democrática” (São Paulo, 2022, p. 178) que, orientadora de uma específica maneira de pensar, organizar e implementar a ação educativa, se revela em uma “gramática pedagógica do currículo” (São Paulo, 2022, p. 179). Esta última por sua vez, equivale a um modo de planejar e realizar a educação para além dos conceitos filosóficos e teóricos, procurando, sobretudo, assegurá-la por meio de práticas continuamente repensadas e reconstruídas de maneira crítica, criativa e curiosa (São Paulo, 2022).

Enquanto genuíno “exercício de autonomia” (Azanha, 2006, p. 104), de acordo com o currículo paulistano, a elaboração coletiva, participativa e democrática desse documento precisa expressar a identidade e as inquietações de cada unidade educacional, representando sua realidade e oportunizando a tomada de decisões necessárias à sua efetiva mudança (São Paulo, 2022). Nessa direção, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2015), concebidos para oferecer subsídios à elaboração do PPP das instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, assim o definem:

[...] um documento vivo e dinâmico que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional.

Trata-se, portanto, de um processo no qual todos(as) devem ter seus saberes, percepções, vivências, vozes e identidades reconhecidos e respeitados. Ao assumirem um compromisso ético, político e estético com o contexto social e cultural das comunidades onde se situam e às quais atendem, bem como ao se

comprometerem com o desenvolvimento da cidadania crítica, participativa e atuante na construção de uma sociedade multi-étnica e pluricultural, as instituições educacionais, pautadas no PPP, devem, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (Brasil, 2004, p. 18), encarregar-se de:

[...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.

Partindo de tal pressuposto, cabe às instituições educacionais, desde a Educação Infantil, articular as histórias, as experiências e os pensamentos negros elaborados no passado e no presente, propondo diálogos que favoreçam a efetivação de um ideal coletivo em que todos(as) tenham assegurado o direito de expressar e defender sua singularidade étnico-racial, encontrando-se condições que propiciem o respeito a esse direito. Assim, garantindo o reconhecimento e a equitativa valorização das culturas e saberes de raízes africanas e afro-brasileiras, em consonância com os conhecimentos indígenas, europeus e asiáticos, os(as) profissionais atuantes nas unidades educacionais necessitam propor a mútua e recíproca interação e interpretação entre as culturas, “[...] respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (Brasil, 2004, p. 21).

Posto isso, em sua apresentação, o PPP da EMEI onde se deu a investigação menciona o compromisso assumido com uma educação efetivamente inclusiva e democrática que, por sua vez, contemple não somente as crianças elegíveis aos serviços da educação especial, compreendendo “[...] a valorização da diversidade em todas as suas formas - cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa e social”. Em seguida, esclarece que cada criança “[...] é única e deve ter suas singularidades respeitadas, garantindo um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todas” (São Paulo, 2025, p. 3).

O comprometimento com uma educação integral que contemple aspectos sociais, emocionais, culturais e físicos, para além dos cognitivos, é igualmente mencionado pelo documento em sua introdução:

Além disso, assumimos a educação integral, promovendo o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: cognitiva, emocional, social, cultural e física. Nossa proposta pedagógica busca proporcionar experiências educativas que ampliem os repertórios infantis,

fortalecendo sua identidade, autonomia e participação ativa no mundo (São Paulo, 2025, p. 3)

Sob essa perspectiva, o PPP anuncia a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil e sua essencialidade perante a consolidação das relações de pertencimento e a promoção de uma “[...] educação comprometida com a equidade e com a socialização do conhecimento” (São Paulo, 2025, p. 6). Tais premissas vão ao encontro dos princípios de equidade, inclusão e integralidade estabelecidos pelo Currículo da Cidade (São Paulo, 2022). Este último reconhece as instituições educacionais públicas como espaços fundamentais para assegurar a todas as crianças o direito de serem reconhecidas como sujeitos, cidadãos/cidadãs e aprendentes de forma equitativa. Isso implica ir além da garantia de acesso, contemplando também o reconhecimento e a valorização das diferentes origens e trajetórias de vida.

Nesse sentido, o foco da equidade volta-se especialmente às populações em situação de vulnerabilidade e negação de direitos, considerando marcadores como condição socioeconômica, características físicas e cognitivas, gênero, raça, religião, geração ou território. Como assevera o documento “É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade” (São Paulo, 2022, p. 31).

Fundamentando-se sobre a concepção de diferença como “uma riqueza humana” (São Paulo, 2022, p. 33), o currículo paulistano caminha em defesa de uma instituição educacional inclusiva que promova a reformulação de perspectivas e práticas rumo ao reconhecimento das diferentes maneiras de vivenciar a infância, assegurando, a cada uma delas, vivências e propostas de aprendizagem alinhadas às suas capacidades singulares, “[...] sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade” (São Paulo, 2022, p. 33).

Por fim, o princípio da integralidade, observado no PPP da unidade pesquisada, alicerça uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas e a “inteireza” dos sujeitos, celebrando seus sentimentos, concepções, atitudes, falas, experiências e suas relações com os mais diversos povos, narrativas e culturas (São Paulo, 2022, p. 34). Em vista disso, o documento em análise concebe a criança não somente como “[...] um ser em formação, mas um sujeito ativo que constrói e ressignifica sua identidade a partir das interações com seu meio”, acrescentando, ainda, que: “Cada criança traz consigo uma bagagem única de

experiências, vivências e afetos que moldam sua forma de compreender o mundo e interagir com ele” (São Paulo, 2025, p. 39).

Tal concepção aproxima-se dos conceitos trazidos por documentos oficiais — como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2022) — e, sobretudo, da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989), segundo a qual a criança constitui-se como sujeito e constrói sua identidade no interior das relações e contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos em que está inserida. Nessa perspectiva, é por meio das interações com os(as) outros(as) e com o mundo que a criança elabora e reelabora seus saberes, sentimentos, ideias e experiências.

A concepção de identidade presente no documento dialoga também com a perspectiva de Silva (2014), que aponta seu caráter mutável, fragmentado e inacabado. Tal como o autor enfatiza que a identidade não é fixa ou homogênea, mas atravessada por “estruturas discursivas”, “sistemas de representação” e “relações de poder”, o Projeto Político-Pedagógico da unidade reconhece que cada criança traz consigo experiências, vivências e afetos únicos, que influenciam a forma como compreende o mundo e se relaciona com ele (Silva, 2014, p. 96-97). Essa articulação evidencia que a instituição compreende a identidade como algo dinâmico e relacional, sujeito a múltiplos contextos e interações, alinhando-se à ideia do referido estudioso, para quem a identidade é sempre construída, negociada e, por vezes, marcada por exclusões e/ou imposições sociais. Portanto, o documento não apenas reconhece a singularidade das crianças; ele aponta para a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e às desigualdades sociais que afetam as identidades.

À luz do exposto, o PPP enfatiza que a infância

[...] não pode ser vista como um estágio de preparação para o futuro, mas como uma etapa de plenas capacidades de aprendizagem e expressão, onde a criança, mesmo nas suas primeiras experiências, tem o direito de ser ouvida e considerada em sua singularidade” (São Paulo, 2025, p. 39).

A presente visão dialoga com os estudos de Walter Omar Kohan (2020, p. 11), nos quais se afirma que a infância não se restringe a um período cronológico, mas corresponde à “[...] forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que ela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades”. Nessa direção, aproxima-se também da concepção

de criança em Paulo Freire (2020) que a compreende como sujeito curioso, inventivo, observador e participativo que, por meio de seus questionamentos, produz história e cultura a todo instante (Silva; Fasano, 2020).

O documento, assim, ressalta a importância de todas as crianças terem suas vozes reconhecidas e valorizadas:

As crianças, como sujeitos de direitos, devem ter sua voz respeitada e ser parte ativa na construção do seu processo educativo. Isso implica em uma educação que leve em consideração as diversas identidades e culturas presentes nas crianças, considerando suas histórias de vida, origens e condições sociais. O trabalho pedagógico deve, portanto, ser orientado para a valorização dessas diversas identidades, promovendo práticas que favoreçam o respeito, a solidariedade, a colaboração e a inclusão de todos (São Paulo, 2025, p. 40).

Sob esse enfoque, o PPP da unidade concebe as relações étnico-raciais como aspecto fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e antirracista. A implementação das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) é mencionada como diretriz essencial, garantindo o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo. Além disso, o documento reforça a necessidade de ações educativas que combatam o racismo estrutural e assegurem a representatividade das culturas negras e indígenas não apenas em momentos pontuais ou datas comemorativas, mas de forma intencional, contínua e integrada ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas (São Paulo, 2025).

