

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E  
EDUCAÇÃO

ELAINE MENDES DE SOUZA SILVA

**CONTEXTOS E TRAMAS DA TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: A Lei n.º 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do  
racismo**

UBERLÂNDIA

2025

ELAINE MENDES DE SOUZA SILVA

**CONTEXTOS E TRAMAS DA TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: A Lei n.º 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do  
racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib.

UBERLÂNDIA

2025



Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a):

S586 2025	<p>Silva, Elaine Mendes de Souza, 1981- CONTEXTOS E TRAMAS DA TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A Lei 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do racismo [recurso eletrônico] : CONTEXTOS E TRAMAS DA TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A Lei 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do racismo / Elaine Mendes de Souza Silva. - 2025.</p> <p>Orientadora: Cairo Mohamad Ibrahim Katrib. Coorientadora: Yone Maria Gonzaga. Coorientadora: Camila Resende Oliveira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Modo de acesso: Internet. DOI <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.651">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.651</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Katrib, Cairo Mohamad Ibrahim, 1971-, (Orient.). II. Gonzaga, Yone Maria, 1962-, (Coorient.). III. Oliveira, Camila Resende, 1985-, (Coorient.). IV. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. V. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias,  
Comunicação e Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3291-6395/6396 - ppgce@faced.ufu.br - www.ppgce.faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, número 12/2025/189, PPGCE				
Data:	Quatro de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	09h:03mm	Hora de encerramento:	10h:45mm
Matrícula do Discente:	12412TCE007				
Nome do Discente:	Elaine Mendes de Souza e Silva				
Título do Trabalho:	Contextos e tramas da temática racial na Educação Infantil: a Lei 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do racismo				
Área de concentração:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Linha de pesquisa:	Mídias, Educação e Comunicação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO ? RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os				

Reuniu-se no por webconferência no link <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/cairo-mohamad-ibrahimkatrib>, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, assim composta: Professores Doutores: Camila Rezende Oliveira - UFU; Yone Maria Gonzaga- UFMG; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Gestor de Contrato**, em 04/12/2025, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Rezende Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yone Maria Gonzaga, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 22:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6874326** e o código CRC **8550C195**.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Blocos.....	40
<b>Imagem 2</b> - Criança sofre racismo em escola municipal de SP: “Macaco igual você” .....	49
<b>Imagem 3</b> - Mãe denuncia caso de racismo contra menino de 6 anos em escola: “Escurinhos se parecem” .....	51
<b>Imagem 4</b> - Diretor de escola em SP perde o cargo após aluna de 6 anos sofrer racismo e agressão; criança é transferida .....	52
<b>Imagem 5</b> - Pai afirma que filha de 4 anos é vítima de racismo em escola particular no litoral de SP .....	54
<b>Imagem 6</b> - Família denuncia racismo contra aluno de escola estadual em Uberaba (MG) que foi chamado de “negro” e “macaco”. Notícia Preta. 16 maio 2025. ....	56
<b>Imagem 7</b> - Luana Génot, no Instagram. O racismo não tem idade e hoje, Alice, minha filha, vivenciou isso dentro de uma das unidades da @bt_bodytech. ....	58
<b>Imagem 8</b> - Familiares e amigos fazem ato por Guilherme Lima nesta quarta-feira (02); adolescente faleceu vítima de racismo. Maricá Info, 1 abr. 2025 .....	60
<b>Imagem 9</b> - A menina e o tambor (Editora: Gutenbeerg).....	82
<b>Imagem 10</b> - Ei, quem você pensa que é?! (Editora: Formato) .....	83
<b>Imagem 11</b> - Sinto o que sinto (Editora: Carochinha).....	84
<b>Imagem 12</b> - Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos (Editora: Rona) .....	84
<b>Imagem 13</b> - Cadê o Cadu? (Editora: Conrad) .....	85
<b>Imagem 14</b> - Como o vovô vem nos buscar? (Editora: FGV).....	86
<b>Imagem 15</b> - Brincar de livro (Editora: Tibi) .....	86
<b>Imagem 16</b> - Antônio quer brincar (Editora: Pallas Mini).....	87
<b>Imagem 17</b> - A África que você fala (Editora: Globo).....	88
<b>Imagem 18</b> - Esconde-esconde (Editora: EIS).....	89
<b>Imagem 19</b> - AVE Alegria (Editora: LDM) .....	89
<b>Imagem 20</b> - Amoras (Editora: Companhia das Letrinhas).....	90
<b>Imagem 21</b> - Bucala, a pequena princesa do quilombo do Cabula (Editora: Malê Mirim).....	91
<b>Imagem 22</b> - Um amor de cabelo (Editora: No Brasil, pela Salamandra).....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Descritor 1.....	31
<b>Quadro 2</b> - Descritor 2.....	33
<b>Quadro 3</b> - Informações sobre a Imagem 2 .....	49
<b>Quadro 4</b> - Informações sobre a Imagem 3 .....	51
<b>Quadro 5</b> - Informações sobre a Imagem 4 .....	53
<b>Quadro 6</b> - Informações sobre a Imagem 5 .....	54
<b>Quadro 7</b> - Informações sobre a Imagem 6 .....	56
<b>Quadro 8</b> - Informações sobre a Imagem 7 .....	58
<b>Quadro 9</b> - Informações sobre a Imagem 8 .....	60

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	BDBTD
Constituição Federal	CF
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	DCNEI
Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-raciais	DCNERER
Educação Infantil	EI
Educação das Relações Étnico-raciais	ERER
<i>Emergency Use Listing</i>	EUL
Fundo de Financiamento Estudantil	FIES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Minas Gerais	MG
Movimento Negro Educador	MNE
Ministério da Educação e Cultura	MEC
Objetivo de Desenvolvimento Sustentável	ODS
Organização das Nações Unidas	ONU
Organização Mundial da Saúde	OMS
Política Nacional Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e	
Educação Escolar Quilombola	PNEERQ
Plano Nacional de Educação	PNE
Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Educação	PPGEC
Programa Nacional do Livro Didático	PNLD
Projeto Político Pedagógico	PPP
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	SECADI
Universidade Federal de Uberlândia	UFU

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e incentivo de pessoas extraordinárias que marcaram meu percurso, assim como à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituição que me constitui como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE-UFU), a qual expresso minha mais profunda gratidão.

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, que me fortalece e me sustenta todos os dias, diante os desafios da minha trajetória acadêmica e pessoal. Sem sua graça, seu amor e sua presença, eu não teria chegado até aqui. Nos momentos de incertezas, Ele foi minha direção; nas dificuldades, minha força; e nas conquistas, Ele é a minha maior fonte de gratidão. A Ele dedico cada vitória, cada aprendizado e cada superação, pois sei que sua mão me guiou e continuará me guiando em todos os caminhos pelos quais eu percorra.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, por sua paciência, orientação e por suas valiosas contribuições durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Seu conhecimento e sua dedicação foram essenciais para a concretização deste projeto, oferecendo-me não apenas direcionamento acadêmico, mas também incentivo e inspiração para que eu pudesse aprofundar cada entendimento, me levando a refletir sobre cada questão. Sua generosidade em compartilhar saberes, sua atenção aos detalhes e sua capacidade de instigar o pensamento crítico foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora. Sou imensamente grata por todo o apoio e aprendizado, os quais levarei comigo ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pelo encorajamento em cada etapa desta jornada acadêmica. Sem vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

Agradeço ao meu esposo, Filipe José; e ao meu filho, Filipe Filho, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada. A compreensão nos momentos de dedicação intensa, o incentivo nos dias difíceis e a presença constante durante os períodos turbulentos foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente com determinação. Obrigada por acreditarem em mim, por me motivarem e por estarem ao meu lado celebrando cada conquista e me fortalecendo diante dos desafios. Sem o carinho e a parceria de vocês, essa jornada teria sido muito mais difícil. Essa vitória também é de vocês!

Agradeço à minha mãe, Maria Helena, por ser minha base, meu exemplo de força, resiliência e amor incondicional. Sua dedicação, seus ensinamentos e seu apoio inabalável foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Nos momentos difíceis, suas palavras e seu

abraço foram meu refúgio; nas conquistas, sua felicidade multiplicou a minha. Obrigada por cada sacrifício, por cada gesto de cuidado e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Tudo o que sou e tudo o que conquistei têm um pouco de você. Minha eterna gratidão e meu amor!

Agradeço ao meu irmão, Gilson, com quem tenho uma conexão profunda, e por quem tenho amizade e carinho. Sua trajetória, marcada pela resistência e pela luta contra as injustiças, reflete a realidade de muitos que, como ele, enfrentam diariamente os desafios impostos pelo racismo estruturado e sistematizado. Sua força e resiliência são inspiração para minha caminhada e para o sonho da construção de um mundo mais justo e igualitário.

Agradeço aos colegas de estudo e amigos do PPGCE pelas discussões enriquecedoras, trocas de ideias e pelo apoio mútuo ao longo do percurso.

Agradeço também aos professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para o aprofundamento do tema abordado.

Também não poderia deixar de agradecer às queridas amigas da graduação, Carla Angélica e Luzinete Hanel, parceiras inseparáveis de trabalhos acadêmicos. Não sei o que teria sido da minha trajetória universitária sem vocês! Obrigada por estarem ao meu lado nos desafios, nas noites de estudo, nos prazos apertados e, claro, nas alegrias que vivemos juntas. Foram muitas risadas, desabafos e aprendizados, que fizeram com que a caminhada da graduação se tornasse mais leve e especial. Que nossa amizade continue firme, porque sei que ainda teremos muitas histórias!

Nesse ensejo, agradeço ao querido professor Fábio Santana, o qual tive o privilégio de conhecer durante a faculdade. Em um momento de angústia e de incertezas sobre uma decisão importante em minha carreira profissional, ele me aconselhou com palavras firmes e fortes, as quais nunca me esquecerei: "Você não é árvore; árvore é que fica plantada em um só lugar." Essa frase ressoou profundamente no meu coração e me trouxe reflexão e encorajamento para seguir em frente, sempre em movimento, em busca de novos caminhos e oportunidades. Seu apoio e sua sabedoria foram fundamentais para que eu tivesse a coragem de me reinventar e pudesse acreditar no meu próprio potencial.

Por fim, agradeço a todas/os aqueles que vieram antes de mim, os quais tornaram possível que hoje eu estivesse aqui. Agradeço também àqueles que virão depois e que darão continuidade à luta contra o racismo e à busca por infâncias que tenham o direito às diferenças!



## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na Linha Mídias, Comunicação e Educação (MEC), tem como objetivo geral compreender se as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam a Educação Antirracista na Educação Infantil (EI). Especificamente, procura: mapear a legislação referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); analisar o lugar da Educação Antirracista na EI; examinar reportagens e conteúdos midiáticos digitais que denunciam práticas de racismo escolar; e elaborar um Guia com literatura antirracista destinado a professoras da EI. A fundamentação teórica apoia-se em Paulo Freire e no materialismo dialético, que orientam uma leitura crítica das relações de poder na escola; em Silvio Almeida, com o conceito de racismo estrutural; em Nilma Lino Gomes, com a noção de Movimento Negro Educador; e em Petronilha Gonçalves e Silva, formuladora central da ERER. Esses referenciais conferem densidade política e epistêmica à análise. O marco legal abrange a Lei n.º 10.639/03 e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), compreendida como sua continuidade histórica. A pesquisa se justifica porque, apesar dos mais de vinte anos da Lei n.º 10.639/03 e da recente PNEERQ, persistem entraves, como currículos eurocentrados (que ainda seguem uma lógica colonizadoras), ausência de formação continuada, negligência histórica da EI e leituras superficiais da ERER. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, estruturada em três frentes: revisão bibliográfica; análise documental da legislação; e análise midiática. Esta última constitui um eixo estratégico e politicamente incisivo da pesquisa. A análise das reportagens midiáticas revela a contundência do racismo na infância e sua naturalização no cotidiano escolar. Embora a Lei n.º 10.639/03 obrigue o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não explicita a EI como etapa obrigatória, o que contribuiu para sua marginalização histórica. No entanto, o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 determina expressamente que todas as etapas da educação, incluindo a EI, devem trabalhar a temática racial. A PNEERQ reafirma esse compromisso ao determinar que ações antirracistas ocorram desde os primeiros anos de vida. Como produto da pesquisa, apresenta-se o Guia prático para docentes da EI, com uma exploração intencional intitulada “Baú Antirracista: o mapa do tesouro escondido”, composto por 14 obras literárias antirracistas disponibilizadas pelo PNLD/2025. A proposta pedagógica é lúdica e promove um percurso coletivo de exploração literária, fortalecendo práticas antirracistas e ampliando a construção de subjetividades críticas. Considera-se que a EI constitui um ponto estratégico no enfrentamento do racismo. Entretanto, a legislação ainda enfrenta entraves concretos para sua implementação. Nomear, enfrentar e prevenir o racismo na infância requer formação continuada, compromisso institucional e ruptura com lógicas eurocentradas e colonizadoras. O Produto Educacional, nesse contexto, emerge como instrumento de efetivação da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ, fortalecendo narrativas de protagonismo negro e ampliando perspectivas de justiça social desde os primeiros anos da vida escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; PNEERQ; Lei n.º 10.639/2003; mídias digitais.

## ABSTRACT

This research, developed within the Media, Communication and Education line of research (MEC), aims to understand whether Brazilian public educational policies address Anti-Racist Education in Early Childhood Education (ECE). Specifically, it seeks to: map the legislation related to Education for Ethnic-Racial Relations (ERER); analyze the place of Anti-Racist Education in ECE; examine news reports and digital media content that denounce practices of school racism; and develop a Guide with anti-racist literature for ECE teachers. The theoretical framework is based on Paulo Freire and dialectical materialism, which guide a critical reading of power relations in schools; on Silvio Almeida, with the concept of structural racism; on Nilma Lino Gomes, with the notion of the Black Educator Movement; and on Petronilha Gonçalves e Silva, a central formulator of ERER. These references provide political and epistemic depth to the analysis. The legal framework encompasses Law No. 10.639/03 and the National Policy on Equity, Education for Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education (PNEERQ), understood as its historical continuity. This research is justified because, despite the more than twenty years since Law 10.639/03 and the recent National Policy for the Eradication of Racial Equality (PNEERQ), obstacles persist, such as Eurocentric curricula (which still follow a colonizing logic), lack of continuing education, historical neglect of Early Childhood Education, and superficial readings of the Education of Racial Equality (ERE). Methodologically, this is a qualitative approach structured in three areas: bibliographic review; documentary analysis of legislation; and media analysis. The latter constitutes a strategic and politically incisive axis of the research. Although Law 10.639/03 mandates the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, it does not explicitly include Early Childhood Education (ECE) as a mandatory stage, which has contributed to its historical marginalization. However, Opinion CNE/CP No. 3/2004 expressly states that all stages of education, including ECE, must address racial issues. The National Policy for Education in Racial Equality (PNEERQ) reaffirms this commitment by determining that anti-racist actions should occur from the earliest years of life. As a product of the research, a practical guide for ECE teachers is presented, with an intentional exploration entitled "Anti-Racist Treasure Chest: the map of the hidden treasure," composed of 14 anti-racist literary works made available by the PNLD/2025. The pedagogical proposal is playful, promoting a collective journey of literary exploration, strengthening anti-racist practices and expanding the construction of critical subjectivities. It is considered that ECE constitutes a strategic point in confronting racism. However, the legislation still faces concrete obstacles to its implementation. Naming, confronting, and preventing racism in childhood requires ongoing training, institutional commitment, and a break with Eurocentric and colonizing logics. The Educational Product, in this context, emerges as an instrument for the effective implementation of Law 10.639/03 and the National Policy for the Eradication of Racial Equality (PNEERQ), strengthening narratives of Black protagonism and broadening perspectives of social justice from the earliest years of schooling.