Outrossim, a instituição investigada mostra compromisso com a formação continuada dos(as) professores(as), reconhecendo a essencial e permanente importância de realizar reflexões articuladas entre a teoria e a prática, “[...] o que implica em uma formação crítica e contextualizada sobre as necessidades da infância e sobre as formas mais eficazes de atendimento às diversidades presentes na sala de aula” (São Paulo, 2025, p. 51). Para tal, um dos objetivos gerais do Plano de Trabalho – Coordenação Pedagógica previsto no PPP consiste em “Fortalecer a formação docente e a prática pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada” (São Paulo, 2025, p. 102) e, de forma alinhada, figura como eixo de ação “Garantir a articulação entre as formações e as metas do PPP, com foco em práticas antirracistas, inclusivas e contextualizadas” (São Paulo, 2025, p. 102). Contudo, observa-se que o referido Plano de Trabalho estabelece, entre suas metas, a realização de “Pelo menos 2 formações anuais voltadas para práticas inclusivas e

antirracistas” (São Paulo, 2025, p. 103), o que se revela insuficiente diante da complexidade e da urgência do enfrentamento ao racismo no contexto educacional.

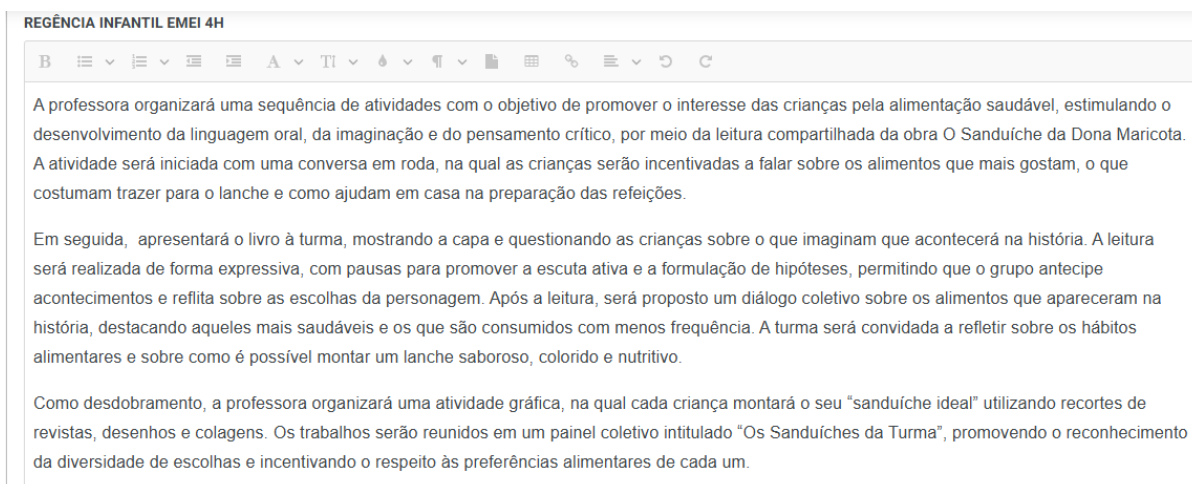
Segundo Gomes (2002), a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas perpassa fundamentalmente a formação docente contínua e permanente que, por sua vez, inclua discussões sobre a diversidade étnico-racial, a complexidade do processo de construção da identidade negra e as representações históricas, sociais e culturais do corpo e da estética negra. Junto a isso, a autora salienta que a conexão com as narrativas e a ancestralidade africana – elementos intrinsecamente presente na formação da sociedade brasileira - implica que os(as) educadores(as) reflitam sobre suas próprias representações e preconceitos em relação ao corpo e às culturas negras, a fim de que se tornem capazes de atuar sensível e responsabilmente na desconstrução de estereótipos e na celebração da diversidade.

A análise do PPP da unidade evidencia um conjunto de concepções e metas comprometidas com a valorização da diversidade, com a promoção de uma educação inclusiva, democrática e antirracista, bem como com a efetivação dos princípios da equidade e da integralidade, em consonância com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2022). O documento destaca, ainda, o reconhecimento das singularidades de cada criança e a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem suas múltiplas identidades e culturas, associado ao compromisso com a formação continuada dos(as) educadores(as) —ainda que prevista de modo pontual —, tendo como eixo a efetivação de práticas inclusivas e antirracistas.

Todavia, ao confrontar tais diretrizes com os planejamentos das educadoras participantes deste estudo, nota-se uma significativa lacuna entre o que é proposto no Projeto Político-Pedagógico e o que de fato se materializa no cotidiano pedagógico. A maior parte dos planejamentos analisados mostrou-se centrada em projetos temáticos desvinculados das questões étnico-raciais, como o projeto sobre alimentação saudável. Na amostra de planejamentos investigada, as explorações e leituras literárias contemplaram obras como “O Sanduíche da Maricota” (Guedes, 2017) e “O mundinho azul” (Bellinghausen, 2010), sem vislumbrar possibilidades de conexão com as culinárias de matriz africana e afro-brasileira. Essa ausência revela não apenas a distância entre as diretrizes institucionais e as práticas docentes, mas também a urgência de investimentos mais consistentes em processos formativos que apoiem as professoras na seleção crítica, criteriosa e intencional de obras que

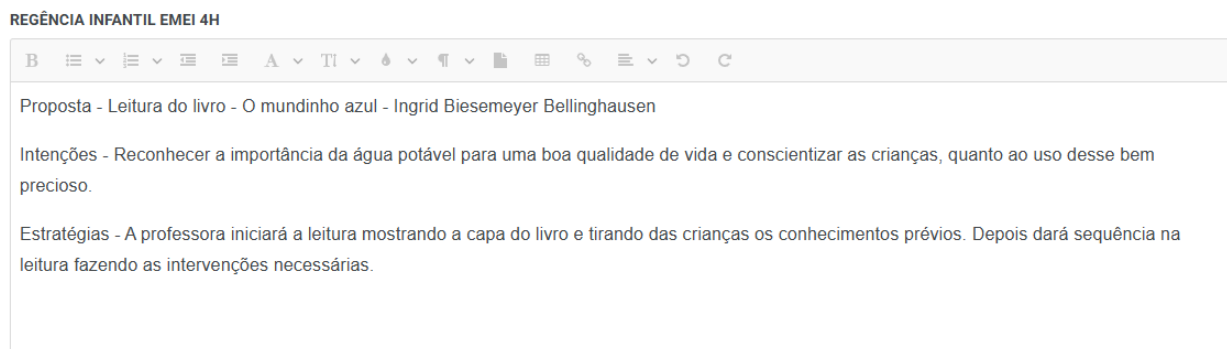
garantam a representatividade e o enaltecimento das identidades negras desde a primeira infância, focalizando o planejamento não apenas como uma sequência de atividades, mas como espaço de (res)significação cultural e de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais.

Figura 18 - Fragmento do planejamento da educadora Juliana



Fonte: Planejamento elaborado pela educadora em 2025 e cedido à pesquisadora.

Figura 19 - Fragmento do planejamento da educadora Silvana



Fonte: Planejamento elaborado pela educadora em 2025 e cedido à pesquisadora.

Somente Paula e Raquel que, ao planejarem vivências voltadas à valorização dos vínculos familiares — em meados do mês de maio, com a intenção de desconstruir a comemoração tradicional do “Dia das Mães” e ampliar o olhar para as diversas configurações familiares presentes entre as crianças —, propuseram, em parceria, a apresentação de obras literárias que abordassem sentimentos como cuidado, carinho e aconchego nas relações familiares. Dentre os livros selecionados,

destacam-se “Tanto, Tanto”, de Trish Cooke (2019), e “A mãe que voava”, de Caroline Carvalho (2018).

Figura 20 - Fragmentos dos planejamentos das educadoras Paula e Raquel

Propostas: Histórias que abraçam.

Durante esta semana, vamos convidar as crianças a escutar histórias que falam sobre o carinho, o cuidado e o aconchego presentes nas relações do dia a dia. Serão apresentados alguns livros que abordam esses sentimentos de forma sensível e acolhedora. Após uma breve apresentação das capas e dos temas de cada um, a turma poderá votar e escolher quais história desejam ouvir.

Após a leitura da história escolhida, promover uma roda de conversa acolhedora, em que as crianças possam falar, se quiserem, sobre quem cuida delas, o que gostam de fazer juntas, ou momentos em que se sentiram cuidadas ou acolhidas. Não há necessidade de direcionar para um tipo específico de relação — a ideia é valorizar a diversidade dos vínculos familiares e afetivos.

Sugestões de livros:

“Vamos Margarida?”, de Jane Simmons.

“Qual é a cor do amor?”, de Linda Strachan.

“Você quer ser meu amigo?” de Eric Battut.

Fonte: Planejamentos elaborados pelas educadoras em 2025 e cedidos à pesquisadora.

Figura 21 - Fragmentos dos planejamentos das educadoras Paula e Raquel

Diário de bordo (Intencionalidade docente) ← Novo

“Qual é a cor do amor?”, de Linda Strachan.

“Você quer ser meu amigo?” de Eric Battut.

“Macaco danado”, de Julia Donaldson.

“Eu e minha mamãe”, de Alison Richie.

“A melhor mãe do mundo”, de Nina Rizzi.

“O presente mais importante de todos”, de David Corway.

“Tanto, tanto”, de Trish Cooke.

“A mãe que voava”, de Caroline Carvalho.