**Keywords:** Early Childhood Education; PNEERQ; Law 10.639/2003; digital media.

## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS QUE INSTIGARAM A PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
<b>SEÇÃO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 ANÁLISES DOS RESULTADOS .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>41</b>
<b>SEÇÃO 3: O QUE A MÍDIA DESCORTINA SOBRE O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ) COMO CAMINHO PARA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>69</b>
<b>SEÇÃO 4: A CONCEPÇÃO DO PRODUTO.....</b>	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO I - PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>103</b>

## SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as escolas brasileiras ignoraram as questões raciais, e essa realidade ainda se mantém em grande parte das instituições, tanto públicas quanto privadas. Mesmo com um arcabouço legal que orienta e garante o enfrentamento das desigualdades, as escolas permanecem profundamente marcadas por preconceitos e ações racistas. Nesse contexto, a educação não se limita a um direito; ela é um instrumento fundamental para formar cidadãos críticos, promover a equidade e consolidar uma sociedade plural, inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças.

Tais diferenças se referem a sujeitos que foram historicamente colocados à margem da sociedade, das instituições educacionais e silenciados por um sistema colonizador que decidiu escravizá-los, não por essência, mas por meio de um processo de desumanização. Como analisa Moura (1959), não se tratava de escravos, mas de pessoas escravizadas pela violência da ordem colonial. Mesmo submetidos às condições mais brutais, esses homens e essas mulheres resistiram, afirmando sua humanidade e construindo formas de luta e sobrevivência.

Apesar da relevância da chamada abolição em 1888, resultado de acordos políticos entre nações que já não aceitavam a escravidão, ela não significou liberdade plena, como denuncia Nascimento (1978), visto que a ausência de políticas de reparação e a exclusão sistemática da população negra representaram o abandono e a marginalização dos povos negros. Gonzalez (1984) deixa claro que, após a Lei Áurea, os negros foram deixados sem-terra, moradia, alimentação e sem acesso à educação, o que consolidou ainda mais seu abandono e sua marginalização.

É nesse contexto de exclusão histórica que Almeida (2019) fundamenta a definição de racismo estrutural, entendendo-o como um mecanismo social que naturaliza e reproduz desigualdades. Nesse processo, a questão racial adquire centralidade ao posicionar a população negra como inferior à branca, tornando tal hierarquização um dos pilares da organização social brasileira. Desse modo, o racismo estrutural perpetua desigualdades de forma sistemática, normalizada e, muitas vezes, invisível, por operar como parte do funcionamento considerado “normal”.

Desse modo, o conceito formulado por Almeida (2019) constitui uma lente teórica consistente para interpretar a permanência e a sofisticação das práticas racistas, sobretudo no campo educacional. Nesse âmbito, a escola não se limita a atuar como reprodutora das desigualdades sociais, mas pode configurar-se como espaço de ruptura e resistência ao

confrontar práticas discriminatórias desde os primeiros anos de escolarização, considerando que crianças negras vivenciam, cotidianamente, situações de preconceito e exclusão.

Diante desse contexto, a escolha por investigar a temática racial no âmbito da Educação Básica, com atenção especial à EI (Educação Infantil, creches e pré-escolas, primeira etapa da Educação Básica), fundamenta-se no entendimento de que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem os pilares da identidade, do pertencimento e do reconhecimento da diversidade. Esse período é decisivo para a formação subjetiva das crianças, tornando-se, portanto, um campo estratégico para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade étnico-racial e enfrentem as desigualdades historicamente impostas à população negra.

Tal investigação se ancora no cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (2025), estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que nos diz sobre a necessidade de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida das pessoas, garantindo o acesso à educação desde a primeira infância, que é o período que abrange do nascimento até os cinco anos de idade (Brasil, 2017). Diante disso, a relevância social deste estudo está, justamente, na necessidade de compreender as políticas e práticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial nessa etapa da Educação Básica Nacional brasileira.

Desse modo, nossa questão problema foi indagar o seguinte: a legislação brasileira tem considerado a educação antirracista nas orientações curriculares/pedagógicas para a Educação Infantil?

Tal questionamento partiu do princípio de que, apesar dos avanços conquistados com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e, mais recentemente, com a implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), fruto do diagnóstico da avaliação da Educação das Relações Étnico-racial (ERER) no Brasil, realizada em 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), houve a compreensão de que ainda a educação antirracista não era realidade dentro das políticas educacionais brasileiras.

Além disso, o avanço das denúncias de racismo infantil nas escolas, amplificado pelas mídias digitais e pelas redes sociais, impõe novos desafios à escola e à formação de professoras<sup>1</sup>, que precisam estar preparadas para reconhecer, intervir e transformar essas realidades.

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, considera que a EI é composta majoritariamente por profissionais do gênero feminino, o que reflete a realidade estatística das instituições brasileiras (Brasil, 2022). Essa escolha visa dar clareza e precisão

E para, além de buscarmos compreender se a legislação brasileira tem considerado a educação antirracista na EI, procuramos entender também como isso afeta a construção de uma educação voltada para a equidade racial e o enfrentamento do racismo estrutural desde os primeiros anos da infância.

Para tanto, no intuito de entendermos tais apropriações, optamos pelo recorte temporal que prioriza o período posterior à promulgação da Lei n.º 10.639/03 até o ano de 2024, quando tivemos a efetivação da PNEERQ.

Esse recorte temporal nos auxiliou na definição do referencial político-normativo aqui apresentado, o qual responde à necessidade de se trabalhar em sala de aula objetivando concretizar uma educação antirracista, a qual entenda, reconheça e valorize positivamente a História dos africanos e afro-brasileiros nos conteúdos, disciplinas, projetos ou atividades desenvolvidas na escola.

É sabido que, historicamente, ensinou-se sobre a cultura e a história dos povos negros e indígenas nas escolas brasileiras, porém vistos como figurantes desse momento histórico ou como mera mão de obra utilizada e depois descartada, não evidenciando a importância e a relevância dessas pessoas como protagonistas da nossa história e das suas próprias histórias.

Atualmente, ainda se observa a presença dessas visões, uma vez que a temática étnico-racial é frequentemente abordada na escola de maneira fragmentada, sem a preocupação em evidenciá-la como caminho efetivo para a construção de uma educação antirracista. Esse quadro torna-se ainda mais evidente na EI, na qual a abordagem do tema é, muitas vezes, questionada sob o argumento da suposta ausência de obrigatoriedade legal – discurso frágil e desprovido de fundamento teórico.

Tal perspectiva desconsidera que, embora a Lei n.º 10.639/2003 não enfatize especificamente a EI, ela contempla toda a Educação Básica, porta de entrada da EI. Assim, negar a aplicação da lei nesse nível de ensino significa não apenas desresponsabilizar a escola diante do racismo vivenciado cotidianamente pelas crianças negras, mas também reforçar práticas de silenciamento que contribuem para a perpetuação das desigualdades raciais desde os primeiros anos de vida.

Embora a Lei n.º 10.639/2003 já tenha completado mais de vinte anos, essas resistências e outros novos desafios enfrentados no ambiente escolar retardam a efetiva implementação da lei. Contudo, a luta pela sua consolidação deve prosseguir, ainda que em passos lentos, demandando a formulação de estratégias consistentes. Reitera-se, nesse sentido, que, conforme

---

ao texto, sem prejuízo da compreensão de que os conceitos e discussões aqui apresentados se aplicam a todos os docentes da EI, independentemente do gênero.

a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), a educação tem como finalidade primordial o exercício da cidadania e a promoção de uma sociedade igualitária. Ademais, o Art. 2º da referida lei estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade. E, ainda, nesse mesmo caminho, o documento aponta que a educação se inicia nos primeiros anos de vida, estabelece definições de até onde as instituições escolares podem ir, o que elas devem fazer e qual é a obrigação dos sistemas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. Para a lei, o espaço escolar deve ser um local de atuação social, Logo, a família e a escola, unidas, devem promover a democracia, o respeito, a liberdade e a pluralidade cultural, valorizando e observando as particularidades dos estudantes.

É importante lembrar que o avanço da educação antirracista no Brasil não se deve apenas à LDB e à Lei n.º 10.639/2003. Antes mesmo dessas legislações, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) já havia estabelecido princípios democráticos fundamentais para a promoção da igualdade racial, mas, para esta pesquisa, partimos do período posterior à aprovação da Lei n.º 10.639/03, uma vez que nosso objetivo geral foi compreender se as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam ou não a educação antirracista na Educação Infantil.

Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um panorama da legislação brasileira que referenda a Educação para as Relações Étnico-raciais;
- Entender o lugar da educação antirracista na Educação Infantil;
- Examinar reportagens e produções midiáticas digitais que denunciam episódios de racismo na escola, buscando relacioná-las ao debate sobre a efetividade das políticas educacionais antirracistas;
- Apresentar, como Produto Educacional desta dissertação, um Guia com indicações da literatura antirracista, para ser utilizado pelas professoras.

Nesse cenário, a problemática desta dissertação evidencia a distância entre o que está assegurado na legislação brasileira e o que efetivamente se concretiza no cotidiano da EI. Se, por um lado, leis e políticas, como a Lei n.º 10.639/2003 e a PNEERQ, reafirmam a necessidade de uma educação antirracista, por outro, a persistência de episódios de racismo na infância, amplamente denunciados em produções midiáticas digitais, revela que ainda há lacunas na efetivação dessas diretrizes. Nossos objetivos, portanto, além de buscar compreender como a legislação e as políticas públicas, consideram que a ERER, na EI, também propõe caminhos de ação pedagógica.

É nesse contexto de lutas que se insere o produto desta pesquisa: a elaboração de um Guia proposto com a finalidade de apoiar as práticas docentes. Trata-se de uma proposta de atividade que contribui para aproximar o prescrito na legislação da realidade escolar, fortalecendo o compromisso com a equidade racial desde os primeiros anos da infância.

Partindo desse cenário e desses campos de reflexões, compreendemos que o combate ao racismo e às diversas formas de preconceito constitui premissa fundamental da Lei n.º 10.639/03. No entanto, é necessário avançar nessa temática, envolvendo o corpo docente na compreensão do conceito de equidade, entendido como um processo que reconhece e considera as diferentes culturas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, compreender a escola como um espaço heterogêneo, atravessado por múltiplas culturas, identidades e saberes implica reconhecer que as desigualdades históricas e sociais continuam a determinar quem tem acesso, ou não, aos direitos, em condições equitativas. Gomes (2012) e Carneiro (2003) evidenciam que tais desigualdades estruturais não se manifestam apenas fora dos muros escolares, mas se reproduzem no cotidiano educativo, influenciando práticas, relações e oportunidades.

Diante disso, é importante compreender que nossas reflexões não seguem uma linha única ou rígida, mas se constroem como um movimento de abertura para diferentes modos de pensar a diferença. Buscamos interpretar a pluralidade presente no espaço escolar a partir de uma visão que reconhece a coexistência de múltiplas vozes, experiências e saberes. Assim, ao problematizar a ideia de igualdade, a entendemos não como sinônimo de homogeneização, mas como princípio orientador que deve considerar a diversidade e o diálogo entre distintas formas de existir, conhecer e aprender. Essa compreensão amplia as possibilidades de análise sobre o papel da escola na formação das identidades e no enfrentamento das desigualdades, permitindo refletir sobre como as políticas públicas e as práticas pedagógicas podem promover uma educação verdadeiramente antirracista e equitativa.

Dessa forma, a igualdade, quando concebida de maneira abstrata, tende a desconsiderar as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas que sustentam as desigualdades, acabando por reforçar hierarquias históricas entre os sujeitos. Em contrapartida, a equidade surge como prática transformadora, se configurando como princípio orientador de uma justiça social efetiva. Ao propor ações diferenciadas que reconhecem os diversos pontos de partida que condicionam o acesso aos direitos, ela permite que políticas públicas e práticas educativas sejam pensadas de forma intencional, atendendo às necessidades específicas de grupos historicamente marginalizados. Dessa maneira, a equidade não apenas corrige desigualdades estruturais, mas também cria condições para que todos os sujeitos possam se desenvolver plenamente,



contribuindo para a construção de ambientes escolares inclusivos, diversos e verdadeiramente democráticos.

Em um contexto histórico marcado pela perpetuação dos privilégios de pessoas brancas e pela restrição sistemática do acesso de pessoas negras a uma educação de qualidade (Carneiro, 2003), a educação pautada na equidade torna-se fundamental na EI. Nesse espaço, a Lei n.º 10.639/03 ainda é muitas vezes negligenciada, sob a alegação equivocada de que não seria obrigatória. No entanto, é justamente na primeira infância que a equidade deve orientar as práticas pedagógicas, enfrentando o racismo estrutural de maneira consciente e intencional, valorizando a diversidade, reconhecendo as diferenças e promovendo condições efetivas de inclusão e justiça social.

Portanto, ao contrário da igualdade, que pressupõe o tratamento uniforme de todos os sujeitos, a educação pautada no princípio da equidade reconhece que nem todos partem do mesmo ponto, e por isso são necessárias ações específicas, que garantam oportunidades reais de acesso, permanência e êxito. Isso implica, para além de mudança de postura profissional, políticas, em currículos e em práticas pedagógicas que considerem as desigualdades raciais.

Assim, compreende-se que a Lei n.º 639/2003 encontrou respaldo constitucional ao inserir as questões étnico-raciais nos espaços escolares, configurando-se como prioridade legal das políticas públicas educacionais. Essa legislação não deve ser interpretada como uma concessão estatal isolada, mas como resultado de décadas de mobilização social e política do movimento negro, que reivindicou o reconhecimento da centralidade da temática racial na educação (Gomes, 2017; Gonçalves; Silva, 2000). Nesse sentido, a Lei n.º 639/2003 constitui-se como marco normativo e político que ancora a escola como espaço estratégico na promoção da justiça racial e social. Ao mesmo tempo, ela inspira a reflexão sobre a efetividade das políticas públicas, especialmente na EI, ao questionar de que forma tais diretrizes têm sido incorporadas nas práticas pedagógicas cotidianas.

Como destaca Gomes (2017), a implementação da legislação representa não apenas o reconhecimento da diversidade étnico-racial, mas também a construção de condições pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e promovam a equidade, reafirmando o papel da educação como espaço de formação de sujeitos críticos e conscientes das desigualdades históricas. Este panorama orienta os objetivos desta pesquisa, que buscam analisar a legislação, compreender sua inserção na EI e propor instrumentos pedagógicos, como o guia de literatura infantil, para aproximar o prescrito na lei da realidade escolar.

Há que se reconhecer que, como nos apontam Silva e Gonçalves (2000), os movimentos negros historicamente foram os responsáveis pelo início das reivindicações de leis que

assegurassem o direito dos negros no Brasil, e uma de suas reivindicações era a necessidade da efetivação de uma educação que promovesse o protagonismo do negro na história brasileira e que também possibilitasse a permanência dessas pessoas na escola. Nesse sentido, Gomes (2017) relata:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, desde a década de 1980 já se identificava que a desigualdade entre negros e brancos no Brasil era agravada pelas práticas discriminatórias nos espaços escolares. Como destaca Munanga (2003), a escola, longe de ser neutra, reproduzia o racismo estrutural presente na sociedade, dificultando o acesso e a permanência de crianças negras em igualdade de condições. Isso, nessa época, já se mostrava a necessidade urgente de uma reformulação completa da legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, a promoção da reformulação dos conteúdos e temáticas ensinadas na escola, destacando a urgência para o reconhecimento do protagonismo do povo preto na história do Brasil, o que só se modifica a partir da democratização do país, com a promulgação da CF/88, com a LDB e com a Lei n. 10.639/2003.

E assim, a partir da promulgação da Lei n.º 639/2003, outros marcos legais importantes passaram a complementar e fortalecer a temática antirracista na educação brasileira, uma vez que tal arcabouço jurídico é um “guarda-chuva” que abarca a amplitude da temática que a referenda e, desse modo, outras complementações legais foram se apensando a ela para atender a sua execução. Entre eles, destaca-se o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), consolidando a obrigatoriedade do tratamento pedagógico da diversidade étnico-racial no currículo da Educação Básica.

Nesse interim, também merece destaque a Lei n.º 11.645/2008, que altera a LDB, para incluir, além da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura indígena, que também merece destaque na história brasileira, reforçando a importância de uma ação pedagógica crítica e consciente das relações de poder, das exclusões e da invisibilização historicamente produzidas no espaço escolar. Essa legislação reconhece que a simples neutralidade ou universalidade do currículo proposto pela LDB não garante justiça social; ao contrário, tende a perpetuar o silenciamento e a marginalização de sujeitos historicamente oprimidos.

Outro avanço importante foi a Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e afirma. Em seu artigo 1º, esse dispositivo afirma que cabe ao Estado promover, por meio de políticas públicas, mais oportunidades e a eliminação dos obstáculos sociais, econômicos e institucionais existentes. Ou seja, a própria legislação reconhece a necessidade de ações específicas que levem em conta as desigualdades estruturais, não se limitando a uma concepção abstrata de igualdade.

E, nesses caminhos históricos para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003, destaca-se, mais recentemente, a promulgação da PNEERQ. Essa política representa um novo esforço institucional no enfrentamento do racismo no ambiente escolar, consolidando um conjunto de referenciais normativos fundamentais para a implementação de uma educação comprometida com a equidade racial e com a superação do racismo estrutural.

Sobretudo, é importante reconhecermos que, embora a existência de um arcabouço legal não seja, por si só, capaz de transformar uma cultura profundamente marcada pelas variadas dimensões do racismo e pela discriminação (Almeida, 2019), ela representa um instrumento fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais.

Dessa forma, a atualização das propostas antirracistas, por meio da PNEERQ, amplia as percepções sobre a educação antirracista, visando dar continuidade à Lei n.º 10.639/03, no combate ao racismo e, assim, alcançar diferentes sujeitos<sup>2</sup>, com práticas intencionais que desfaçam, nas escolas, percepções vagas, estereotipadas e pontuais ao mês de novembro. Neste mês, teve origem um dia histórico que reflete as lutas e resistências do povo negro ao longo da história e que se tornou um período de reconhecimento da contribuição das populações negras para a construção da sociedade brasileira.

O Mês da Consciência Negra visa promover a reflexão sobre desigualdades raciais, fortalecer a identidade e valorizar a cultura negra, além de estimular ações educativas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural. Contudo, tais práticas não devem se limitar ao mês de novembro, devendo ser incorporadas de forma contínua ao longo do ano letivo, em toda a Educação Básica, inclusive na EI.

A partir desse momento, a EI ganha visibilidade, insere-se de maneira central nas propostas da PNEERQ, com o objetivo de superar concepções equivocadas de que essa etapa não estava inserida nas políticas antirracista. Tal centralidade se justifica pela necessidade de superar tais concepções equivocadas, de instituições escolares que historicamente relegaram a

---

<sup>2</sup> Aqueles indivíduos cujas identidades, experiências e saberes são diversos, reconhecendo-se que crianças, famílias e educadores partem de contextos distintos. No âmbito da educação antirracista, esse reconhecimento orienta práticas pedagógicas voltadas à inclusão, à equidade e ao enfrentamento do racismo estrutural.

El a um espaço secundário, desconsiderando sua relevância na formação integral das crianças e na efetivação de políticas educacionais antirracistas. Ao reconhecer a Educação Infantil como um campo de intervenção, a PNEERQ reafirma a importância de práticas pedagógicas intencionais que promovam o letramento racial desde os primeiros anos, assegurando, assim, a construção de identidades positivas e a valorização da diversidade desde a infância.

Reiteramos que compreendemos a infância, na presente dissertação, não como uma etapa de desenvolvimento biológico ou cronológico, mas como um período socialmente construído e atravessado por relações de poder, cultura e desigualdades. Estudos contemporâneos sobre a infância, como os de Ariès (1981), que problematiza a historicidade da infância, e os de Qvortrup *et al.* (1994), que defendem a infância como categoria social, indicam que crianças são sujeitos ativos, capazes de interpretar, vivenciar e interagir com o mundo à sua volta.

Autores como Pereira (2005) e Calixto (2010) enfatizam que esse período é decisivo para a formação de valores, percepções e atitudes, incluindo a compreensão da diversidade e o respeito às diferenças étnico-raciais; desse modo, não se pode ignorar ou silenciar essas experiências (Araújo, 2015).

Quando entendemos a criança como “sem voz e sem fala”, estamos limitando a infância a uma visão única, construída historicamente, que padroniza experiências e invisibiliza a diversidade de formas de ser e existir. Essa concepção se sustenta em relações eurocêtricas (Corsaro, 2011), que colocam a Europa e sua cultura como referência universal, desvalorizando outros povos, histórias e saberes e, além disso, em relações adultocêntricas<sup>3</sup>, que limitam a participação efetiva das crianças.

Assim sendo, nossa compreensão parte dos estudos da Sociologia da Infância, entendendo que a infância é uma construção histórica, social, cultural e política, cujas expressões variam de acordo com os contextos e com as relações de poder que as constituem (Ariès, 1961). Como afirmam Sarmento e Gouvêa (2008), a infância deve ser compreendida como categoria social, e não como um estágio natural do desenvolvimento humano. Nesse sentido, as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos, produtores de cultura, saberes e sentidos sobre o mundo.

Em suma, precisamos romper com a visão de infância tradicionalista e desenvolvimentista da psicologia (piagetiano). Para tal, sustentamos, nossa pesquisa em uma perspectiva de infância racializada, que reconhece as especificidades das experiências vividas

---

<sup>3</sup> Refletem a centralidade no adulto como único produtor de saber, ignorando a autonomia da criança; ou seja, silenciam vozes infantis, desvalorizam sua criatividade e seu pensamento.

pelas crianças negras entendendo que, segundo Martins (1993), as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças. Isso implica admitir que tais infâncias estão submetidas a múltiplas formas de opressão, manifestadas por meio de práticas discriminatórias, da negação da representatividade positiva e da ausência de políticas pedagógicas eficazes de enfrentamento ao racismo (Gomes; Araújo, 2023), evidenciando a necessidade de práticas educativas que considerem essas desigualdades desde os primeiros anos de vida.

A partir da explanação acerca da concepção de infância que fundamenta esta pesquisa, passa-se à análise da Educação Infantil, compreendida como a etapa inicial da Educação Básica. É nesse espaço educativo que as crianças se inserem socialmente, estabelecem seus primeiros vínculos com diferentes culturas e experiências coletivas e vivenciam, por períodos prolongados, o afastamento do convívio familiar cotidiano.

A EI, longe de constituir apenas uma etapa “preparatória” para a vida adulta ou “acessória” de cuidados sem o olhar pedagógico, assume centralidade no debate sobre os direitos, não só de cuidados, mas de aprendizagens e de dignidade humana.

É sabido que, historicamente, no final do século XIX e no início do século XX, as instituições filantrópicas, religiosas e iniciativas estatais foram as responsáveis por criar esses espaços, mas de forma assistencialista, o que, mais tarde, deu origem às creches e às pré-escolas. Esses espaços eram apenas de cuidado e serviam para acolher crianças pequenas, especialmente aquelas em situação de pobreza.

Mas é claro que havia um interesse por trás. O objetivo principal era garantir a permanência das mães no mercado de trabalho; enquanto isso, seus filhos eram supervisionados. Como observa Rosemberg (2003), a EI foi inicialmente concebida sob uma lógica assistencialista, mais voltada à proteção social das famílias pobres do que ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Essa perspectiva desconsiderava as especificidades da infância, colocando o cuidado sob uma ótica de controle e vigilância, em vez de valorizá-lo como dimensão indissociável da educação. Segundo Campos (2010), esse cenário era visto como depósitos de crianças, sendo claramente destituído de uma preocupação real com o desenvolvimento pedagógico e afetivo dos infantes.

Outro agravante era que, por não haver um olhar voltado verdadeiramente ao desenvolvimento intelectual, social, afetivo e emocional das crianças, não se exigia formação acadêmica dos profissionais que atuavam nesses espaços, uma vez que o cuidar constituía o eixo principal, sem necessidade de estudos prévios e sistemáticos. Além disso, esses locais eram isentos de investimento público – características que refletem um processo histórico de atendimento desigual. Como observa o Ministério da Educação (2010), a EI foi inicialmente

concebida sob uma lógica assistencialista, mais voltada à proteção social das famílias pobres do que ao desenvolvimento integral das crianças.

Mas, por outro lado, para as classes elitizadas e brancas, ou seja, mais abastadas, investia-se na instrução e, com ela, na promoção intelectual. Essa era a realidade que configurou a sociedade brasileira: de um lado, os pobres, em sua maioria, negros e periféricos, inseridos em uma lógica de educação assistencialista, centrada no cuidado mínimo e na manutenção da ordem social; de outro, os ricos, historicamente contemplados por um modelo de educação escolar voltado à excelência acadêmica, à formação crítica e ao protagonismo sociopolítico.

Essa cisão entre uma educação “para manter” e outra “para ascender” revela como a escola sempre foi atravessada por projetos distintos e desiguais, que reproduzem e perpetuam a lógica da estratificação social<sup>4</sup>.

Essa lógica assistencialista evidenciou e perpetuou o racismo estrutural, visto que reforçava a ideia de que as crianças precisavam apenas ser vigiadas e alimentadas, como animais irracionais, sem a necessidade de estímulo intelectual e desenvolvimento integral. Ademais, é válido considerar que essas crianças eram pobres e de famílias negras, e as que recebiam estímulos para o desenvolvimento intelectual eram brancas e elitizadas. Isso refletiu as desigualdades históricas, até mesmo em lugares de poder dos negros na sociedade.

Essa visão limitada perdurou no cenário brasileiro por muito tempo, até que, no século XX, com o avanço das ciências, ideias, conceitos e princípios básicos de direitos humanos comprometidos com a educação democrática e justiça social começaram a ganhar centralidade nos debates educacionais, devido à luta do movimento negro pela igualdade.

Além do movimento negro, esse processo foi impulsionado por intelectuais, como Freire (1992), que propôs a pedagogia emancipatória, centrada no diálogo, na consciência crítica e na valorização dos saberes populares. Ao lado dele, Saviani (2008) contribuiu significativamente ao defender a ideia de uma pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação como instrumento de superação das desigualdades sociais e da reprodução das ideologias dominantes.

Nesse cenário de reflexão crítica sobre o currículo da Educação Básica, emergiu a necessidade de diretrizes que dialogassem com concepções teóricas como as de Freire (1992), orientadas para a efetivação, no campo prático, de uma educação comprometida com a justiça social no Brasil. Nesse movimento, destacam-se as orientações curriculares específicas para a

---

<sup>4</sup> Refere-se à forma como uma sociedade organiza os indivíduos e grupos sociais em camadas ou estratos hierárquicos, com base em critérios como classe social, renda, escolaridade, cor/raça, gênero, ocupação e poder político.

etapa da EI, que culminaram na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999).

As DCNEI (Brasil, 1999) foram um grande marco para a EI; porém, as discussões continuaram e geraram reformulações em 2009, motivadas pela necessidade de atualizar as orientações pedagógicas, incorporando os avanços nas políticas educacionais, nas pesquisas científicas e nas demandas da sociedade. A reformulação visou fortalecer a identidade da EI como primeira etapa da Educação Básica e garantir práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas aos direitos das crianças; ou seja, que afirmam que essa etapa deve ser organizada a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, considerando o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, à igualdade de oportunidades e à valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, entre outras.

Vale ressaltar que, embora as DCNEI de 1999 tenham aberto espaço para a valorização da diversidade cultural, não houve menção explícita ao racismo, à educação antirracista ou às relações étnico-raciais. Esse silêncio evidenciou a dificuldade histórica de assumir o enfrentamento do racismo na EI.

Por este motivo, houve necessidades de reformulação das DCNEI em 2009, e essas diretrizes foram homologadas em 2010, orientando as escolas a incorporarem a Lei n.º 10.639/2003 com elementos fundamentais para o avanço da luta antirracista no campo educacional brasileiro.

Nesse contexto, tornou-se necessária a adaptação do currículo escolar. Entretanto, devido às visões errôneas sobre a educação antirracista, os obstáculos decorrentes desse processo foram inúmeros, os quais, em grande medida, ainda não foram superados na atualidade. Contudo, para superar esses empecilhos e dar continuidade à implementação da Lei n.º 10.639/2003, a PNEERQ articula saberes, promove a formação continuada das professoras e consolida práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse sentido, a seguir descrevo brevemente o conteúdo de cada parte que compõe a estrutura deste trabalho:

- **Seção 1: Introdução** – apresento o contexto e a fundamentação da pesquisa, bem como a problemática, a justificativa, a questão norteadora, a relevância da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.
  - **1.2 Seção Memórias e histórias que instigam a pesquisa** – evidencio minhas vivências pessoais, profissionais e coletivas no contexto da EI. Foram

elas as minhas memórias e vivências que alicerçaram a questão problema desta pesquisa.

- **Seção 2: Caminhos metodológicos do estudo** – analiso dissertações e artigos acadêmicos de autoras e autores comprometidos com a luta antirracista, de modo a compreender conceitos da atualidade.
  - 2.1 Análise dos resultados;
  - 2.1.2 Discussão dos resultados.
- **Seção 3: O que a mídia descortina sobre o racismo no ambiente escolar** – procuro evidenciar como casos de discriminação racial ganham visibilidade pública e revelam a persistência do racismo nas escolas brasileiras.
  - 3.1 Por uma educação antirracista: A Educação Infantil em foco;
  - 3.1.2 A política nacional de equidade, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola (PNEERQ) como caminho para equidade racial na Educação Infantil.
- **Seção 4: A pesquisa** – apresento o percurso metodológico para a construção do Produto Educacional, por meio do qual propomos um Guia prático para docentes da EI. Esse guia reúne uma coletânea literária antirracista, na qual há uma ação pedagógica lúdica que tem por título “Baú Antirracista: o mapa do tesouro escondido”.