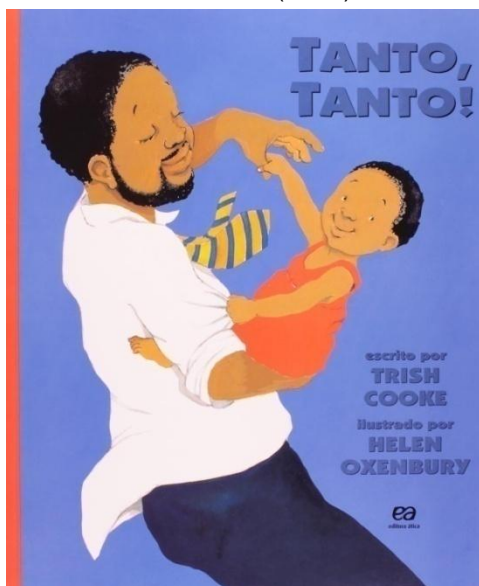
“Adivinha o quanto eu te amo”, de Sam Mc Bratney.

Intenções: Promover experiências literárias significativas, estimular o diálogo sobre sentimentos como afeto, cuidado e proteção, além de favorecer a escuta sensível e a participação nas escolhas do grupo.

Fonte: Planejamentos elaborados pelas educadoras em 2025 e cedidos à pesquisadora.

Ilustrada por Hellen Oxembury e escrita pela autora britânica Trish Cooke, a obra “Tanto, tanto!” (2019) evidencia, por meio de uma narrativa envolta em ritmo e expressividade, a identidade, a estética, a beleza e os laços afetivos de uma família negra em um encontro festivo. O enredo tem como centro o bebê, que interage e experimenta diferentes brincadeiras e sentimentos junto aos mais variados membros da família, como a avó, os(as) tios(as) e o primo (Pereira; Dias, 2020; Aviz, 2014).

Figura 22 - Capa do livro "Tanto, tanto!", de Trish Cooke (2019)



Fonte: Amazon (2025)²⁵.

Por meio de ilustrações marcantes, repletas de cores, traços, formas e detalhes, a narrativa celebra a estética negra, representada em elementos socioculturais como as roupas e penteados:

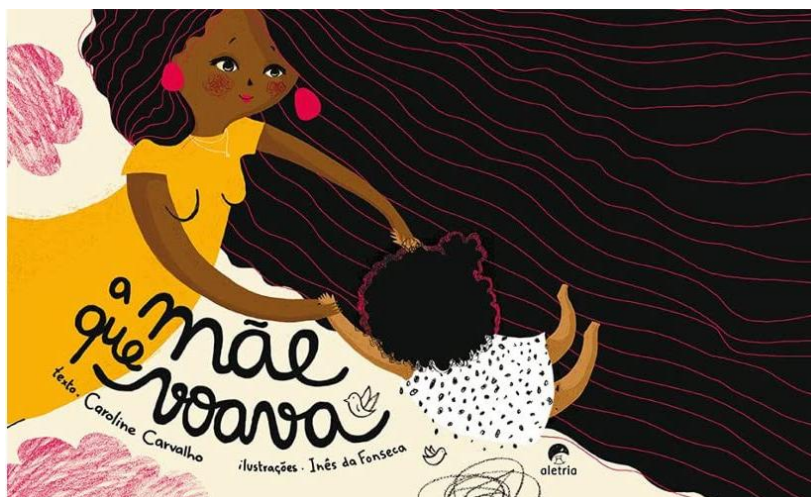
[...] a mãe usa tranças Nagô; o bebê tem corte bem curtinho, semelhante ao pai que também usa barba; a tia aparece com um coque no alto da cabeça, adornado com uma tiara de tecido em estilo turbante; o tio aparece com um corte militar e bigode; a vovó de cabelos bem curtinhos, colar e pulseira, usa chapéu enfeitado com um laço de cetim e poá; Nana aparece de boina e cabelos curtos e grisalhos, usa brincos e colar combinando; Quico, o primo, também tem corte militar, usa chapéu e aparenta ser despojado; Tonho, o outro primo usa boné sobre a careca (Pereira; Dias, 2020, p. 189).

Ao desconstruir a representação historicamente inferiorizada, caricaturada e subalternizada do(as) negros(as), o livro de Cooke (2019) rompe com estereótipos relacionados à cultura e à beleza negra, conferindo centralidade e prestígio a elementos como os cabelos, as vestimentas, a cor da pele e a ancestralidade. Nesse movimento, a obra contribui para o processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial das crianças pequenas, favorecendo a consolidação de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas na Educação Infantil (Debus, 2007).

²⁵ Fonte: AMAZON. **Tanto, tanto!** 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Tanto-Trish-Cooke/dp/8508062893>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Também focada nos afetos e vínculos familiares, a história “A mãe que voava”, escrita por Caroline Carvalho, ilustrada por Inês da Fonseca e publicada pela Editora Aletria em 2018, apresenta o cotidiano de uma família negra em que Alice, a filha pequena, manifesta sentir a ausência da mãe, que precisa trabalhar, enquanto permanece aos cuidados do pai, com quem compartilha momentos de alegria e diversão. Com ilustrações compostas em tonalidades intensas, que dialogam com a ternura e o vínculo afetivo retratados na narrativa, a obra contribui para desconstruir estereótipos não apenas étnico-raciais, mas também de gênero, ao enaltecer a figura da mulher negra, mãe e trabalhadora, e ao afirmar a responsabilidade paterna no cuidado e na educação dos(as) filhos(as) (Patrocínio, 2022).

Figura 23 - Capa do livro "A mãe que voava", de Caroline Carvalho (2018)



Fonte: Amazon (2025)²⁶.

Rompendo com a imagem da maternidade associada exclusivamente às atividades domésticas, e com a ausência de destaque da figura paterna no cuidado cotidiano, a narrativa contempla as diversas formas de organização familiar, colocando em xeque referências hegemônicas de gênero, raça e família, e salientando experiências secularmente marginalizadas, em consonância com a perspectiva decolonial. Já sob o ponto de vista antirracista, ao conferir protagonismo a uma criança negra, incluindo a celebração de sua pele e de seu cabelo crespo, a obra faz-se fundamental para o fortalecimento da autoestima das crianças

²⁶ Fonte: AMAZON. **A mãe que voava**. 2025. Disponível em: <https://encurtador.com.br/V5mU5>. Acesso em: 27 ago. 2025.

pequenas, bem como para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

A ausência de obras literárias africanas e afro-brasileiras nos planejamentos não se deve apenas à falta de interesse das educadoras, mas reflete lacunas formativas e institucionais mais amplas. Como emergiu durante o círculo epistemológico, parte das docentes ainda compreende a literatura de modo restrito, associando-a a práticas recreativas, desvinculadas de sua potência estética, política e identitária. Ainda assim, algumas professoras revelaram reconhecer a literatura como importante oportunidade de valorização e pertencimento identitário, especialmente das crianças negras, evidenciando uma sensibilidade para o tema que precisa ser fortalecida e aprofundada. Essa coexistência de visões ampliadas e limitadas aponta para um campo de tensões que resulta, sobretudo, da carência de formações continuadas sistemáticas que abordem a literatura africana e afro-brasileira como linguagem fundamental para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

As iniciativas de Paula e Raquel, ainda que pontuais, indicam o potencial transformador da literatura africana e afro-brasileira quando incorporada ao planejamento de modo crítico e proposital. Ademais, evidenciam a necessidade de ações institucionais mais consistentes e articuladas que favoreçam a transversalidade das relações étnico-raciais no currículo e nos planejamentos, com vistas a aproximar as práticas docentes do horizonte formativo traçado pelo PPP da EMEI.

8 PRODUTO EDUCACIONAL - TECENDO IDENTIDADES: A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E DECOLONIAL

O produto educacional, intitulado “Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial”, consistirá em um caderno de apoio aos(às) professores(as) da Educação Infantil, em formato de *e-book*. Nele, haverá orientações sobre possibilidades de atividades a serem realizadas com as crianças pequenas, baseadas em obras da literatura africana e afro-brasileira, bem como indicações de livros (infantis e adultos), filmes, vídeos, *podcasts* e autores(as) que abordem as histórias e culturas negras, além da educação na e para as relações étnico-raciais.

Compreendendo o papel social, cultural e politicamente transformador exercido pelas instituições educacionais e seus/suas educadores(as) — aos quais cabe, de forma crítica e democrática, assegurar a formação de valores, hábitos e comportamentos antirracistas e interculturais desde a mais tenra idade —, buscaremos, com a construção do produto, promover e despertar debates, ideias, saberes e reflexões que apoiem professores e professoras da Educação Infantil no planejamento e na efetivação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais junto às crianças pequenas (Brasil, 2004). O intuito é contribuir para a garantia de uma educação na e para as relações étnico-raciais, capaz de desconstruir olhares, concepções, falas e posturas racistas, preconceituosas e discriminatórias que, há séculos, colaboram para a marginalização das vozes e experiências negras.

Para tal, utilizaremos os dados gerados e coletados por meio do círculo epistemológico e da investigação documental, garantindo que os conteúdos dialoguem com as realidades e necessidades presentes no cotidiano dos espaços pré-escolares. O intercâmbio de saberes, ideias, sentimentos e vivências entre as educadoras participantes deste estudo e a análise de seus planejamentos, somados às orientações expressas pelo Projeto Político-Pedagógico da unidade, serão fundamentais para problematizar e ressignificar as concepções e práticas docentes, levando à desconstrução de padrões e lógicas etnocêntricas que, por sua vez, acabam por afetar negativamente a construção das identidades de meninas e meninos negros(as), a mencionar o mito da democracia racial.