## 1.2 Memórias e histórias que instigaram a pesquisa

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, a base de exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 1980, p. 67).

Minha trajetória acadêmica reflete, de maneira contundente, as experiências vividas por muitas pessoas negras de pele retinta no Brasil, marcadas pela presença insistente do racismo e pela necessidade permanente de resistir, reconstruir-se e enfrentar os desafios impostos por uma sociedade estruturada por desigualdades raciais. Cada etapa desse percurso foi atravessada por barreiras que não foram produzidas por falta de capacidade, mas por um contexto histórico que insiste em limitar sonhos e deslocar corpos negros para as margens. Ainda assim, foi nesse enfrentamento cotidiano que se fortaleceram minha determinação, minha construção racial e meu compromisso político com a Educação Antirracista.



Foi na cidade de Rio Verde (Goiás), quando me inscrevi no curso de Pedagogia-Licenciatura pela Faculdade Almeida Rodrigues (particular), onde tudo começou. Entusiasmada por ter sido aprovada no vestibular e angustiada por não ter condições financeiras para pagar as mensalidades, era essa a mistura de emoções que angustiavam o meu coração naquele momento, certa de que também é essa a realidade de vários estudantes no Brasil.

Sempre carreguei comigo o desejo profundo de me graduar. Contudo, ao longo da vida, diversos sonhos precisaram ser adiados, em razão das dificuldades econômicas que se impuseram no meu caminho. Quando surgiu a oportunidade de ingressar no ensino superior, reconheci, naquele momento, a chance de concretizar um anseio antigo. É possível que alguém questione o motivo de eu não ter buscado, à época, uma universidade pública. A resposta está no contexto em que vivi: concluí o Ensino Médio em 1999, em uma pequena cidade do interior de Goiás, com cerca de 20 mil habitantes. Terminei essa etapa com atraso, depois de muito esforço e enfrentando inúmeros desafios. Naquele período, a educação ainda era um privilégio restrito a poucos, sobretudo para quem, como eu, enfrentava as barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

Assim como ocorre com muitos estudantes brasileiros, cresci sem a presença paterna, tanto no aspecto financeiro quanto no afetivo. Foi minha mãe quem sempre esteve ao meu lado, embora, devido às limitações econômicas, não tivesse condições de me manter em uma cidade maior nem de custear meus estudos.

Nossa família era composta por uma mãe e três filhos. Nosso pai nos abandonou quando éramos criança. Ele desapareceu, e reapareceu depois de muitos anos.

Minha mãe sempre trabalhou. Eu lembro que ela saía de madrugada, subia na carroceria de um caminhão, que na época se chamava “pau de arara”, e só voltava de tardezinha, suja da lida do dia e muito cansada. Ela é um grande exemplo de mulher. Mesmo com muitas dificuldades, ela fez o que pôde para nos dar um pouco de dignidade. Lembro-me de que morávamos em uma casa de pau a pique<sup>5</sup> e de chão batido, mas todos os dias ela deixava os materiais escolares arrumados, para que pudéssemos ir à escola.

Minha trajetória escolar foi marcada por muitas reticências e lacunas. Recordo-me de que eu era uma menina invisível aos olhos das professoras. Elas definiam meu espaço dentro da sala: a última cadeira da fileira. Era cruel, mas eu sempre acreditei na educação e segui firme, mesmo encarando o preconceito e a discriminação racial. Além disso, havia os colegas que aproveitavam para fazer piadinhas dos meus fenótipos. Sempre que me viam, cantavam a

---

<sup>5</sup> São casas construídas de barro e varas de bambu entrelaçadas a vigas de madeira, dando origem a um painel perfurado que, após preenchido com barro, transforma-se em uma parede reforçada.

música “nega do cabelo duro” (hit cantado por Luiz Caldas no início dos anos noventa). Isso me marcou negativamente, abrindo uma ferida dentro de mim, me fazendo retraída e questionando o porquê eu havia nascido preta, e por muitos anos foi assim.

Pensava que aquilo seria uma punição de Deus. Eu queria ser branca. Eu passava por um conflito de identidade cruel e não tinha ninguém para responder aos meus questionamentos. Mas, com esforço e perseverança, consegui concluir o Ensino Médio aos 23 anos, pois muitas vezes abandonei a escola, justamente por ser o espaço escolar um espaço não inclusivo para mim, pois me via diferente, perdida, invisível ou quando vista, era a menina que os colegas sempre discriminavam.

Depois disso, passei onze anos sem a oportunidade de voltar à escola e de ingressar no ensino superior, tornando aquele momento pouco provável. Entretanto, em 2014 a oportunidade bateu à minha porta, e me escrevi no vestibular para o curso de Pedagogia – Licenciatura. Comecei a frequentar as aulas de forma tímida, mas, aos poucos, fui criando vínculos afetivos que transformaram minha experiência.

Com essas novas amizades e trocas, descobri o Fundo de Financiamento Estudantil<sup>6</sup> (FIES), que se tornou minha salvação naquele momento, para que eu pudesse continuar na faculdade. Graças ao FIES, consegui concluir o curso de Pedagogia com tranquilidade. Este programa do Governo Federal foi fundamental para minha jornada acadêmica, permitindo que eu pudesse seguir em frente sem desistir.

Durante a graduação, foram apresentadas a mim as trajetórias de Freire (1992), que lutava por uma educação libertadora, e assim passei a compreender que a educação tem mesmo o poder de transformar o indivíduo. Esse pensamento ressoou profundamente em mim, já que eu era exemplo de alguém que havia enfrentado a opressão, e nas minhas reflexões percebi que a educação me oferecia uma nova perspectiva de vida e poderia me tirar da invisibilidade em que me colocaram durante a educação básica.

Com muito esforço, fui absorvendo esses conhecimentos, que gradualmente me libertaram das limitações impostas pela sociedade. Foi nesse contexto que percebi a importância da EREER, muitas vezes discutida em sala. Estas discussões enriqueceram minha compreensão sobre o tema e despertaram em mim o interesse em investigar como a educação poderia servir enquanto mecanismo de positividade e de valorização dos povos negros desde a infância.

---

<sup>6</sup> É um programa do Governo Federal do Brasil que tem como objetivo oferecer financiamento para estudantes que não têm condições de pagar integralmente a mensalidade de cursos superiores em instituições privadas de ensino. Criado em 1999, o FIES é uma das principais iniciativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior no país.

Na faculdade, as aulas eram ricas em trocas e discussões, o que gerava polêmicas, aprendizagens e novos conhecimentos. No entanto, percebi que isso não era suficiente; precisava ir além. Foi neste contexto de debates e trocas que veio o interesse de me aprofundar na pesquisa sobre a EREER – assunto central para mim.

O tempo passou, e após quatro anos de muitos esforços concluí a graduação em 2018, aos 37 anos de idade. Após isso, no ano de 2019, fiz concurso público para rede municipal de Uberlândia, para professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Passei. Foi uma alegria imensurável. Porém, neste momento, o mundo foi pego de surpresa pela doença chamada Coronavírus 2019 (Covid-19)<sup>7</sup>, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China.

Desde então, a doença se espalhou rapidamente pelo mundo, levando à pandemia global declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Foi este um período muito difícil para todos, haja vista que perdemos pessoas amigas, queridas e familiares, fazendo deste um momento de muita dor e sofrimento – uma verdadeira batalha contra um vírus invisível. Fomos, então, obrigados a manter o distanciamento e a ficar trancados em casa por vários meses. Ninguém tinha perspectiva de vida neste momento.

Foi no meio desta turbulência que a OMS aprovou vacinas para o uso emergencial, por meio de seu *Emergency Use Listing* (EUL). Assim, vários tipos de vacinas foram desenvolvidos e distribuídos no mundo todo. Logo, depois de pessoas imunizadas, pudemos voltar a ter o mínimo de esperança, e aos poucos tudo voltou, como sempre, ao novo “normal”.

Após essa turbulência, tomei posse na rede pública municipal de Uberlândia como professora da Educação Infantil em 2021, e assim que pude assumir a sala, iniciei com projeto que abordava a diversidade étnica e cultural, no qual me deparei com uma situação. Logo após a leitura do livro “Amoras”, da literatura infantil, planejei uma atividade de desenho com os lápis tons de pele. Logo percebi que os estudantes da pré-escola (4 a 5 anos) sempre queriam colorir as peles desenhadas com os tons de lápis rosa.

A partir dessa percepção, na nossa roda de conversas levei algumas bonecas de vários tons de pele, para mostrar as diferenças entre elas e falar de suas características, fenótipos, valorizar os traços de cada uma e dizer que cada pessoa tem o seu tom de pele e textura dos cabelos.

No meio daquele contexto, uma estudante negra de tom de pele retinta olhou nos meus olhos e disse: “Mas tia eu não sou preta, ser preto é muito feio”.

---

<sup>7</sup> A COVID-19 é causada pelo SARS-CoV-2, um tipo de coronavírus, que pertence a uma família de vírus que inclui outros coronavírus conhecidos por causar doenças respiratórias, como o resfriado comum e a Síndrome.

No primeiro momento fiquei sem palavras, pois não esperava ouvir daquela criança essa afirmação, por pensar que nos dias atuais as tecnologias digitais pudessem ajudar a disseminar assuntos que valorizassem a cultura de matriz africana, a identidade e a diversidade racial, e que isso estivesse disponível a todos. No entanto, nesse momento percebi a crise identitária daquela criança e de tantas outras, a mesma que eu tive quando estava naquela idade e sem nenhuma informação que pudesse me ajudar a encontrar a minha identidade e a valorizar a minha cultura.

Fiquei a refletir, e em um outro momento, na roda de conversas, abordei novamente o tema. Conversei com a turma sobre a valorização da diversidade e a identidade, ressaltando os tons de pele e, então, na individualidade, conversei com aquela criança e, sabendo dos motivos daquela fala, percebi a culpa da criação estrutural com resquícios do país escravocrata e colonialista.

Assim como observa Freire (1980), a herança colonial e escravocrata moldou uma sociedade autoritária e excludente, dificultando a construção de uma verdadeira cultura democrática no Brasil. Essa perspectiva contribui para compreender porque, mesmo após a abolição da escravidão e a independência política, ainda persistem práticas racistas, desigualdades sociais e resistências à participação popular. Tais marcas históricas deixaram feridas profundas nos povos negros, que, em muitos casos, para proteger seus filhos da violência de uma sociedade racista, acabam negando ou silenciando aspectos de suas próprias identidades.

E foi por este motivo que logo comecei a procurar a Universidade Federal, por meio da internet, e em tempo oportuno fiz minha inscrição para o Mestrado. Fui aprovada no Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em Tecnologia, Comunicação e Educação (PPGCE).

No primeiro dia de aula, estava radiante por estar na tão sonhada UFU. Na graduação, ouvia muito falar dessa universidade. Os meus colegas de turma sonhavam em um dia poder estar ali, e eu estava. Os pensamentos tomavam conta da minha mente e me lembravam de que nunca pensei em cursar algum curso nesta universidade; entretanto, eu estava naquele lugar, naquela sala de aula, com aqueles professores. Eu olhava para os lados e ficava radiante. Pensava: agora, sim, estou tendo a melhor oportunidade da minha vida, porque entendo que a universidade não é para todos. Poderia ser, mas, infelizmente, há um processo seletivo que classifica e desclassifica os estudantes.

A experiência de cursar o mestrado é riquíssima. As disciplinas me orientaram na caminhada como pesquisadora, e por meio delas tenho me esforçado para o exercício da pesquisa. Porém, notei também que estudar e trabalhar não seria tarefa fácil. Nas semanas

seguintes, o cansaço me alcançou, pois tive que conciliar as disciplinas e pesquisas com o trabalho, o que não foi fácil. No entanto, quem sabe por eu ter a alma sonhadora é que não desisti. Percebi que só lograria êxito com muito esforço e muita dedicação.

Então, nessa ânsia de conhecer mais sobre minha ancestralidade e, sobretudo, adquirir novos conhecimentos, estou aqui, a apresentar a minha pesquisa, na qual, em conversas com meu orientador, Prof. Dr. Cairo, decidimos compreender o papel da ERER na efetivação de uma educação antirracista e mais equânime. Portanto, desejo ressaltar que o contato com o projeto desta pesquisa aconteceu desde sempre na minha vida. Minha trajetória é repleta de cenas racistas; porém, na minha inocência, eu não as compreendia e nem problematizava o racismo.

Quando me questionavam se eu já teria sofrido racismo, eu relatava que ele não existia, mas, a partir das informações e da busca pelo letramento racial, compreendi o que é o racismo e comecei a enxergá-lo atravessando sempre a minha trajetória de vida. A minha mente, até então esbranquiçada, se abriu para questionamentos antes silenciados, e posso dizer que a cada pesquisa e a cada descoberta me sinto mais preparada para militar a causa antirracista, a partir de um olhar mais sensível e crítico. Portanto, minhas vivências pessoais e profissionais serviram de ponto de partida para as reflexões tecidas no conjunto desta dissertação, mas confesso que estou em construção, pois a cada pesquisa aprendo um pouco mais.

## SEÇÃO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender fenômenos educacionais sem a utilização de dados numéricos; além de apresentar caráter exploratório, uma vez que se propõe a aprofundar a compreensão da temática investigada (Gil, 2008).

Como procedimentos metodológicos, adotamos o levantamento bibliográfico fundamentado em autoras e autores que defendem a EREER, cujas contribuições fornecem subsídios teórico-críticos para a análise dos resultados. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento fundamental para a construção de reflexões teóricas, permitindo a sistematização e a compreensão crítica do campo de conhecimento. Nessa mesma direção, optamos pela análise documental da legislação, que revela o que é previsto e garantido por lei para as crianças negras.

Após a análise de reportagens midiáticas que expõem o que acontece na prática entre os muros das escolas brasileiras, esta abordagem, conforme Minayo (2012), possibilita interpretar os fenômenos sociais de forma dinâmica, considerando as contradições e os contextos históricos que os produzem.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de consultas às seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Capes e Google Acadêmico, escolhidas pela seriedade, abrangência e relevância no campo da Educação.

A partir desse momento, selecionamos trabalhos científicos, delimitando um recorte temporal de 2019 a 2024, com o propósito de contemplar estudos recentes que dialogam com os debates contemporâneos sobre a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Antirracista na EI.

E assim, para a busca nas bases de dados de trabalhos científicos, optamos por dois descritores centrais; a saber:

- Descritor 1: “Lei n.º 10.639/03 e Educação Infantil”;
- Descritor 2: “Educação Infantil e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

A escolha desses descritores não ocorreu de maneira aleatória, mas foi fundamentada na coerência com os objetivos da pesquisa e na intenção de reunir materiais que contribuam criticamente para o aprofundamento da análise proposta neste estudo.

A partir da busca realizada com os descritores 1 e 2, identificamos os trabalhos científicos disponíveis e selecionamos oito produções acadêmicas, sendo seis dissertações e dois artigos.

Para a escolha, realizamos a leitura panorâmica dos materiais encontrados, considerando critérios como afinidade temática com a EREER, atualidade das discussões e relevância teórica para subsidiar a análise proposta.