O *e-book* “Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial” será organizado em seções temáticas que articulem fundamentação teórica, perspectivas docentes, propostas pedagógicas, sugestões de obras literárias e outros materiais midiáticos, a fim de que os(as) professores(as) possam planejar e assegurar práticas educativas ancoradas nos princípios da interculturalidade e decolonialidade, tendo como base a literatura africana e afro-brasileira. O material não corresponderá a um manual a ser seguido de maneira prescritiva, mas a um convite ao diálogo e à criação coletiva, reconhecendo e valorizando histórias, saberes e culturas das crianças e dos(as) educadores(as) que compõem o dia a dia da Educação Infantil.

Em relação às seções que comporão o produto, elas são descritas a seguir:

- **Apresentação:** breve texto introdutório que explicará a origem e os objetivos do caderno, apresentando-o como produto educacional decorrente da pesquisa de mestrado profissional denominada “Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais”. Nela, serão situados o público-alvo (professores(as) da Educação Infantil), a justificativa de sua produção e o compromisso com a promoção de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas desde a primeira infância.
- **Raízes que sustentam: fundamentos para uma prática antirracista, intercultural e decolonial:** seção que abordará a fundamentação teórica da investigação, incluindo conceitos centrais para o trabalho com as relações étnico-raciais, como racismo estrutural (Almeida, 2018b), branquitude (Bento, 2002), identidades e infâncias negras (Gomes, 2003; 2008; Gomes; Araújo, 2023), pertencimento e identificação étnico-racial na primeira infância (Bento, 2012; Cavalleiro, 2010; Trinidad, 2011; Santos, 2025); educação antirracista (Gomes, 2012; Bonfante, 2023; Veiga, 2023), interculturalidade (Oliveira; Candau, 2010; Candau, 2012; Walsh, 2005) e decolonialidade (Walsh; Rodrigues, 2021; Walsh, 2017; Quijano, 2007), bem como a literatura africana e afro-brasileira e a representatividade de memórias, saberes e identidades negras (Debus, 2007; 2018; Oliveira, 2021; Jovino, 2006; Gouvêa, 2005). Não obstante, serão apresentados os documentos legais que determinam o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições educacionais.

- **Entre olhares e práticas: a literatura africana e afro-brasileira na perspectiva de educadoras e gestoras:** seção que reunirá os dados gerados a partir do círculo epistemológico realizado com as gestoras e educadoras, bem como da análise de seus planejamentos, contemplando as concepções das participantes acerca dos princípios da interculturalidade, da decolonialidade e da educação antirracista. Também serão abordadas suas percepções sobre o processo de construção e pertencimento étnico-racial na primeira infância, e sobre a presença da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, verificando-se sua relação com a formação identitária, o sentimento de pertencimento e a valorização étnico-racial das crianças pequenas. Além disso, serão evidenciadas as barreiras, os desafios e as possibilidades identificadas pelas docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas nessas obras. Ao reunir tais elementos, a seção funcionará como uma ponte entre a fundamentação teórica e as propostas práticas, revelando o que as educadoras e gestoras pensam, sentem e vivenciam sobre a temática, a partir de seus contextos de atuação.
- **Cartografias da palavra: mapeando e (re)conhecendo a literatura africana e afro-brasileira:** seção que conterà reflexões concernentes aos critérios para seleção de obras da literatura africana e afro-brasileira — incluindo a autoria negra, a representatividade, a ancestralidade, a diversidade temática e o rompimento com estereótipos. Envolverá a análise crítica de títulos previamente mapeados durante a pesquisa, incluindo obras citadas pelas professoras no círculo epistemológico e em seus planejamentos. Reconhecendo que parte das obras amplamente difundidas na Educação Infantil – como “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011), “O cabelo de Lelê” (Belém, 2007) e “A cor de Coraline” (Rampazo, 2018) – ocupa um lugar consolidado no imaginário literário e educacional, esta seção proporá uma mediação crítica e reflexiva desses títulos, de modo a potencializar suas possibilidades pedagógicas sem desconsiderar os limites e problemáticas que apresentam. Ademais, serão discutidas a ausência e a invisibilidade das obras literárias africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil, além dos impactos dessa lacuna na construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas.

- **Tecendo experiências: possibilidades de trabalho com as crianças pequenas:** seção na qual serão apresentadas sugestões de atividades inspiradas em obras literárias africanas e afro-brasileiras específicas, evidenciando possibilidades de trabalho com as crianças pequenas que articulem leitura, diálogo e criação. Cada obra selecionada será acompanhada de sugestões de propostas pedagógicas que valorizem os aspectos estéticos, culturais e identitários presentes na narrativa, buscando fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização das identidades negras. As atividades incluirão recontos, dramatizações, produções textuais coletivas (tendo o(a) professor(a) como escriba), produções artísticas (artesanato, artes plásticas, danças e músicas), experiências culinárias, e brincadeiras e/ou brinquedos tradicionais africanos, sempre vinculadas aos sentidos e valores retratados pelas obras. Também será destacada a importância de manter os artefatos culturais africanos e afro-brasileiros conectados a seus contextos e significados de origem (Casella, 2021), evitando a “apropriação cultural”, definida por Rodney William (2019, p. 29) como “um mecanismo de opressão por meio do qual um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, esvaziando de significados suas produções, costumes, tradições e demais elementos”. Do mesmo modo, será enfatizada a essencialidade de articular tais propostas ao planejamento cotidiano, não se limitando às datas comemorativas.
- **Tecendo conexões: o Mapa da Transversalidade:** esta seção terá por objetivo apresentar caminhos para a integração da literatura africana e afro-brasileira aos projetos já existentes na Educação Infantil, fortalecendo sua abordagem transversal e contínua. Proporá reflexões e exemplos de articulação entre obras literárias e temas recorrentes no cotidiano pedagógico – como alimentação, família, afetividade e brincadeiras -, de modo a inspirar educadores(as) a reconhecerem nas práticas cotidianas oportunidades de valorização das culturas e identidades negras. O “Mapa da Transversalidade” busca, assim, contribuir para a efetivação de uma educação intercultural, decolonial e antirracista, em consonância com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (Brasil, 2004) e com o Currículo da cidade:

educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022).

- **Referências e indicações:** seção na qual serão feitas indicações comentadas de livros (infantis e adultos), artigos, vídeos, *podcasts* e autores(as) — incluindo homens e mulheres negros(as) —, que versem sobre as trajetórias, lutas e identidades negras, bem como sobre a educação na e para as relações étnico-raciais, com base em uma perspectiva antirracista, intercultural e decolonial. Com isso, visa-se a ampliar o repertório docente, oferecendo caminhos de aprofundamento contínuo e garantindo que os estudos e práticas não se encerrem com a leitura do *e-book*.

A partir desse material, tencionamos valorizar e potencializar os saberes, experiências e perspectivas docentes, fortalecendo práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista, intercultural e decolonial. Ao colocar a literatura africana e afro-brasileira como preciosa oportunidade para a efetivação dessa educação, pretendemos não apenas alargar o repertório de saberes, concepções e metodologias dos(as) educadores(as), mas também colaborar para o processo de construção identitária positiva e emancipatória das crianças pequenas. Assim, tendo em vista o provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, o caderno será um convite à construção dessa “aldeia”: um espaço coletivo de compromisso, escuta, afeto e ação pedagógica antirracista. Que possamos, juntos(as), reconhecer e celebrar as heranças africanas e afro-brasileiras, transformando a Educação Infantil em um território de resistência, representatividade e esperança.

9 ENCERRANDO FIOS, ABRINDO CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, muitos fios foram tecidos: vozes de professoras e gestoras, experiências negras, narrativas literárias, concepções pedagógicas, desafios e possibilidades. O objetivo geral foi compreender de que maneira o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, a partir da perspectiva de professoras e gestoras, tendo em vista os processos de valorização e identificação étnico-racial na infância. Para tanto, analisamos o Projeto Político-Pedagógico da instituição, uma amostra dos planejamentos das educadoras e as discussões produzidas no círculo epistemológico, que permitiram entrelaçar diferentes olhares e experiências sobre a temática. Durante todo o percurso, destacamos a centralidade das crianças pequenas e das identidades negras como eixo estruturante de uma educação que busca superar silenciamentos históricos e afirmar novas formas de existência e de pertencimento.

O estudo partiu da hipótese de que a literatura africana e afro-brasileira constitui uma valiosa linguagem, por meio da qual podemos acessar, investigar, reconhecer e valorizar histórias, culturas, saberes, crenças, valores e identidades dos povos africanos e afrodescendentes, interagindo com tais elementos, a fim de desconstruir imagens estereotipadas e inferiorizadas historicamente atribuídas a esses grupos. Os resultados encontrados permitem confirmar tal hipótese. De fato, quando intencionalmente selecionada e criticamente mediada, a literatura africana e afro-brasileira mostra-se capaz de mobilizar sentidos, romper com estereótipos, abrir espaço para o reconhecimento das subjetividades negras e afirmar representações positivas. Mais que isso, revela-se como linguagem estética e política capaz de questionar a hegemonia eurocêntrica e ampliar o repertório cultural e histórico das crianças pequenas.