Como afirma Gil (2008), essa seleção criteriosa das fontes é essencial para garantir a consistência e a validade de pesquisas qualitativas, pois assegura que os materiais escolhidos dialoguem com os objetivos traçados e possibilitam a construção de um referencial sólido. Além disso, dialogamos com a orientação de Minayo (2012), que destaca a importância de selecionar produções que favoreçam uma compreensão crítica e contextualizada dos fenômenos sociais.

Foram incluídas produções acadêmicas que atendiam aos seguintes parâmetros: apresentavam relação direta com a EREER e a efetivação da Lei n.º 10.639/2003; abordavam a EI, com ênfase nas práticas pedagógicas e na formação de professoras; discutiam o enfrentamento do racismo infantil e as manifestações do racismo no espaço escolar; estavam disponíveis, em acesso aberto, nas bases de dados utilizadas; apresentavam referencial teórico consistente, com fundamentação em autoras e autores reconhecidos no campo da educação e das relações étnico-raciais; foram publicadas no período de 2019 a 2024, considerando a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 como marco legal e político da obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana; apresentavam clareza metodológica e pertinência científica em relação à temática proposta.

Foram excluídas do *corpus* de análise as produções que não atendiam aos critérios anteriormente descritos, em especial aquelas que: não abordavam diretamente a temática das relações étnico-raciais na educação ou que tratavam a diversidade de forma genérica, sem foco na EREER; direcionavam-se a outros níveis de ensino (Ensino Fundamental, Médio ou superior), sem diálogo com a EI; não apresentavam coerência teórica-metodológica, evidenciando fragilidade conceitual ou ausência de base científica; estavam duplicadas em mais de uma base de dados, sendo considerada apenas a versão mais completa e revisada; se encontravam fora do recorte temporal estabelecido; estavam redigidas em idioma estrangeiro, sem tradução disponível, ou não estavam acessíveis em formato completo; não foram submetidas à revisão por pares (como resumos de eventos, blogs ou textos de opinião); reproduziam visões discriminatórias, eurocêtricas ou contrárias aos princípios ético-políticos da educação antirracista, sem postura crítica; não apresentavam relevância científica ou contribuição efetiva ao campo de estudo da EREER na EI.

A adoção desses critérios assegurou a seleção de trabalhos de caráter acadêmico, ético e comprometido com o avanço das reflexões sobre as relações étnico-raciais no contexto da EI,

garantindo que a análise se mantivesse em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa.

A partir do critério de exclusão e inclusão, o levantamento resultou em seis dissertações e dois artigos acadêmicos. Estes compuseram o *corpus* da pesquisa e nos levaram a compreender se as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam ou não a educação antirracista na EI.

A seguir, nos Quadros 1 e 2 apresento os trabalhos acadêmicos que são correspondentes às buscas realizadas nos bancos de dados. Primeiramente, com o descritor: “Lei n.º 10.639/03 e Educação Infantil”, foram selecionadas três dissertações de Mestrado Acadêmico:

**Quadro 1 - Descritor 1**

Autor/ Título/ Ano de defesa/ Universidade/programa	Objetivo Geral
<p>Keise Barbosa da Silva</p> <p>Descolonizar e afrocentrar a Educação Infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.</p> <p>Defesa: 2023</p> <p>Universidade Federal Rural de Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (Acadêmico)</p>	<p>Investigar, junto a protagonistas do processo educativo na EI (crianças e professoras), como a ERER contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, a partir das perspectivas pedagógicas decolonial e afrocentrada.</p>
<p>Thalita Soto Riva</p> <p>Ecos do silêncio quebrado: um estudo sobre os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo</p> <p>Defesa: 2024</p> <p>Universidade de São Paulo</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico)</p>	<p>Compreender os efeitos e mediações decorrentes da implementação do artigo 26-A da LDB.</p>
<p>Maria Edleuza da Silva</p> <p>Racismo e educação: Uma análise a partir da implementação da Lei n.º 10.639/03, na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ana Xavier Lopes – Russas</p> <p>Defesa: 2022</p> <p>Universidade Estadual do Ceará (UECE).</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (MAIE) (Acadêmico)</p>	<p>Compreender como a Lei n.º 10.639/03 vem sendo implementada na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.



Silva (2023) centra-se nas experiências e percepções, tanto de professoras quanto das próprias crianças, sobre o corpo negro e o cabelo crespo, reconhecendo-os como marcadores raciais de identidade e resistência. Essa escuta da infância é um elemento fundamental para pensar a efetivação da Lei n.º 10.639/2003, pois a construção da EREER exige reconhecer as vozes infantis como parte da resistência ao racismo institucional e estrutural.

A autora defende que as formações continuadas antirracistas sejam vivenciais e dialógicas, destacando que a Lei n.º 10.639/2003, embora represente um avanço normativo no campo educacional, ainda não encontra efetividade plena nas práticas das instituições de EI. Critica a ausência de políticas públicas que assegurem uma formação docente continuada comprometida com o enfrentamento do racismo e a valorização das infâncias negras, e defende a urgência da descolonização dos currículos como ação política e pedagógica.

Silva (2023) relata que, para garantir equidade, é necessário romper com os padrões de branquitude naturalizada, tanto nos materiais pedagógicos quanto nos modos de cuidado. Critica a simples substituição ou inclusão de conteúdos antirracistas, alegando que isso não é suficiente se não houver transformação das práticas docentes e das relações de poder que estruturam o cotidiano escolar.

Nesse mesmo sentido, Riva (2024) investiga os efeitos da implementação da Lei n.º 10.639/03 em uma escola municipal de EI. A autora destaca que a atuação intencional das professoras, aliada à reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi decisiva para a construção de um ambiente escolar mais sensível às questões étnico-raciais. Ela evidencia que a efetivação da EREER na EI depende, fundamentalmente, da formação crítica das professoras e do compromisso institucional com a equidade racial, a partir do relato das professoras e da observação da escola evidenciou como a Lei n.º 10.639/03 é (re)significada na prática da EI.

Silva (2022) centra-se nas limitações e tensões presentes em uma escola pública de Russas – CE, marcada por desigualdades estruturais e pela força do currículo eurocentrado<sup>8</sup>. Destaca como as políticas educacionais centralizadoras (BNCC e as avaliações externas) acabam por engessar o trabalho pedagógico, limitando a inserção crítica dos conteúdos étnico-raciais. Reforça, ainda, a ideia de que a simples presença das leis não garante sua efetivação concreta, sendo necessário um compromisso ético, político e formativo das educadoras, além do respaldo institucional.

---

<sup>8</sup> Organiza o conhecimento e a narrativa histórica a partir de um ponto de vista europeu, tratando-o como universal ou superior, enquanto outras experiências culturais são secundárias ou invisibilizadas.

A pesquisa se estrutura com base nos conceitos do racismo estrutural não apenas como ato individual, mas como elemento estrutural profundo da sociedade brasileira, reproduzido também, no espaço escolar, que atua tanto como agente de inclusão quanto de exclusão da população negra.

Concordamos que compreender o racismo estrutural como fenômeno que transcende atos individuais é fundamental para a análise da EI. De fato, a escola reflete e reproduz as desigualdades presentes na sociedade, funcionando, simultaneamente, como espaço de inclusão e de exclusão da população negra. Essa perspectiva evidencia a importância de políticas educacionais, como a Lei n.º 10.639/2003, e de práticas pedagógicas antirracistas que questionem e rompam com os padrões de discriminação estrutural, promovendo equidade e representatividade no cotidiano escolar.

As temáticas raciais não podem ser encaradas como um fardo adicional para o professor, mesmo diante das exigências burocráticas da educação. É possível romper essa barreira quando as políticas públicas e a formação docente oferecem suporte efetivo, recursos pedagógicos adequados e estratégias que integrem a EREER, de forma natural, ao currículo e às práticas diárias (Gomes, 2019). Dessa maneira, a implementação de conteúdos antirracistas deixa de ser uma sobrecarga e passa a constituir uma dimensão essencial do trabalho docente, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa e inclusiva (Gonçalves; Silva, 2005).

Posteriormente, com o descritor 2, “Educação Infantil e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, foram selecionadas três dissertações acadêmicas e dois artigos:

**Quadro 2 - Descritor 2**

Autor/ Título/ Ano de defesa/ Universidade/programa	Objetivo Geral
Vanessa Figueiredo Bonfante  Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche  Defesa: 2023  Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)  Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico)	Identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas desde a creche.
Lucilene Moraes Agostinho  Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da Educação Infantil  Defesa: 2024  Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação	Investigar como a branquitude se manifesta nas relações entre crianças na Educação Infantil, com foco nos impactos que essa estrutura racial exerce sobre os modos de ser, agir e se perceber de crianças negras e não negras no cotidiano escolar.

<p>Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico)</p>	
<p>Isabel de Almeida Barbosa</p> <p>Criança negra visibilidade e autonomia: educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: a Cidade de Deus</p> <p>Defesa: 2023</p> <p>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) (Acadêmico)</p>	<p>Descrever como a educação das relações étnico-raciais acontece em uma creche pública, em uma área de vulnerabilidade social.</p>
<p>Otavio Henrique Ferreira da Silva Grasiela Ramos de Oliveira</p> <p>A educação das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil em Minas Gerais</p> <p>2024</p> <p>Artigo: <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290077">https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290077</a> Versão on-line ISSN: 1809-449X</p> <p>Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290077, 2024</p>	<p>Apresentar um diagnóstico da implementação da educação antirracista nas instituições de Educação Infantil do estado de Minas Gerais, Brasil, reconhecendo que o racismo é um dos principais problemas sociais do Brasil e deve ser enfrentado pelas instituições escolares, a começar pela Educação Infantil.</p>
<p>Flávia Carolina da Silva</p> <p>Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista</p> <p>Artigo: DOI 10.31418/2177-2770.2020.v12.n.33.p66-84   ISSN 2177-2770. Licenciado sob uma Licença <i>Creative Commons</i>.</p> <p>Revista da ABPN • v. 12, n. 33 • jun. – ago. 2020, p. 66-84</p>	<p>Apresentar uma discussão em torno da importância da ERER estar inserida na Educação Infantil.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Bonfante (2023) observa que as práticas antirracistas existentes ainda são pontuais, principalmente no mês de novembro, e não se consolidaram como parte de uma prática pedagógica sistemática.

A autora observa ainda que há ausência de representações e diversidade no espaço físico-pedagógico das creches, evidenciando a necessidade de adequações nos materiais e na organização do espaço. Enfatiza que não se pode postergar a implementação de práticas antirracistas. As creches são espaços urgentes, pois o tempo das infâncias não espera; ele é agora. Observa-se com preocupação a superficialidade da compreensão racial nas creches, uma

vez que, apesar de décadas de vigência da Lei n.º 10.639/2003, o entendimento sobre racismo e identidade negra ainda permanece limitado entre os profissionais da EI.

Essa realidade vai ao encontro de nosso estudo, suscitando questionamentos sobre a efetiva implementação das políticas públicas: será que as leis são, de fato, cumpridas nas práticas pedagógicas diárias? A pesquisa de Bonfante (2023) nos mostra que ainda temos inúmeros obstáculos a serem superados para a verdadeira efetivação das políticas antirracistas, como: **superficialidade na formação docente:** muitos profissionais da EI carecem de conhecimentos aprofundados sobre racismo estrutural e EREER, o que limita a aplicação das diretrizes legais no cotidiano escolar; **ausência de materiais pedagógicos representativos:** ainda predominam livros e recursos que reforçam estereótipos ou invisibilizam a população negra, dificultando a promoção da identidade e autoestima das crianças negras; **resistência institucional e burocrática:** em algumas instituições, a implementação da Lei n.º 10.639/2003 encontra barreiras administrativas e culturais, sendo tratada como formalidade legal, em vez de prática pedagógica efetiva; **falta de articulação com famílias e comunidade:** a construção de uma Educação Antirracista exige diálogo contínuo com a comunidade e as famílias.

Outro apontamento também relevante na implementação da Lei n.º 10.639/03 é o estudo de Agostinho (2024), que direciona sua pesquisa na branquitude<sup>9</sup> e seu impacto na EREER vivenciada por crianças na EI. Enquanto outras pesquisas investigam o racismo contra crianças negras, suas identidades ou a eficácia de práticas e formações antirracistas, essa pesquisa inova ao examinar os privilégios simbólicos das crianças brancas, muitas vezes naturalizados e pouco problematizados nas instituições de ensino.

A autora é uma pesquisadora branca que assume sua posição de enunciação. Ela reflete criticamente sobre seus privilégios e o papel das professoras não negras na reprodução ou na ruptura da lógica da branquitude no cotidiano escolar. A autora observa que o repertório cultural presente na escola, incluindo brinquedos, contos e imagens, privilegia valores, estéticas e narrativas eurocêntricas, como já havia relatado Silva (2023), que também evidencia a marginalização das referências étnico-raciais. Apesar de iniciativas pontuais, a escola ainda apresenta contradições no cumprimento da Lei n.º 10.639/03, sem superar completamente o status eurocêntrico.

---

<sup>9</sup> Enquanto o racismo se volta contra as pessoas negras, indígenas e outras populações racializadas, a branquitude é o lugar social de vantagem construído pela lógica racista. Ela garante às pessoas brancas acesso preferencial a direitos, segurança, beleza, representatividade, poder político e econômico, muitas vezes sem que essas vantagens sejam percebidas por quem as detém.

Apesar do reconhecimento crítico de seus próprios privilégios, a análise da autora evidencia um problema estrutural mais amplo: a escola, mesmo diante da vigência da Lei n.º 10.639/2003, continua a reproduzir padrões de branquitude naturalizada. A predominância de valores, estéticas e narrativas eurocêntricas em brinquedos, contos e imagens demonstra que as iniciativas isoladas, embora importantes, não são suficientes para desestabilizar a lógica estrutural do racismo.

Esse cenário revela a necessidade de políticas e práticas que ultrapassem a formalidade legal, promovendo uma transformação real das práticas pedagógicas e da cultura escolar. Como enfatiza Almeida (2019), romper com a eurocentração exige intervenção nos processos institucionais, na formação docente e na seleção de materiais pedagógicos, de modo a garantir que a representatividade e a valorização das culturas negras deixem de ser exceção e passem a constituir o cotidiano da EI.

Para Barbosa (2023), parte de uma escrita que nasce da sua vivência. A autora constrói sua linha de pensamento através de dois episódios concretos, vivenciados na instituição onde atua como gestora, que servem como gatilhos para reflexão, transformação institucional e reestruturação pedagógica (Evaristo, 2008).

A autora relata que as crianças negras na faixa etária de dois a quatro anos tornam-se visíveis em contextos de escuta ativa, compartilhando saberes e experiências que naturalmente emergem no cotidiano da creche, contribuindo para sua emergência como sujeitos políticos e sociais. Evidencia como as crianças constroem propostas pedagógicas junto com suas educadoras, criando espaços de decisão e expressão que fortalecem sua autonomia, analisando as raízes históricas da Cidade de Deus, marcada por colonialismo, capitalismo e racismo estrutural, e a forma como esse contexto afeta as dinâmicas raciais na creche.

O estudo em análise é um exemplo de diálogo entre crianças e educadoras, evidenciando que a aprendizagem da temática racial se dá coletivamente e por meio da escuta ativa, desafiando a ideia de que criança “não sabe”. Essa perspectiva se destaca por evidenciar uma pedagogia sensível e contemporânea, ao valorizar o diálogo entre crianças e educadoras. Ressalta, de forma contundente, que a aprendizagem sobre temáticas raciais é um processo coletivo, mediado pela escuta ativa, o que desafia concepções equivocadas sobre a incapacidade da criança de compreender questões complexas como identidade e racismo.

Silva e Oliveira (2024) argumentam que parte de que a igualdade formal (garantida por lei) não é suficiente diante das desigualdades históricas e estruturais que afetam a população negra no Brasil. A equidade, nesse sentido, é compreendida como necessidade de ações diferenciadas e comprometidas com a justiça social. As autoras deixam claro que trabalhar com

a equidade na infância significa reconhecer que as crianças negras partem de um ponto de exclusão histórica e, por isso, necessitam de representatividade, valorização e afirmação cultural desde os primeiros anos.

O artigo também denuncia que as instituições de EI ainda operam com uma lógica eurocentrada e adultocentrada, reproduzindo o racismo institucional em sutilezas cotidianas (comentários, ausência de livros com protagonistas negros, negação de estética negra). Evidencia também que a maior parte das práticas pedagógicas é pontual, isolada e sem lastro teórico contínuo, revelando a carência de formação docente específica e de políticas institucionais mais robustas. Além de revelar que a EREER ainda ocupa um lugar de resistência nas agendas acadêmicas, relata que a formação inicial ainda não contempla de forma suficiente os fundamentos da educação antirracista. Os autores afirmam que não basta legislar; é preciso transformar estruturas curriculares, epistemológicas e afetivas de toda a Educação Básica.

No artigo de Silva (2020), os principais conceitos e reflexões identificados foram: identidade e representação – a autora parte de uma situação real (uma criança branca questionando personagens negras em um desenho) para demonstrar como a branquitude é naturalizada na infância. A autora ressalta que a construção de identidades positivas depende da representatividade racial nas mídias, nos currículos e nas práticas escolares. Para isso, baseia-se em Gomes (2005) para afirmar que a identidade não é inata, mas construída nas interações sociais, históricas e culturais.

Além de abordar a importância da EREER na infância, enfatiza que não é apenas legalmente obrigatória, mas uma necessidade urgente para a construção de uma educação antirracista e equânime. Defende que para trabalhar a EREER na EI os docentes precisam respeitar as especificidades de cada etapa, e isso pode ser feito de forma lúdica, afetiva e contínua, principalmente em brincadeiras e jogos, como caminhos pedagógicos.

A autora ainda ressalta que a ausência da formação adequada de professores pode resultar em práticas discriminatórias, mesmo que inconscientes. Alega que a EREER precisa ser parte da formação inicial e continuada, especialmente para a EI. E, mais, evidencia que as instituições devem se comprometer com um currículo que valorize a pluralidade étnico-racial e crítica. Ainda vai além, responsabilizando também a família e a comunidade pelo trabalho pedagógico no combate ao racismo.

As análises evidenciam que as escolas continuam a reproduzir padrões de branquitude naturalizada, seja por meio de materiais pedagógicos, estéticas, narrativas eurocêntricas ou práticas docentes que não incorporam plenamente a perspectiva antirracista.

Outro aspecto observado é que as ações voltadas às temáticas raciais nas instituições educacionais, em sua maioria, ocorrem de forma pontual, concentrando-se no mês de novembro, especialmente no Dia da Consciência Negra, embora reconhecendo os princípios das leis antirracista.

É fundamental trabalhar essa data, mas com o objetivo de dar visibilidade importância para recordarmos as lutas e conquistas dos povos negros; porém, restringir as propostas a um único mês pode gerar concepções equivocadas sobre o racismo na infância e limitar a construção da Educação Antirracista contínua e integrada.

Além disso, corre-se o risco de transformar a cultura afro-brasileira em espetáculo ou decoração, sem problematizar as desigualdades e o racismo estrutural que a atravessam, comprometendo a formação de identidades críticas e o reconhecimento pleno das crianças negras como sujeitos de direitos, saberes e dignidade. Gomes (2017) vai além. A autora alerta sobre os riscos de abordagens superficiais da cultura negra, as quais podem produzir efeitos contrários aos desejados, como vergonha, negação de si e silenciamento, ao invés de enfrentar efetivamente o racismo estrutural.

O Dia da Consciência Negra constitui uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro e representa um marco político-pedagógico consolidado a partir das disputas e mobilizações que também levaram à aprovação da Lei n.º 10.639/2003. Esse processo foi ampliado por outras normativas que reforçaram a centralidade das relações étnico-raciais na educação. A Lei n.º 11.645/2008, por exemplo, estendeu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, reconhecendo formalmente a pluralidade étnica que compõe a nação brasileira.

No mesmo direcionamento, a Lei n.º 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, consolidou um conjunto de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades, à proteção dos direitos étnicos e à valorização das identidades e culturas negras. Ademais, o ECA reafirma a criança como sujeito de direitos, o que exige das instituições educativas o compromisso ético e legal de garantir práticas que respeitem sua dignidade e assegurem condições para seu pleno desenvolvimento, em contextos livres de discriminação racial.

A essas normas soma-se também a publicação das DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que orientam os sistemas de ensino na implementação da Lei n.º 10.639/2003; bem como a PNEERQ, que reafirma o compromisso com a efetivação de uma educação antirracista e equitativa.

Essas legislações, em conjunto, evidenciam que o enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial na educação não devem se limitar a ações pontuais ou comemorativas, mas constituir princípios estruturantes das práticas pedagógicas e da formação docente.

Nesse mesmo interim, observa-se que iniciativas como a valorização do diálogo entre crianças e educadoras e a escuta ativa constroem caminhos promissores para romper com as estruturas do racismo, o que promove aprendizagens coletivas sobre identidade e racismo. Dessa forma, torna-se evidente que a transformação real da prática pedagógica exige não apenas a formalização das políticas públicas existentes, mas também formação docente contínua, para que se possa adquirir um olhar mais sensível e uma reflexão crítica sobre as questões raciais, e que essa visão possa ser permanente, sabendo do papel da escola na construção da equidade racial.

Logo, a fim de sistematizar e visualizar os termos mais recorrentes nas produções analisadas, elaboramos uma nuvem de palavras, construída a partir da leitura analítica das produções acadêmicas selecionadas, usada estrategicamente para apoiar a abordagem qualitativa.

## **2.1 Análises dos resultados**

Na nuvem de palavras, cujo propósito foi identificar os termos mais recorrentes nos trabalhos científicos analisados, realizamos a extração e sistematização das palavras-chave. Esse procedimento permitiu reconhecer padrões semânticos e conceituais, favorecendo a compreensão das principais categorias emergentes no campo investigado.

A partir disso, dividimos as palavras em cinco blocos (1, 2, 3, 4 e 5). Essa segmentação permitiu uma compreensão mais detalhada da frequência e da relevância dos conceitos identificados, facilitando a identificação de padrões e relações entre os conteúdos analisados.

Cada bloco reúne palavras relacionadas entre si e constituiu um eixo de análise que articula ao diálogo com autoras e autores como Gonçalves e Silva (2005), Gomes (2017), Carneiro (2003), Berth (2019) e Almeida (2019), além da Lei n.º 10.639/03 e a PNEERQ. Essa estratégia garantiu uma discussão crítica e coesa dos resultados.



**Imagem 1 – Blocos**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Nesse contexto, para além de buscarmos compreender se a legislação brasileira tem considerado a Educação Antirracista na EI, procuramos entender também como isso afeta a construção de uma educação voltada para a equidade racial e o enfrentamento do racismo estrutural desde os primeiros anos da infância.

Os resultados da análise do bloco 1 confirmam a recorrência de termos como “corpo negro”, “cabelo crespo” e “representatividade”, evidenciando que a literatura estudada reconhece a necessidade de visibilizar a experiência negra na escola. Contudo, a análise também sinaliza que essa dimensão ainda não é plenamente incorporada em todas as práticas pedagógicas, indicando desafios que a literatura alerta como estruturais.

No bloco 2, os termos relacionados ao currículo (“ressignificação dos saberes escolares”, “descolonização do currículo”, “currículo eurocentrado”) refletem uma tensão, mostrando que, embora a literatura defenda a descolonização, a efetivação nas escolas infantis ainda enfrenta barreiras institucionais e culturais.

No bloco 3, a formação continuada e crítica dos profissionais é constantemente apontada como essencial para consolidar escolas antirracistas. As análises apontam que muitas iniciativas permanecem pontuais, somente ao mês de novembro, em que se comemora o dia da Consciência Negra.

No bloco 4, os resultados evidenciam termos como “afetividade”, “escuta ativa” e “família”, reforçando que a dimensão relacional é reconhecida como central nos estudos sobre ERER. As análises alertam para a importância da afetividade na EI para com as crianças negras,

de modo que haja uma articulação entre conteúdo e práticas pedagógicas consistentes, sob pena de que a afetividade se torne apenas simbólica.

No bloco 5, termos como “superficialidade na temática racial”, “branquitude” e “privilégios simbólicos atribuídos às crianças brancas” evidenciam lacunas estruturais nas práticas escolares, revelando que a temática racial ainda é tratada de forma insuficiente e desigual no cotidiano pedagógico.

### 2.1.1 Discussão dos resultados

Embora as políticas públicas voltadas à promoção de uma Educação Antirracista tenham avançado no campo normativo, as pesquisas científicas mostram que sua implementação ainda enfrenta desafios significativos no ambiente escolar, como a resistência de professores, a predominância de currículos eurocentrado, ausência de escuta ativa das famílias e das crianças negras, fragilidade na formação continuada, além da insensibilidade de gestores à temática racial.

Tais obstáculos não são por acaso; eles estão fortemente associados ao racismo e às suas dimensões. Almeida (2017, p. 22) define o racismo como sendo: “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Segundo o autor, não se trata de um desvio ou acidente, mas de uma engrenagem que regula relações, molda instituições e define quem pode ou não existir plenamente.

Historicamente, a partir do processo de colonização, os europeus chegaram ao Brasil e introduziram o sistema escravocrata, iniciando o racismo com a população africana. Esse disparato emergiu e se estruturou socialmente, não possuindo fundamento biológico, mas configurando-se como uma lógica estrutural presente nas relações sociais.

O racismo configura-se como um sistema de crenças, valores e práticas que se sustenta na falsa noção de que os seres humanos diferem em valor e capacidade em razão da cor da pele, do tipo de cabelo e de traços fenotípicos. Trata-se de uma construção histórica e ideológica que institui hierarquias entre os grupos raciais, negando a igualdade e a dignidade das pessoas negras. Essa lógica perversa se manifesta nas estruturas sociais, culturais e educacionais, produzindo desigualdades materiais e simbólicas que afetam o modo como sujeitos negros são percebidos, representados e tratados na sociedade.

Como ressalta Almeida (2019), o racismo não é apenas uma questão individual ou de comportamento isolado, mas uma engrenagem estrutural que organiza as relações sociais e institucionais, moldando oportunidades e produzindo exclusões. Nesse sentido, compreender o racismo como um fenômeno estrutural é condição indispensável para que as escolas, enquanto espaços de formação humana, reconheçam sua responsabilidade ética e política na desconstrução de práticas e discursos discriminatórios.

A escola, por estar profundamente imersa na sociedade, sofre diretamente tensões, como espaço político. Ela não é neutra; reproduz disputas, valores e desigualdades. Assim, o racismo estrutural se expressa nesse cotidiano e se materializa por meio dos currículos, que trazem silenciamentos, invisibilidades e ausência de representatividades.

Para compreendermos isso, temos que olhar para o passado e entender qual foi a base para atender que público e em quem a escola se espelhou para se consolidar como instituição escolar no o Brasil.

No período colonial, as escolas jesuíticas foram as primeiras instituições formais de ensino no Brasil. Elas não foram pensadas para todos. Foram estruturadas prioritariamente para atender aos interesses da Coroa portuguesa, da Igreja Católica e das elites coloniais. O objetivo central não era garantir formação ampla à população, mas promover a catequese, consolidar a ordem colonial e formar quadros letrados que servissem ao projeto europeu-cristão. Como explica Saviani (2008, p. 33), “a educação organizada pelos jesuítas destinava-se a formar súditos dóceis ao reino e fiéis à Igreja, não a promover escolarização universal”.

Do ponto de vista racial e social, as escolas foram pensadas para meninos brancos, sobretudo filhos das elites coloniais. Africanos escravizados e seus descendentes eram completamente excluídos do direito à educação formal, pois o projeto colonial dependia de sua marginalização e de sua redução à condição de mão de obra.

Por disputas políticas e administrativas, os jesuítas foram expulsos do Brasil pela coroa real, pois eram vistos como poder concorrente ao Estado. Saviani (2008, p. 42) sintetiza que a expulsão dos jesuítas que eram, a companhia de Jesus “decorreu da necessidade de afirmar a autoridade régia diante de uma ordem religiosa que detinha grande influência cultural, econômica e política na colônia”.

Após a expulsão (em 1759), o Estado português manteve o modelo escolar eurocentrado, voltado para a elite colonial, que colocava a experiência, o conhecimento, a cultura e a identidade europeia como referência universal de humanidade, racionalidade e civilização.

É por essa trilha que a nossa educação caminhou e teve sua base: um projeto formativo alinhado às hierarquias eurocêntricas, que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos, quais sujeitos são reconhecidos como universais e quais experiências são silenciadas ou subalternizadas. Esse modelo educativo, ao privilegiar perspectivas europeias como parâmetro de conhecimento e humanidade, consolidou currículos colonizados e práticas pedagógicas excludentes. Essas hierarquias produziram uma ordenação desigual entre grupos sociais, na qual pessoas, saberes e práticas não europeias são inferiorizados, silenciados ou considerados marginais.

E é nesses espaços que as nossas crianças negras estão inseridas, em uma escola historicamente desenhada para atender aos parâmetros da classe européia branca. Esse desencontro entre a realidade das crianças e a lógica que estrutura a instituição escolar evidencia a urgência de práticas e políticas que rompam com a reprodução dessas desigualdades. É justamente nesse ponto que a Educação Antirracista se torna indispensável. Ela reconhece que o racismo não é episódico, mas estrutural, e busca transformar a escola em um território de afirmação, representatividade e justiça. Ao colocar em centralidade as experiências, identidades e saberes das crianças negras, a Educação Antirracista amplia horizontes formativos, produz pertencimento e tensiona o caráter eurocêntrico que ainda orienta grande parte das práticas pedagógicas na EI.

Assim, foi na luta pela garantia da dignidade da população negra que o Movimento Negro brasileiro se consolidou, evidenciando que essa dignidade somente se tornaria efetiva mediante a implementação de legislações voltadas ao enfrentamento do racismo.

A partir das análises documentais, podemos perceber que as legislações cumprem seu papel ao estabelecer diretrizes claras para a promoção da igualdade racial; entretanto, os desafios tornam-se evidentes quando observamos, na revisão bibliográfica, que o reconhecimento dessas normativas por parte das instituições escolares e de seus gestores permanece frágil. Essa distância entre prescrição legal e efetivação cotidiana revela que o compromisso com a Educação Antirracista não pode ser entendido como uma escolha eventual ou como uma pauta secundária no ambiente escolar; ao contrário, trata-se de uma exigência ética, política e pedagógica intrinsecamente vinculada ao direito das crianças a uma educação de qualidade social, livre de discriminações.