No entanto, essa constatação não pode ser lida de forma simplista; ela se inscreve em um contexto atravessado pelas mazelas históricas de mais de três séculos de escravização do povo negro no Brasil. Tais marcas permanecem inscritas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais, traduzindo-se em desigualdades materiais e simbólicas que afetam diretamente os processos de constituição das identidades negras. Invisibilizações, silenciamentos e estereótipos

ainda se fazem presentes no cotidiano das instituições educacionais, desde os primeiros anos de vida, expressando o peso do racismo estrutural que insiste em naturalizar a exclusão e a marginalização. Nesse cenário, a Educação Infantil se apresenta como espaço essencial para tensionar esses legados, uma vez que a infância é um período decisivo para a construção da autoestima, do pertencimento étnico-racial e das formas de ver e habitar o mundo.

A análise do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional investigada e dos planejamentos das educadoras revelou avanços e limitações. De um lado, o PPP contempla princípios relacionados à inclusão, à valorização da diversidade e à formação continuada dos(as) professores(as), prevendo até mesmo formações específicas sobre práticas antirracistas. Esses aspectos evidenciam um alinhamento com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (Brasil, 2004) e com o Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022), mostrando o esforço político-pedagógico de incorporar a pauta étnico-racial ao cotidiano da instituição. Em contrapartida, as metas ainda se mostram insuficientes: a previsão de apenas duas formações anuais é limitada diante da complexidade e da urgência que a questão exige. Ademais, observamos que o discurso do documento, embora coerente, nem sempre se traduz em práticas efetivas no cotidiano pedagógico.

A análise dos planejamentos docentes e das falas colhidas no círculo epistemológico reforça essa percepção. Embora algumas educadoras reconheçam a importância da literatura africana e afro-brasileira, tendo relatado experiências significativas, a maior parte dos planejamentos analisados não contempla essas obras. Quando presentes, as narrativas literárias africanas e afro-brasileiras aparecem em caráter periférico, ora reduzidas a momentos de passatempo, ora associadas a projetos temáticos pontuais ou datas comemorativas. Tal ausência sistemática atesta a persistência de práticas pedagógicas que, embora de forma não intencional, colaboram para a manutenção do mito da democracia racial, incluindo a individualização do racismo, a responsabilização e a culpabilização das vítimas, ao não problematizar suficientemente as desigualdades históricas e não prestigiar os saberes, histórias, costumes e culturas negras.

A compreensão dos princípios da interculturalidade e decolonialidade ainda se mostra incipiente entre as educadoras, incluindo a coordenadora pedagógica,

Fernanda. Seu discurso, ancorado no posicionamento de Dermeval Saviani (HISTEDBR, 2024), restringe a decolonialidade à esfera cultural, desconsiderando suas dimensões política, histórica e estrutural. Ao refletirmos sobre a tensão entre descolonização e decolonialidade trazida por Fernanda, a partir de Saviani, compreendemos que a crítica do autor não nega a relevância da decolonialidade, mas adverte sobre o risco de esvaziá-la de seu caráter político e estrutural. Essa advertência dialoga diretamente com o que emergiu no círculo epistemológico: a tendência de algumas educadoras a compreenderem a decolonialidade e o antirracismo como compromissos essencialmente morais ou individuais. Nesse sentido, mais do que opor os conceitos, é preciso articulá-los, reconhecendo que a decolonialidade somente se concretiza quando vinculada a um projeto coletivo de transformação social que questione as hierarquias raciais, econômicas e epistêmicas que penetram o campo educacional.

Esse panorama indica a urgência de assegurar espaços de reflexão para e com os(as) professores(as), capazes de aprimorar a visão docente sobre a literatura africana e afro-brasileira e seu potencial transformador frente às relações de poder que sustentam o racismo e o eurocentrismo dentro e fora das instituições de Educação Infantil.

Olhando para a formação inicial e continuada docente, a pesquisa aponta para a necessidade de aprofundar os estudos teóricos sobre decolonialidade, interculturalidade e educação antirracista juntos aos/às professores(as) e gestores(as). Essas formações, que devem ser mais frequentes e sistematizadas, articulando teoria e prática docente, necessitam ampliar as percepções docentes sobre a literatura, levando tais profissionais a entendê-la como linguagem estética, política e cultural, que contribui de forma significativa para a constituição identitária das crianças pequenas. Logo, cabe aos processos formativos incentivarem a abordagem sistemática, transversal e contínua da literatura africana e afro-brasileira, oferecendo subsídios para que os(as) educadores(as) selecionem criteriosamente obras com representações plurais e antirracistas. Nesse sentido, e não menos importante, está a urgência de desconstruir, junto aos/às docentes, visões naturalizadas acerca do racismo e da democracia racial, haja vista os seus impactos e desdobramentos nas práticas e discursos pedagógicos.

Reafirma-se que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de (auto)reflexão e compromisso ético-político, no qual educar

implica também revisitar as próprias concepções, reconhecer privilégios e se engajar na construção coletiva de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

Apesar dos limites, alguns achados revelam potenciais importantes. Professoras como Juliana e Patrícia destacaram a relevância da literatura africana e afro-brasileira para o fortalecimento da identidade e para a representatividade das crianças negras. Seus posicionamentos evidenciam que, quando há abertura para a reflexão crítica, as docentes reconhecem a literatura como espaço de resistência e de valorização da cultura negra. Nesse sentido, o círculo epistemológico mostrou-se um instrumento essencial para ampliar a percepção das educadoras e gestoras sobre questões relacionadas ao racismo, levando-as a revisitarem suas ideias e atitudes, como evidencia a fala da diretora Vanessa ao relatar um caso de violência policial contra um jovem negro, amigo de seu filho. Outrossim, professoras como Juliana reconheceram a necessidade de incluir, de forma mais criteriosa e constante, obras literárias africanas e afro-brasileiras em seus planejamentos, configurando um ponto de partida para a ressignificação de suas concepções e práticas pedagógicas.

Posto isso, o produto educacional a ser desenvolvido — o caderno de apoio pedagógico em formato de *e-book* “Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial” — emerge como resposta prática aos resultados obtidos por meio desta investigação. Mais do que um repositório de atividades, trata-se de um convite ao diálogo, à crítica e à ressignificação das práticas pedagógicas. Reunindo reflexões teóricas, indicações de obras e sugestões de propostas pedagógicas, o material busca apoiar professores e professoras da Educação Infantil na construção de experiências que rompam com a lógica eurocêntrica e valorizem as culturas negras como parte constitutiva da formação das crianças pequenas, tendo como base a literatura africana e afro-brasileira. O *e-book*, portanto, traduz a intenção do presente trabalho em colaborar efetivamente para a formação docente e para a ampliação das possibilidades pedagógicas em torno da educação antirracista, intercultural e decolonial.

As contribuições deste estudo evidenciam a pertinência de planejar e garantir uma Educação Infantil pautada na interculturalidade e na decolonialidade, capaz de enfrentar as assimetrias produzidas pelo processo colonizador no país. Nesse viés,

a literatura africana e afro-brasileira, quando mediada de forma crítica, transforma as experiências das crianças e as práticas docentes, constituindo um considerável caminho de resistência cultural, reflexão política e afirmação das identidades negras. Ao mesmo tempo, os resultados reiteram a necessidade de políticas públicas de formação continuada que ofereçam aos(as) educadores(as) saberes e recursos para enfrentar o racismo estrutural e construir uma instituição educacional efetivamente democrática, plural e comprometida com a valorização da diversidade. Destarte, conclui-se que essa literatura não deve ser compreendida como simples ferramenta, mas como eixo estruturante de uma pedagogia antirracista, social e culturalmente emancipatória.

Seu potencial de desconstruir imagens historicamente marginalizadas e estigmatizadas, ao mesmo tempo que reconhece e valoriza as identidades, as trajetórias e culturas negras, fomentando relações interculturais pautadas no respeito e na equidade, prezando pelo rompimento de concepções, práticas e padrões coloniais, torna a literatura africana e afro-brasileira imprescindível para a construção de uma Educação Infantil intercultural, decolonial e antirracista. Como assevera Paulo Freire (1996, p. 25): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. É nesse movimento humilde, dialógico e contínuo que se inscreve a presente investigação, que não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas pesquisas, práticas e políticas educacionais.

Ao arrematar os fios aqui tecidos, reconhece-se que o desafio de assegurar uma educação antirracista, intercultural e decolonial permanece aberto e urgente. As histórias, as memórias e os saberes negros precisam ocupar centralidade nos currículos, nas percepções e nos trabalhos desenvolvidos nas e pelas instituições educacionais desde a primeira infância, não como exceção ou complemento, mas como parte fundamental da formação de todas as crianças. Esse é um possível caminho para que as instituições educacionais deixem de ser espaços de reprodução das desigualdades e se consolidem como territórios de emancipação, justiça e esperança.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 373–388, 2015. DOI: 10.14244/198271991092.

ALADDIN. Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Direção: Ron Clements, John Musker. EUA: Walt Disney Pictures, 1992. 1 DVD (90 min), son., color, dublado. Título original: Aladdin.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil. *In*: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.). **Teorias & políticas da cultura**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 13-23.

ALCÂNTARA, Ivan; FOOT, Newton. **Todo mundo é igual**– conversando sobre racismo. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2004.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Estado e direito: a construção da raça. *In*: SILVA, Maria Lucia da *et al.* (Org.). **Violência e sociedade**: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018a. p. 81-96.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018b.

ALVES, Adeir Ferreira; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ancestralidade africana na afrodiáspora: conhecimento, existência e vida. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i1.2153.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Reflexões sobre a infância como construção social. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Orgs.). **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p. 15-30.

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. **Bell Hooks e a Trilogia do Ensino:** contribuições para uma educação infantil antirracista. 2023. 92p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2023.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. *In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). Literatura: saberes em movimento.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-92.

ANDRÉ, Maria da Consolação. Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o "ser negro" no Brasil. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 87-102, dez. 2007.

ANUNCIAÇÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. "Mão na cabeça!": abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 1, p. e190271, 2020.

A PEQUENA Sereia. Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: John Musker, Howard Ashman. EUA: Walt Disney Pictures, 1992. 1 DVD (83 min), son., color, dublado. Título original: The Little Mermaid.

A PEQUENA Sereia (*live-action*). Direção: Rob Marshall. Produção: Rob Marshall, John DeLuca, Marc Platt, Lin-Manuel Miranda. EUA: Walt Disney Pictures, 2023. 1 DVD (135 min), son., color, dublado. Título original: The Little Mermaid.

A PRINCESA e o sapo. Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Peter Del Vecho, John Lasseter. EUA: Walt Disney Pictures, 2009. 1 DVD (97 min), son., color, dublado. Título original: The Princess and the frog.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA, Marileide do Carmo Amorim; MARTINS, Cira Alves; CAMPOS, Marizeth de Amorim; COSTA, Benedita Rosa da. A Importância de um Currículo Intercultural a partir da Educação Infantil. *In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)*, 29. , 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1476-1485. ISSN 2447-8776.

AVIZ, Roselete Fagundes de. Tanto, tanto! Reflexões em torno da obra de Trish Cooke ilustrada por Helen Oxenbury. **Revista Zero-a-seis**, v. 1, n. 29, p. 197-199, jan./jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p197>.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2006.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinícius. Tiana, a primeira princesa negra da Disney: olhares analíticos construídos juntos à cultura visual. **Visualidades**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 137–162, 2017. DOI: 10.5216/vis.v15i2.44123.

BARBOSA, Jéssica de Souza. **A identidade da criança negra na educação infantil**: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. 2018. 161p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2018.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo social** - Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 217 - 228, nov. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. *In: COSTA, Ana Alice Alcântara et al (Org.)*. **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas - Caderno para Professores**. UFBA: NEIM, 2005. p. 35-39.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: a unidade necessária. Tradução brasileira de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979].

BECK, Alexandre. **Armandinho Dez**. 1. ed. Florianópolis: Arte e Letras Comunicação, 2017.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O mundinho azul**. 3. ed. São Paulo: Editora DCL, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 14-49.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Seminário Internacional – Racismo na Infância**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus. A diversidade e as desigualdades. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011. p. 27 – 36.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano S. Fernandes. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 16, n. 3, p. 233–239, set. 2000.

BITTENCOURT, Rodrigo do Prado. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 43, n. 1, p. 41-54, 2018.

BOLIVAR, Antonio. (Org.). **Profissão professor**: O itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: Edusc, 2002.

BONFANTE, Vanessa Figueiredo. **Formação docente**: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche. 2023. 222p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2023.

BRANCA DE NEVE. Direção: David Hand. EUA: Walt Disney Pictures, 1937. 1 DVD (83 min), son., color, dublado. Título original: Snow White and the Seven Dwarfs.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 21 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 jan. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul-set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan. 2010 .

CARTER, Robert T.; GOODWIN, Lin A. Racial identity and education. **Review of research in education**. v. 20, 1994, p. 291-336.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura Infantil**: visão histórica e crítica. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012.

CASELLA, Cesar Augusto de. A noção de cultura em *Apropriação Cultural*. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**. v. 15, n. 2, p. 189-194, maio/ago. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: Author, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
CHERRY, Matthew A. **Amor de Cabelo**. Tradução: Nina Rizzi. 1. ed. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.

CINEAD LECAV. Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU. **YouTube**, 26 dez. 2017. 01h05min27s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. Acesso em: 23 mar. 2025.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2026.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** 1. ed. São Paulo: Ática, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infanto-juvenil afro-brasileiras**. 2019. 166p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pernambuco, 2019.

CRUZ, Elisabete da. **Cor de pele**. São Paulo: Suinara, 2018.

CUNHA, Shirlei Alexandra da. O que é ser uma pessoa negra no Brasil?. **Revista Delos**, [S. l.], v. 18, n. 67, p. e5102, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n67-103.

CYPRIANO, Tamires Cristina Valentim. Infância e diferença: adultocentrismo e marcadores sociais. **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 1, p. 79-91, 2021.

DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? *In*: **Imaginário, identidades e margens**: estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1. ed. São Paulo: Cortez / Centro de Ciências da Educação, 2018. Livro eletrônico.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cuiabá, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA JÚNIOR, Hédio. **Orientações curriculares para a valorização da diversidade racial na Educação Infantil**. Pré-proposta – São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, versão de 24 jun. 2011.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática racial na Educação Infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 138-162.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Literafro**, Belo Horizonte, p. 1-10, 2017.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: 2003.

ENUMO, Eliane Cristina Uzeloto. **“Eu só peto escuro igual o meu pai”**: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças. 2024. 197p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2024.

ESTÚDIO Nina. **Estúdio Nina**, 2025. Disponível em: <https://estudionina.com/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

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

FABRINI, Pollyanna; MAHL, Marcelo Lapuente. A Herança das Teorias Racialistas e o Desempenho da Educação em Promoção à Igualdade Étnico-Racial. *In*: FILHO, Guimes Rodrigues; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; NASCIMENTO, João Gabriel do (Org.). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003**. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 20-31.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, jun. 2006.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103–120, jan. 2016.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 11, n. 1, p. 148–165, jan. 2009.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FLEURI, Reinaldo Matias. A produção das diferenças pela escola. *In*: NEVES, Josélia Gomes (Org.). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 10-17.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 405–423, 2002. DOI: 10.5007/%x.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural**: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil. PQ/CNPq. Florianópolis, 2000. (Processo CNPq 520210/99-9). Projeto Integrado de Pesquisa.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. *In*: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 39-49.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. "Me empresta o lápis cor da pele?". "pele de quem?":

decolonizando currículos na educação infantil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 502–521, 2017.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: EDUA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **As câmeras corporais na Polícia Militar do Estado de São Paulo**: Mudanças na política e impacto nas mortes de adolescentes (2a. ed.). 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cameras-corporais-na-policia-militar-do-estado-de-sao-paulo-2a-edicao>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?** 1. ed. São Paulo: Girafinha, 2006.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 129-154.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? *In*: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 129-154.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, n. 2, 1995.

GODOY, Célia. **Ana e Ana**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, mai. 2003.

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, n. 1, p. 167-182, jan. 2003

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. Ed. Espec., p. 141–162, 2019.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação anti-racista**: abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**. v. 10, n. 26, p. 111-124, jul-out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan-abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set. 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992. p. 94 – 114.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Coleção Educa: Currículo 3. Lisboa: Artes Gráficas, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.1, p. 79-91, 2005.

GRAFIAS Negras. **Personalidades Negras – Bell Hooks**. 2013. Disponível em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – Introdução ao Estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.

GRUPO L'oréal anuncia programa pioneiro de enfrentamento ao racismo no mercado de beleza do luxo brasileiro. **L'oréal Groupe**, *s/d*. Disponível em: <https://www.loreal.com/pt-br/brazil/news/grupo/grupo-loreal-anuncia-programa-de->

enfrentamento-ao-racismo-no-mercado-de-beleza-de-luxo-brasileiro/#:~:text=Segundo%20a%20pesquisa%20%E2%80%9CRacismo%20no,por%20fazer%20a%20compra%20online. Acesso em: 6 jul. 2025.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, São Paulo, v. 4, s/n, p. 33-60, 2002.

TRAILERSBR. Hair Love (2019) – Curta Legendado. **YouTube**, 10 fev. 2020. 6min47s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=qXwWxRjrVA8>. Acesso em: 20 jul. 2025.

HINDA, Octávio Bengui José; DAVID, Makosa Tomás. A oralidade como forma de existir a África: Um caso de preservar o passado, o presente e o futuro das comunidades africanas. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.30681/rccs.v10i1.12693.