A Educação Antirracista demanda que as instituições assumam uma postura ativa na desconstrução das práticas, representações e discursos que historicamente sustentaram a supremacia branca e as hierarquias raciais no espaço escolar. Isso implica investir em formação continuada, revisar materiais pedagógicos, ampliar o repertório de narrativas e referências

culturais afro-brasileiras e africanas e, principalmente, construir ambientes em que as crianças negras se reconheçam como sujeitos de saber, potência e dignidade.

Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de promover uma mudança estrutural no modo como a escola compreende a infância negra e a produção do conhecimento. Segundo Gomes e Araújo (2023, p. 37), “Há uma relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e com o mundo, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença entre racial”. Essa afirmação evidencia um ponto estrutural. Ainda persiste, no campo educacional, a crença equivocada de que a infância é um espaço de neutralidade, ingenuidade e ausência de tensionamentos sociais. Tal compreensão, amplamente reproduzida por docentes, famílias e gestores, opera como um mecanismo que invisibiliza o racismo vivenciado pelas crianças, dificultando a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a dimensão racial desde os primeiros anos de vida.

A crítica das autoras aponta para a necessidade de superar a ideia romantizada de que crianças não percebem diferenças, quando, na realidade, elas produzem sentidos, hierarquias e interpretações ancoradas no imaginário social que as atravessa. Desconsiderar essa dimensão implica, na prática, negar às crianças negras o direito à proteção e ao reconhecimento, reforçando violências simbólicas que se manifestam nas interações cotidianas, desde a rejeição de traços fenotípicos até a reprodução de estereótipos e exclusões.

Portanto, o alerta de Gomes e Araújo (2023) convoca a EI a assumir uma postura crítica e intencional, reconhecendo que o debate racial não é um conteúdo a ser aguardado para séries posteriores, mas uma urgência ética e pedagógica que atravessa o próprio modo como as crianças constroem suas identidades e relações. Essa compreensão dialoga diretamente com os limites observados na implementação das políticas educacionais. Embora a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 tenha representado um marco decisivo no enfrentamento do racismo no espaço escolar, sua efetivação evidenciou lacunas importantes, sobretudo no que diz respeito à EI, etapa frequentemente negligenciada ou tratada de forma periférica nas políticas destinadas à Educação Antirracista. Isso ocasionou as falácias da não obrigatoriedade nesta etapa da Educação Básica, e estas são evidenciadas na análise bibliográfica, como obstáculos pertinentes na EI, conceitos distribuídos na nuvem de palavras.

Diante dessa lacuna, a PNEERQ passou a conferir maior visibilidade à EI, uma vez que, a partir de seu parecer, novas análises e discussões foram impulsionadas com o objetivo de qualificar a implementação da temática racial nessa etapa. A política, ao reconhecer explicitamente a necessidade de inserção sistemática das relações étnico-raciais desde os

primeiros anos de escolarização, contribui para tensionar práticas historicamente negligentes e para reafirmar que a infância é um território central no enfrentamento do racismo.

Para tal, atribui às equipes gestoras a tarefa de organizar, monitorar e garantir a efetivação das ações de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Enquanto a Lei n.º 10.639/03 inaugurou juridicamente a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do Ensino Fundamental, a PNEERQ amplia esse horizonte e convoca explicitamente a EI para o debate antirracista, reconhecendo que a construção das identidades raciais se inicia nos primeiros anos de vida.

Nesse sentido, gestores que compreendem a EI como espaço político assume a responsabilidade de tensionar estruturas, revisar práticas, enfrentar resistências e garantir que a Lei n.º 10.639/03 e a implementação da PNEERQ não sejam tratadas como anexos periféricos, mas como pilares da formação, para dar dignidade às crianças negras e para apoiar o corpo docente, dialogar com as famílias e criar mecanismos de acompanhamento das práticas pedagógicas, para que o currículo não reproduza a centralidade eurocêntrica, mas se constitua como instrumento de justiça racial.

Ainda foi percebido, por meio da análise bibliográfica, que por mais que a BNCC (Brasil, 2017) oriente que a EI deve organizar experiências que promovam a convivência, a participação e a valorização das diferenças, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, tais diretrizes nem sempre se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas, pois muitos docentes se sentem despreparados para trabalhar com a temática racial. Isso nos levou a refletir sobre o currículo escolar, pois nele há não apenas a seleção de conteúdo, mas também os valores, as intencionalidades e as disputas que orientam o que se ensina e o que se silencia. Ele precisa ser vivo e materializado de forma dinâmica em articulação com o PPP da instituição. O currículo não é um conjunto neutro de conteúdo; ao contrário, expressa escolhas, valores, disputas e concepções de sociedade. Desse modo, aquilo que se ensina, o que se silencia e a forma como se organiza a prática pedagógica revelam, concretamente, o projeto educativo que a escola decide assumir.

O grande desafio, nesse sentido, consiste em ressignificar o currículo em sua dimensão ampla, compreendendo-o como um processo dinâmico, vivo e contínuo, no qual as práticas antirracistas se materializam no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, é fundamental que as docentes conheçam a realidade sociocultural de cada estudante e o contexto comunitário no qual a instituição está inserida. A ausência desse conhecimento produz situações em que crianças negras, mesmo tendo suas identidades e manifestações culturais fortemente presentes

em suas vivências, acabam tendo esses repertórios invisibilizados ou deslegitimados pela escola, reforçando mecanismos de silenciamento e exclusão.

Dessa maneira, a democratização curricular não é apenas uma escolha pedagógica, mas configura-se como um compromisso ético e político da gestão escolar. É na intencionalidade da equipe gestora que se define se o currículo será inclusivo, plural e representativo ou se continuará a reforçar silenciamentos e desigualdades. Ao assumir uma postura efetivamente comprometida com a Educação Antirracista, a gestão orienta prioridades, organiza condições materiais e formativas e estabelece diretrizes que possibilitam a inserção qualificada das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas da EI.

Para a Seção 3, propomos uma reflexão sobre o que a mídia tem divulgado a respeito do racismo nas escolas, evidenciando como determinadas práticas, omissões e discursos contribuem para a manutenção de desigualdades históricas e estruturais. Nesse sentido o objetivo é examinar reportagens e produções midiáticas digitais que denunciam episódios de racismo na escola, buscando relacioná-las ao debate sobre a efetividade das políticas educacionais antirracistas.

### SEÇÃO 3: O QUE A MÍDIA DESCORTINA SOBRE O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Refletir sobre racismo no Brasil contemporâneo é mais do que um exercício acadêmico; é, acima de tudo, um ato político, uma escolha ética movida por urgências históricas, pois ele está muito longe de ser um tema abstrato. De fato, todos os dias podemos percebê-lo se materializando em corpos, em trajetórias interrompidas, em silenciamentos impostos, em oportunidades negadas, e mais ainda, ele se reinventa constantemente, dia pós dia.

É imprescindível discutir o racismo produzindo falas vivas, críticas e situadas que dialoguem com a realidade concreta da educação brasileira e com as feridas que o racismo continua a perpetuar. A partir dessa reflexão, torna-se possível construir práticas pedagógicas conscientes, políticas públicas efetivas e ambientes escolares que reconheçam e valorizem as crianças negras como sujeitos plenos.

Conforme aponta a pesquisa “Percepções sobre o Racismo no Brasil” (IPEC/SETA/PEREGUM, 2023), 38% das pessoas negras relatam já terem sofrido racismo em ambientes escolares, sendo frequentes xingamentos, comentários sobre a aparência, cabelo, tom de pele ou ascendência. Diante dessa realidade, é importante destacar que essas agressões nem sempre são devidamente reconhecidas pelas instituições, tanto públicas quanto privadas, o que contribui para a perpetuação de um ciclo de violência e silenciamento.

Diariamente casos concretos de crianças negras são expostos nas mídias, e o teor é sempre de ofensas racistas em ambientes escolares, o que revela a persistência de práticas discriminatórias que, muitas vezes, são banalizadas ou invisibilizadas pelas próprias instituições de ensino. Tais episódios expõem o abismo existente entre o discurso institucional e a prática cotidiana, revelando uma profunda fragilidade no cumprimento da Lei n.º 10.639/03.

Mas nem sempre foi assim. Historicamente, a presença das mídias no cotidiano infantil desempenhou um papel decisivo na construção das identidades e na formação das percepções sociais das crianças, contribuindo para o apagamento, seja por meio da sub-representação, da representação estereotipada e da ausência de narrativas que valorizassem suas experiências, estéticas e pertencimentos culturais. Esse apagamento simbólico produziu efeitos profundos, como limitar possibilidades de identificação positiva, fragilizando a construção da autoestima racial e reforçando hierarquias que privilegiam padrões brancos como universais.

Entretanto, nas últimas décadas observa-se um movimento significativo de tensionamento dessas lógicas hegemônicas, impulsionado pela luta histórica do Movimento Negro Brasileiro e pelas reivindicações contemporâneas por representatividade, justiça e



humanização das experiências negras. Como aponta Gomes (2017), os movimentos negros têm historicamente construído disputas simbólicas que deslocam paradigmas coloniais e denunciam práticas de desumanização que atravessam os espaços educativos. Nesse cenário, o protagonismo das produções culturais negras tornou-se um elemento central, permitindo a emergência de narrativas que valorizam estéticas, identidades e memórias silenciadas, mesmo que esse processo ocorra de forma gradual e ainda enfrente tensões estruturais.

Essa ampliação, no entanto, não elimina a necessidade de vigilância crítica. Almeida (2019) argumenta que o racismo estrutural opera pela naturalização das desigualdades e pela reprodução cotidiana de hierarquias, que se atualizam, também, nos sistemas de mídia, nas plataformas digitais e nos produtos culturais consumidos pelas crianças. Assim, mesmo diante de conteúdos mais diversos, as mídias ainda disseminam representações que reforçam estigmas, subalternidades e padrões eurocentrados. Trata-se, como afirma Munanga (2003), de um processo contínuo de “produção de ausências” e de “hierarquização simbólica”, que molda percepções e restringe possibilidades de identificação positiva para as infâncias negras.

Ao mesmo tempo, a emergência dessas discussões no espaço público tem permitido que a mídia se configure como uma rede de apoio coletiva na qual crianças e famílias negras encontram espaço para denunciar experiências de racismo escolar. Esse movimento revela o que Gonçalves e Silva (2005) compreendem como a necessidade de romper com práticas silenciosas e silenciadoras que historicamente sustentaram o mito da neutralidade racial nas escolas. Ao compartilharem suas experiências, as famílias percebem que não estão isoladas; ao contrário, articulam redes de solidariedade que reforçam a luta por reconhecimento, dignidade e responsabilização. Embora a dor não seja apagada, o reconhecimento público dessas violências constitui um passo crucial na disputa por direitos e na afirmação de um projeto de educação antirracista.

Ainda que persistam matérias sensacionalistas, o foco desta pesquisa não é compreender a mídia como mera representação da sociedade, mas como produtora de discursos sociais que revelam modos de percepção, interpretação e reação ao racismo infantil. O uso das reportagens, portanto, não constitui viés metodológico. Ao contrário, insere-se na compreensão de que tais materiais são indicadores sociais relevantes que permitem examinar como episódios de violência racial envolvendo crianças são narrados, legitimados ou contestados. Essa perspectiva dialoga com autores que defendem a leitura crítica das mediações midiáticas e evidencia como a presença das infâncias negras no debate público tensiona estruturas históricas de silenciamento.

A seguir, apresentamos sete reportagens, nas quais foram evidenciados episódios de racismo ocorridos tanto em escolas públicas quanto particulares. Essas matérias jornalísticas lançam luz sobre as práticas cotidianas das instituições de ensino, revelando como o racismo escolar se manifesta de forma persistente e complexa, ao mesmo tempo em que permitem refletirmos sobre cada denúncia:

**Imagem 2** - Criança sofre racismo em escola municipal de SP: “Macaco igual você”



**Fonte:** <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/11/12/denuncia-policia-racismo-escola-sp.htm>.

**Quadro 3** - Informações sobre a Imagem 2

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
Criança sofre racismo em escola municipal de SP: Macaco igual você.  Cidade: São Paulo  Data: novembro de 2024  Fonte: UOL	Ofensas racistas feitas por ao menos quatro colegas de turma	Criança de 11 anos de idade recebeu mensagem de colega com foto de máscara de macaco e áudio ofensivo, dizendo que o macaco da foto era igual a estudante.	A escola não tomou medidas imediatas, mas diz que promove ações antirracista.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O caso aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cassiano Ricardo, na Vila Caraguata – São Paulo. A mãe desconfiou do comportamento da criança e checkou o celular dela. Em um aplicativo de mensagens, a mulher viu que uma colega de turma enviou uma foto de uma máscara de macaco acompanhada por um áudio que dizia: "É macaco igualzinho a você..."

A escola, por meio de nota, relatou que fez tratativas e reuniões com responsáveis dos envolvidos. Ainda, informou que acolheu a família da criança e que um núcleo de psicólogos e

psicopedagogos foi acionado para acompanhar o caso. Também relatou que promove ações constantes com a temática, como atividades formativas e práticas pedagógicas antirracistas.

A gravidade da expressão utilizada, “macaco”, não pode ser relativizada como um xingamento infantil ou uma “brincadeira entre crianças”, como infelizmente ainda ocorre em muitas escolas. Como nos ensina Carneiro (2003), essa linguagem carrega séculos de opressão racial e produz efeitos psíquicos profundos nas subjetividades negras. A animalização do corpo negro é uma estratégia histórica de desqualificação da humanidade da população negra e, quando dirigida a uma criança, provoca a ruptura de sua confiança no espaço escolar, abala sua autoestima e compromete seu desenvolvimento.

Gomes (2017) é enfática ao afirmar que o racismo não é um fenômeno espontâneo entre as crianças; ele é aprendido por meio da convivência com estruturas racistas, discursos familiares e práticas institucionais que silenciam ou minimizam essas violências. Quando uma escola pública, espaço de políticas públicas e direitos sociais, permite que esse tipo de agressão ocorra e, pior ainda, não age de forma pedagógica e reparadora, ela se torna cúmplice da perpetuação do racismo.

Essa omissão institucional foi observada no caso em questão, segundo o relato da família. A denúncia só chegou às autoridades policiais porque a família decidiu buscar justiça fora da escola. Isso evidencia um padrão recorrente de desresponsabilização pedagógica, como apontam os dados sistematizados desta pesquisa, em que muitas escolas adotam uma lógica de silenciamento, tentando “abafar” os conflitos raciais, em vez de enfrentá-los com seriedade e intencionalidade educativa.

Esse padrão também se enquadra no que Dias (2019) nomeia como o “currículo oculto do racismo”, em que a exclusão da história e cultura afro-brasileira e a omissão frente a conflitos raciais ensinam às crianças negras que elas não são bem-vindas, ao mesmo tempo em que reforçam o sentimento de superioridade entre as crianças brancas. Na reportagem citada, isso se expressa na liberdade que um estudante se sente autorizado a ter ao chamar outra criança de “macaco” dentro da escola, sem qualquer freio moral ou pedagógico.

A resposta da escola limitou-se a uma nota pública explicando as ações reativas, demonstrando que trabalha com projetos antirracistas.