HISTEDBR. AULA 2 Análise das teorias pedagógicas à luz da Filosofia e da História. **YouTube**, 15 ago. 2024. 03h45min46s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKOKm5TYquw&t=2554s>. Acesso em: 24 ago. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

HORA do Blec. **Hora do Blec**, 2025. Disponível em: <https://horadoblec.com.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IANNI, Octavio. "Literatura e consciência". **Estudos Afro-asiáticos**: publicação do CEAA da Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, nº 15, p. 208-217, jun. 1988.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **Panorama**. São Paulo – último censo de 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua) 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INFÂNCIA em tempos de pandemia. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação infantil – NEPEI, UFMG, **Webnode**, 2020. Disponível em: <https://infancia-em-tempos-de-pandemia.webnode.page/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

IROKO, Félix. Prendre en compte lês expériences traditionnelles africaines. *In*: DIAGNE, Souleymane Bachir. (Org.). **La culture du développement**. Dakar: CODESRIA, 1991. p. 49-58.

JOHNSON, Andréia Lisboa Sousa. Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 178-202.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagensnegros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, MariaNazaré (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

JUNIÃO, Antonio. Charge: Negros são as maiores vítimas da violência. **Ponte Jornalismo**. 2017. Disponível em: <https://ponte.org/charge-negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de Racismo Cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da Infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAROSSA, Jorge. O enigma da infância. *In*: LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 183-198.

LIMA, Fernanda da Silva; CROCETTA, Bruna Baggio. Entre diásporas e insurgências: a luta antirracista das comunidades quilombolas no Brasil na perspectiva da educação intercultural. **Revista Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 14, n. 34, p. 93-117, 2019.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 101-115.

LIMA, Regina Maria de Sousa. **Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo**. 2011. 149p. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

LITERAFRO. **Kiusam de Oliveira**. 10 ago. 2021. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Editora Nacional, 1931.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaae.v18i00.17958.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2020.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; JÚNIOR, Henrique Cunha. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 69–72, 1979.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana – A menina que viu o Brasil neném**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

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. 1Supl., p. 42–53, 2011. DOI: 10.5433/el.2011v8.e25625.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. 2017. 290p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, 2017.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira *et al.* Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, v. 18, n. 3, p. 507-526, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p507>.

MELO, Gabriela de Oliveira. Educação intercultural crítica e antirracista: concepções e práticas nas escolas da cidade de Sinop, Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 331–340, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i2.10384.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

MINISTÉRIO da Saúde. **DATASUS**. Tabnet. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

MOORE-MALLINOS, Jennifer. **As cores do arco-íris**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 54, 2010. DOI: 10.22456/1982-5269.12420.

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Quem é pessoa negra no Brasil?** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília: TJDF, 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/quem-e-pessoa-negra-no-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/>

MORESI, Eduardo. (Org.) **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, DF. 2003.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.

MORIN, Edgar. Le vie dellacomplexità. In: BOCCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro (Org.). **La sfida dellacomplexità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 2, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140–154, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.9175.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOVE em cada 10 pessoas negras já sofreram racismo em lojas de luxo, diz pesquisa. **CNN Brasil**, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nove-em-cada-10-pessoas-negras-ja-sofreram-racismo-em-lojas-de-luxo-diz-pesquisa/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2. p. 209-226, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 57–60, jan. 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 25, p. 109–124, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3219.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba**: histórias de princesas. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2013.

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, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Novo Milênio: São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Manoela Ventura. **A importância do ensino da literatura afro-brasileira na formação da identidade negra.** 2021. 31f. Monografia (Graduação) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco do Conde, 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. **Literafro**, Belo Horizonte, p. 1-18, 2018.

OLIVEIRA, Maria Rosa D.; PALO, Maria José. **Literatura infantil: voz de criança.** São Paulo: Ática, 1986.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável do Planeta**, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

O REI LEÃO. Direção: Roger Allers, Rob Minkoff. Produção: Don Hahn, Alice Goldstone. EUA: Walt Disney Pictures, 1994. 1 DVD (89 min), son., color, dublado. Título original: The Lion King.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília: IPEA, 2003. (Texto para discussão, 996).

PAIM, ElisonAntonio; SILVA, Marcos Rodrigues da; SOUZA, Odair de. Os currículos base do território catarinense como possibilidades de rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser. *In*: VERGARA, Francisco Gárate; BATTESTIN, Cláudia (Orgs.). **Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: resistencias y desafios.** Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2024. p. 39-59.

PATROCINIO, Claudia. A mãe que voava. *In*: SILVA, Sonia Dalva Pereira da; ARAUJO, Débora Cristina de (Org.). **Produto Educacional – Literatura infantil e com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: resenhas e diálogos possíveis.** 2022. 75p. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Espírito Santo, 2022. p. 38.

PAULA, Claudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 105–120, 2011.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 178–196, 2020.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Juventude e violência. *In*: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli (Org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 265-275.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

“HAIR Love”: curta animado emociona o mundo após ganhar o Oscar. **Portal Lunetas**, 14 fev. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/hair-love-oscar/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PORTAL QEDU. **Censo escolar 2023**. Escolas de educação básica em São Paulo, SP. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3550308-sao-paulo>. Acesso em: 11 mai. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas ala del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores: Colombia, 2007. p. 185-327.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2018.

REBELO, Sandra Cristina da Silva. **A inserção da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo: os anos iniciais em foco.** 2018. 177p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2018.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: Formação que produz diferenças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 135-150, jul. 2017.

REIS, Dennys da Silva. Impactos da tradução escrita no Brasil do século XIX. **Tradução em Revista**, v. 18, n. 35, p. 54, 2015.

RESENDE, Augusto César Leite de. Racismo recreativo, liberdade de expressão e fraternidade: algumas aproximações. **Revista Direito e Práxis**, v. 15, n. 4, p. e75012, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, José Geraldo da. De preto à afrodescendente: implicações terminológicas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 899-907, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico, círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**, s/v, n. 13, p. 173-195, 2006.

ROSA, Raquel Dias Flores da. **Literatura infantil e relações étnico-raciais: personagens negros protagonistas nos livros de literatura infantil.** 2022. 44p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. Childhood and social inequality in Brazil. *In*: PENN, Helen (ed.). **Unequal childhoods**: children's lives in the south. London: Routledge, 2005. p. 142-170.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742–759, jul. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229–258, nov. 2006.

SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen César. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 12, 2020.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 441–460, 2015. DOI: 10.14244/198271991118.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer CNE/CP 003/2004 para a Educação Infantil no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 25–44, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i14.9340.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Cleia Souza. **A literatura afro-brasileira na creche municipal de São Paulo**. 2019. 163p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2019.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. 1. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2025. Livro eletrônico.

SANTOS, Marluse Arapiraca dos. **Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental**: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino

negro”. 2008. 184p. Dissertação (Mestrado em educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação. Universidade do estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos. Projeto Político-Pedagógico: algumas possíveis articulações com a prática pedagógica no cotidiano da escola. *In*: Universidade Metodista de São Paulo. **Pedagogia**: Projeto Político-Pedagógico, Prática Docente, Pesquisa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, jul. 2008, p. 100-103 (Cadernos Didáticos Metodista – Campus EAD). ISBN: 878-85-7814-041-0.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**: promulgada em 5 de outubro de 1989. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1989. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 18 set. 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). **Lei Orgânica do Município de São Paulo**: promulgada em 4 de abril de 1990. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 1990. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/LOM.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil**. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Município). **Quantidade de servidores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo supera a população de diversas cidades e a capacidade de grandes estádios**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 31 out. 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/quantidade-de-servidores-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo-supera-a-populacao-de-diversas-cidades-e-a-capacidade-de-grandes-estadios/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME / COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**, 2023. Educação Infantil. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_-_OrientaDidaticas-Ed-Infantil.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2015**: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SARAT, Magda; CRUZ, Gislaíne Azevedo da. A criança e sua educação: história e cultura contemporânea. *In*: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da (Orgs.). **Formação docente para a educação infantil**: experiências em curso. 1. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992. p. 77–90.

SCHROEDER, Lucas; BEHNKE, Emilly. Marina Silva deixa sessão após senador dizer que ela não merece respeito. **CNN Brasil**, São Paulo e Brasília, 06 jun. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/marina-silva-bate-boca-com-senadores-e-abandona-sessao/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e privilégio. *In*: SILVA, Maria Lucia da *et al.* (Org.). **Violência e sociedade**: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018. p. 137-150.

SEMINÁRIO “Os rumos da indústria no Grande ABC”. **Diário do Grande ABC**, *s/d*. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/industria/#:~:text=O%20Evento,-Grande%20ABC%2C%20o&text=O%20Grande%20ABC%20possui%20uma,fase%20da%20melhor%20maneira%20poss%C3%ADvel>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?)**: práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil. 2014. 218p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2014.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. **As representações sociais da criança negra na educação infantil**: mecanismos de discriminação. Coppem, Campinas, p. 295-311, 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/19-carolina-felipe-jango-da-silva-12.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da *et al.* A escuta na Educação Infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488-503, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.75007.

SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.** [S. l.], v. 8, p. e10060, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10060.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 664–680, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da; VALVERDE, Ana Carolina Bresciani; GOMES, Waleska Prudêncio. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas docentes no Grande ABC Paulista. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI:10.34024/olhares.2025.v13.18864.

SILVA, Nilsilenis Barbosa; VIEIRA, Rosana Figueiredo. Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil. **Pretextos** - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 259–278, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137.

SILVA, Sammia Castro; DANTAS, Francisco Daniel Ferreira. Atividades rítmico-expressivas que motivam e engajam: experiências bem-sucedidas em formação de professores. **Communitas**, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 132–143, 2023. DOI: 10.29327/268346.7.16-10.

SILVA, Sérgio; JUNIÃO, Antonio. Edson Cardoso: 'Base do racismo no Brasil é o estigma que desumaniza o outro'. **Ponte**, 7 ago. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/edson-cardoso-base-do-racismo-no-brasil-e-o-estigma-que-desumaniza-o-outro/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.5157

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vanessa Almeida da; ARRUDA, Dyego de Oliveira. O mito da democracia racial e seus reflexos na percepção social sobre as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil. **Boletim de Conjuntura**, v. 16, n. 48, p. 681-701, 2023.

SIMÕES, Fábio. **Olelê**: uma cantiga da África. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. Livro eletrônico.

SOUZA, Fernanda Costa e. **A Literatura Afro-Brasileira para a Infância**: de mulheres para meninas. 2022. 101p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2022.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro Brasileira**. Brasília. Centro de Estudos Afro Ocidental (CEAO) / Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Wagner de. O negro na literatura brasileira. **Revista de Literatura, História e Memória** – Revista da UNIOESTE, Cascavel, s/v, n.1, p. 47-57, 2005.

TAVARES, Olívia Pereira. **A Pequena Sereia e a negritude**: o corpo de Ariel como território para pensar o ensino de história e as relações étnico-raciais. 2021. 54p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

TEODORO, Cristina. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 7-14.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, nov-dez. 2015.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **As múltiplas dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/27216/file/multiple-dimensions-of-child-poverty-in-brazil.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Paraná: EDUTFPR, 2012.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao “outro”. 2023. 311p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2023.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Cristiane Rodrigues; MACHADO, Sídio Werdes Sousa; BRAZ, Ruth Maria Mariani. O desenvolvimento da literatura infantil no Brasil. **Literatura em Debate**, v. 18, n. 31, p. 3-20, 2023.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Deconolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In*: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em La Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine; RODRIGUES, Juliana Fogiato. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Mulher e Literatura**: história, gênero e sexualidade. Caxias do Sul: Educs, 2010. 264p.

ZITKOSKI, Jaime José. Reflexões sobre ética na perspectiva de Paulo Freire. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; PAVIANI, Jayme; CRUZ, Raimundo José Barros (Orgs.). **Vínculos filosóficos**: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro [recurso eletrônico]. Caxias do sul: Educs, 2020. p. 649-658.

APÊNDICE A

Roteiro para círculo epistemológico – Professoras e gestoras

A fim de conduzir e estimular as discussões concernentes à literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, a pesquisadora utilizou o presente roteiro previamente estabelecido que, por sua vez, contém perguntas, imagens, trechos de livros, vídeos e citações de autores(as) relacionados à temática, assim como palavras-chave disparadoras importantes à orientação e potencialização das interações e reflexões, seguindo as seguintes categorias previamente estabelecidas com base no referencial teórico: percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista; a criança pequena e a construção do pensamento racial; representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil; concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas; e interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil. Faz-se necessário destacar que o roteiro sofreu alterações a partir da dinâmica vivenciada pelo grupo.

O encontro foi iniciado com a apresentação do tema e dos objetivos desta investigação, seguida pelos esclarecimentos concernentes às questões éticas de proteção e sigilo das identidades das professoras e gestoras participantes, considerando as informações presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente lido e assinado pelas voluntárias.

Então, passamos para o momento de apresentação das docentes e gestoras, abordando seu tempo de atuação na Educação Infantil e, especificamente na pré-escola, bem como o tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Haja vista a primeira categoria mencionada anteriormente, foi apresentada ao grupo a tirinha abaixo, de Armandinho (2017), seguida pela pergunta apontada abaixo da figura.

Figura 24 - Tirinha “Conhecimentos Plurais”, de Armandinho (2017)



Fonte: Beck (2017).

“O que a tirinha os(as) leva a pensar?”

“A tirinha faz menção a povos e culturas que não têm voz. Por que elas não têm voz?”

Esse primeiro momento destinou-se à escuta e compreensão das percepções iniciais das educadoras e gestoras acerca do conteúdo da tirinha. Especificamente sobre a realidade das instituições onde atuam e suas práticas pedagógicas, foi perguntado em seguida: *“Nas escolas onde atuam, há discussões que versam sobre o silenciamento de determinados povos e culturas?”*; *“Como vocês pensam que isso poderia ser trabalhado? Deem exemplos de como vocês trabalham essas questões?”*; *“Que recomendações dariam a outros(as) professores(as)?”*.

Ainda sobre essa categoria, propôs-se a seguinte reflexão, baseada na citação de Muniz Sodré (2007 *apud* Bento; Silveira, 2011, p. 28):

*“Segundo Muniz Sodré (2007 *apud* Bento; Silveira, 2011, p. 28), a diversidade é mais do que variedade de aparências, é a existência de valores atribuídos a determinadas aparências, gerando estigma, estereótipo, preconceito e discriminação, ou seja, pressupõe julgamento de valor. O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o que é considerado “a referência”, “o universal”, que, por ser “modelo”, se considera superior. Em suas práticas pedagógicas, como vocês trabalham a valorização de diferentes culturas? Deem exemplos”.*

A pesquisadora seguiu convidando as participantes a pensar sobre os significados das palavras-chave (conceitos): Educação intercultural, decolonial e antirracista.

Posteriormente, propôs-se uma discussão alicerçada nas figuras abaixo, as quais exibem alguns trechos do livro “Cor de Pele”, de Elisabete Cruz (2018):

Figura 25 - Livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz (2018)



Fonte: Cruz (2018).

Figura 26 - Livro "Cor de Pele", de Elisabete da Cruz (2018)



Fonte: Cruz (2018).

“O que vocês compreendem sobre o processo de formação e pertencimento étnico-racial pela criança pequena? Vocês já observaram situações de preconceito e discriminação racial entre as crianças?”.

Deu-se continuidade à discussão a partir da leitura da charge de Junião (2017):

Figura 27 - Charge "Negros são as maiores vítimas da violência", de Junião (2017)



Fonte: Junião (2017).

“Vocês concordam com a charge de que negros(as) são as maiores vítimas da violência? Por quê?”. Sobre o percurso de construção identitária de negros(as) e brancos(as) nesse contexto, foi perguntado: “E os processos de desenvolvimento da identidade racial, ocorrem da mesma forma para brancos(as) e negros(as)?”.

Em relação à categoria “Representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil”, foram propostas as perguntas: “Na prática pedagógica com as crianças pequenas, o trabalho com a literatura é uma ação permanente. Quais livros vocês têm oferecido/lido para as crianças? Como estes livros representam a história e cultura africana e afro-brasileira?” e “Quais critérios são utilizados na escolha desses livros?”.

Nesse sentido, focalizando a categoria “Concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas”, a pesquisadora lançou a seguinte pergunta, fundamentada no pensamento de Marta Regina Paulo da Silva e Cleia Souza Santos (2020): “Apresentar às crianças narrativas de diferentes culturas, incluindo as africanas, equivale a uma “[...] ferramenta de luta por um Brasil

antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras” (Silva; Santos, 2020, p. 665). Qual é a importância da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil?”.

A fim de aprofundar as discussões, foi colocada a reflexão: *“Em sua opinião, como essa literatura pode contribuir para a construção e valorização étnico-racial das crianças pequenas?”.*

Enfocando especificamente a prática pedagógica das educadoras participantes, a pesquisadora perguntou: *“Vocês costumam abordar a literatura africana e afro-brasileira com as crianças?”.*

Caso alguma participante não trabalhasse esta literatura em suas práticas pedagógicas, a pesquisadora questionaria: *“Por que essa literatura não vem sendo abordada com as crianças? Quais são os desafios para sua realização?”.*

Haja vista o caso afirmativo, foi perguntado: *“Quais livros relacionados a essa temática vocês costumam ler com as crianças?”* e *“Como e com qual frequência vocês vêm apresentando essa literatura às crianças?”.*

Por fim, com destaque para a última categoria, a saber “Interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil”, a investigadora exibiu trechos do vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau”, do canal CINEAD LECAV (2017), no qual a professora e pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau traz definições e contextualizações de diversos conceitos relacionados à área de educação, cultura e direitos humanos, dentre eles: Colonialidade, Descolonização e Decolonialidade, bem como Educação Intercultural. O vídeo funcionou como disparador para que as educadoras e gestoras refletissem sobre o significado e as possibilidades de uma educação intercultural e decolonial. Após assistirem ao vídeo, a investigadora perguntou: *“De quais formas o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas na Educação Infantil?”.*

Faz-se necessário enfatizar a importância do(a) pesquisador(a) que, em meio ao círculo epistemológico, deve assumir o papel de moderador(a) à/ao qual cabe ter clareza de expressão, além de ser sensível, flexível, estimulante e crítico, a fim de garantir um espaço acolhedor, seguro e dialógico para a expressão e o debate entre os(as) participantes (Romão *et al.*, 2006).