**Imagem 3** - Mãe denuncia caso de racismo contra menino de 6 anos em escola: “Escurinhos se parecem”



Fonte: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/12/06/denuncia-racismo-em-escola.ghtml>.

**Quadro 4** - Informações sobre a Imagem 3

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
Mãe denuncia caso de racismo contra menino de 6 anos em escola.  Cidade: Bahia  Data: dezembro de 2024  Fonte: G1/Globo/ Bahia	Agressão e ofensas racistas feitas pela mãe de uma colega	Mulher violenta criança de seis anos, dentro da escola e quando é questionada sobre o que havia acontecido, diz que ela havia feito e que a mãe desse seu jeito, mas que “escurinhos todos se parecem.”	Diante da discriminação racial, a mãe relata que nenhum tipo de atitude foi tomado, nem como medida corretiva ou educativa e nem como apoio ao seu filho e sua família.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em entrevista ao G1, Nayane relata que o caso teve início quando foi buscar o garoto na escola e o encontrou sozinho, assustado e chorando. Ele relatou que uma desconhecida o pegou pelo braço e cobrou que mostrasse onde estava o brinquedo perdido pela filha. O menino explicou à mulher que não estava com o brinquedo e que um colega o teria encontrado e depositado nos achados e perdidos, após orientação da professora. Mas, mesmo assim, foi agredido pela mulher, que teria dito: "Escurinhos todos se parecem", insinuando que o menino teria roubado o brinquedo.

Nessa situação, a mãe, Nayane, conta que procurou a direção da escola mas foi orientada a retornar no dia seguinte. "Alegaram que eu estava nervosa", lamentou. Em seguida, ela foi ouvida pela direção, mas nenhuma medida foi tomada.

Depois que o caso viralizou, a escola publicou uma nota de esclarecimento nas redes sociais informando as medidas adotadas desde que teve conhecimento do caso, com a escuta das famílias envolvidas, com registro escrito e assinado por todos, e negou a acusação de omissão da unidade escolar

Essa situação demonstra a omissão de uma instituição escolar particular diante de um episódio de racismo infantil, o que, segundo a reportagem, é uma prática recorrente e alarmante nessa instituição. Isso evidencia, segundo a reportagem, a injúria racial e o descaso da direção da escolar particular diante da discriminação racial, mostrando a triste realidade de quem deveria defender. Além disso, traz à tona a permanência de práticas discriminatórias nos espaços escolares, mesmo após mais de duas décadas da promulgação da Lei n.º 10.639/2003.

A frase direcionada à criança negra, “escurinhos se parecem”, revela não apenas o conteúdo racista da agressão, mas também um processo de desumanização que atinge a infância negra desde os primeiros anos de escolarização. Essa situação exige um posicionamento pedagógico firme e antirracista, mas o que se observa, conforme o relato da família, é a tentativa da escola de abafar o caso, optando por uma postura de neutralização dos conflitos raciais.

Essa escolha por uma aparente neutralidade, no entanto, é profundamente ideológica. Como aponta Carneiro (2003), a neutralidade, especialmente quando se trata de relações raciais, é uma forma de convivência com o racismo estrutural, pois “quem cala, consente” com a lógica de exclusão e opressão. A ausência de enfrentamento explícito por parte da escola revela o que Gomes (2017) nomeia como “descompromisso institucional” com a construção de uma educação antirracista.

A escola, ao silenciar diante do sofrimento da criança e da dor da família, reafirma seu lugar como espaço produtor e reproduzidor de desigualdades raciais, sendo que o compromisso diário é proporcionar um lugar onde a criança possa se sentir acolhida respeitada, amada e encorajada a descobrir o mundo por meio de uma educação humanizadora e emancipatória.

**Imagem 4** - Diretor de escola em SP perde o cargo após aluna de 6 anos sofrer racismo e agressão; criança é transferida



**Fonte:** <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/18/diretor-de-escola-em-sp-perde-o-cargo-apos-aluna-de-6-anos-sofrer-racismo-e-agressao-crianca-e-transferida.ghtml>

**Quadro 5 - Informações sobre a Imagem 4**

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
<p>Diretor de escola em SP perde o cargo após aluna de 6 anos sofrer racismo e agressão, criança foi transferida.</p> <p>Cidade: São Paulo</p> <p>Data: julho de 2023</p> <p>Fonte: G1/SP</p>	<p>Ofensas racistas e agressão praticados pelos colegas, e também, omissão por parte da instituição pública.</p>	<p>A mãe, Thamires Rosa, contou que a menina chegou em casa com diversos hematomas e que a escola pouco fez para acolher a família e apurar o caso. Segundo a mãe, as lesões aconteceram nos olhos, no quadril e na virilha, e teriam sido provocadas por outras duas crianças da mesma faixa de idade, 6 anos. Ela também, foi xingada de “feia”, “cabelo feio” e “urubu”.</p>	<p>A escola pouco fez para acolher a família e apurar o caso. Disse que era normal e que a estudante teria que ter falado na hora, que ela ia ter que falar. A mãe relata que teve que mostrar as lesões no corpo da filha. O diretor disse que não estava vendo nada e se isso não poderia ter ocorrido em casa, desabafou a mãe.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O ocorrido foi na Escola Estadual Adelina Issa Ashcar, na Zona Sul de São Paulo. A mãe relata que sua filha, de apenas seis anos de idade, foi vítima de agressão e sofreu racismo. A mãe denuncia omissão por parte do colégio.

Segundo a mãe, Thamires Rosa, a menina chegou em casa com diversos hematomas, e a escola pouco fez para acolher a família e apurar o caso. Segundo a mãe, as lesões aconteceram nos olhos, no quadril e na virilha, e teriam sido provocadas por outras duas crianças da mesma faixa de idade. A criança também foi xingada de “feia”, “cabelo feio” e “urubu”. Segundo a mãe, a direção da escola disse que era normal e que a filha tinha que ter falado na hora, que ela ia ter que falar.

A mãe relata na reportagem que teve que mostrar as lesões no corpo da filha. O diretor disse que não estava vendo nada e perguntou se aquilo não poderia ter ocorrido em casa; além disso, a mãe foi orientada pela escola a passar de sala em sala para apontar quem era o culpado. Logo, visto que foi exposta a essa agressão física e verbal, ela ainda teve que passar por essa situação.

É absolutamente revoltante que uma criança, vítima de agressão física e verbal, tenha sido submetida a uma situação ainda mais constrangedora e traumatizante por aqueles que deveriam protegê-la. O fato de que a escola não apenas negligenciou o caso, mas também expôs a estudante a um procedimento humilhante, demonstra uma falha grave na condução da situação e na garantia de um ambiente seguro.

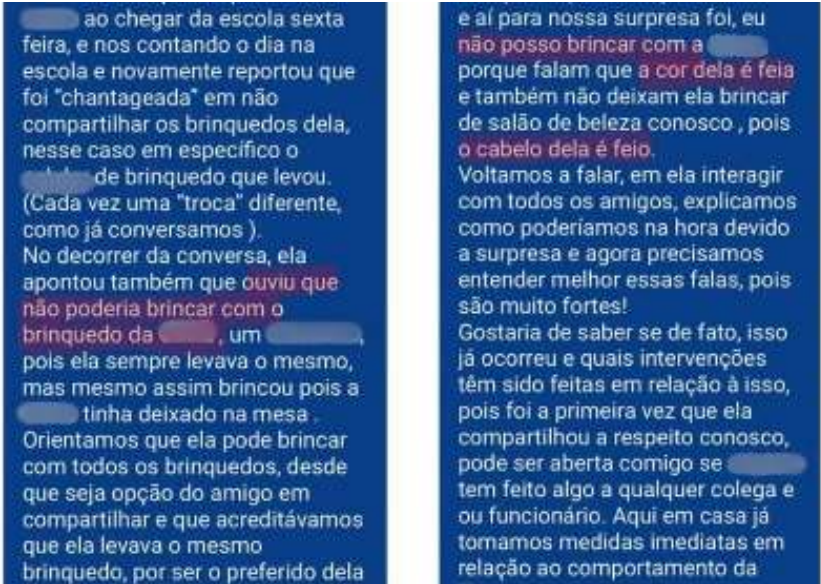
Além disso, a postura do diretor ao levantar suspeitas sobre a denúncia da mãe reforça uma cultura de silenciamento e descrédito das vítimas, perpetuando a violência dentro do próprio espaço escolar.

A agressão sofrida por essa criança não pode ser compreendida como um episódio isolado ou fruto de desentendimentos infantis. Conforme já alertava Gomes (2017), o racismo é uma experiência concreta para muitas crianças negras, que encontram na escola, espaço que deveria ser de acolhimento e aprendizagem, um lugar de dor, exclusão e silenciamento. A agressão física, somada ao insulto racial, revela como o racismo se manifesta de forma interseccional na infância, atravessando o corpo negro e deslegitimando sua presença nos espaços educativos.

A ausência de uma gestão comprometida com a equidade racial pode agravar os episódios de violência, uma vez que cabe à equipe gestora o papel de promover e garantir uma cultura escolar antirracista. Como nos mostram Gonçalves e Silva (2003), a direção escolar é coautora do PPP, e como tal, deve ser agente ativo na consolidação de práticas que assegurem a inclusão e o respeito à diversidade racial.

É inadmissível que episódios como esse ainda ocorram nas escolas brasileiras, e isso revela a urgente necessidade de formação continuada das equipes escolares e da implementação efetiva de políticas de combate à violência e ao racismo nas instituições de ensino.

**Imagem 5** - Pai afirma que filha de 4 anos é vítima de racismo em escola particular no litoral de SP



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/09/20/pai-afirma-que-filha-de-4-anos-e-vitima-de-racismo-em-escola-particular-de-sp.ghtml>

**Quadro 6** - Informações sobre a Imagem 5

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
Pai afirma que filha de 4 anos é vítima de racismo em escola	Isolada pelos próprios colegas de classe por conta do cabelo crespo e da cor da pele.	De acordo com o pai, a criança mudou para a escola em fevereiro de 2024 e, desde então, se	A escola diz que iriam trabalhar isso com as crianças.

particular no litoral de SP. Cidade: São Paulo  Data: setembro de 2024  Fonte: G1/Santos		queixou que as meninas não brincavam com ela. Porém, ele acreditou ser uma questão de adaptação.	
---	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nessa denúncia, o pai afirma que a filha sofreu preconceito racial dentro de um colégio particular de Guarujá, no litoral de São Paulo. Ao G1, o servidor público Michael de Jesus disse que a filha foi isolada pelos próprios colegas de classe por conta do cabelo crespo e da cor da pele. Em nota, a escola informou que não compactua com preconceito e afirmou que todas as denúncias são investigadas de forma privada.

A menina disse que as amiguinhas, depois da aula de balé, ficavam rindo do cabelo crespo dela, e relatou também que as amiguinhas disseram que ela tinha cheiro de cocô. Nesse tipo de violência, vemos o racismo sendo exposto pelos estudantes, e isso reforça o pensamento de que o racismo praticado entre pares não é apenas reflexo do que se aprende fora da escola, mas também da ausência de um trabalho efetivo dentro dela para desconstruir essas violências.

Como destaca Carneiro (2003), o racismo enquanto mecanismo de hierarquização social se infiltra nas instituições, inclusive nas escolas, que, por sua vez, muitas vezes reproduzem lógicas excludentes, sob o véu da neutralidade pedagógica. Diante disso, é urgente repensar a função social da escola da infância, compreendendo que o racismo compromete não apenas o direito à educação, mas também o direito à existência plena das crianças negras.

Como afirmam Gonçalves e Silva (2003) e Dias (2019), o racismo entre pares tem efeitos devastadores na formação subjetiva das crianças negras; ele mina sua autoestima, prejudica a construção positiva da identidade racial e dificulta seu processo de aprendizagem. Portanto, quando essas crianças, ao denunciarem o racismo, não são escutadas ou são transferidas de escola, como ocorreu no caso em questão, é como se o problema estivesse nelas, e não no ambiente violento e omissivo ao qual foram submetidas.

É urgente que a sociedade, e em especial a comunidade escolar, compreenda que o racismo não nasce nas crianças, mas é ensinado, reforçado e legitimado por práticas culturais, familiares, midiáticas e escolares. Desconstruí-lo requer mais do que boas intenções; exige um posicionamento pedagógico claro, firme e coletivo. Como diria Almeida (2019), combater o racismo é combater um sistema que se sustenta na omissão cotidiana de quem deveria zelar pela dignidade humana desde a infância.



**Imagem 6** - Família denuncia racismo contra aluno de escola estadual em Uberaba (MG), que foi chamado de “negro” e “macaco”. Notícia Preta. 16 maio 2025.



**Fonte:** <https://noticiapreta.com.br/familia-denuncia-racismo-contr-aluno-de-escola-estadual-em-uberaba-mg-que-foi-chamado-de-negro-e-macaco/>

**Quadro 7** - Informações sobre a Imagem 6

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
<p>Aluno de escola pública em Uberaba tem caderno rabiscado com ofensas racistas.</p> <p>Cidade: Uberaba-MG</p> <p>Data: julho de 2025</p> <p>Fonte: G1/Reis</p>	<p>Injúria racial dentro da sala de aula</p>	<p>Família de um aluno do procurou a polícia após o estudante ser vítima de injúria racial dentro da sala de aula. O menino de 12 anos teve o caderno rabiscado com ofensas racistas.</p>	<p>A Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) informou ao G1 que todas as providências foram adotadas pela direção da escola, incluindo a convocação dos pais dos alunos envolvidos para uma reunião junto ao Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE).</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A família de um estudante da Escola Estadual Castelo Branco, em Uberaba – Minas Gerais, procurou a polícia após o estudante ser vítima de injúria racial dentro da sala de aula. Segundo a advogada Ivanda Nivaldete Vieira da Cruz, a criança teve os cadernos rabiscados com ofensas racistas. De acordo com a advogada da família, os episódios de ofensa começaram quando um colega da mesma turma chamou a vítima de "preto", "macaco" e imitou gestos animais, como bater no peito com os punhos fechados. Em seguida, utilizando tinta, a criança olhou para outra e disse que precisaria de tinta preta por causa do colega. Após o

ocorrido, a vítima encontrou seu caderno rabiscado com desenhos e ofensas de cunho discriminatório.

A Secretaria do Estado informou ao G1 que todas as providências foram adotadas pela direção da escola, incluindo a convocação dos pais dos estudantes envolvidos para uma reunião junto ao Núcleo de Acolhimento Educacional.

Essa denúncia configura-se como mais uma grave manifestação do racismo entre pares no ambiente escolar. O episódio, revelado pelo portal Notícia Preta em maio de 2025, torna visível não apenas a reprodução da violência racial entre as próprias crianças e adolescentes, mas também a omissão da instituição escolar, que, segundo a família, negligenciou sua responsabilidade pedagógica e ética de intervir diante da violência sofrida pelo estudante.

Trata-se de uma cena tristemente comum em escolas brasileiras, inclusive em cidades do interior como Uberaba, o que reforça a tese de que o racismo não é um problema pontual, mas sim estrutural e disseminado nacionalmente, como afirma Almeida (2019). A naturalização do racismo entre pares, este muitas vezes interpretado pelos adultos como “brincadeira” ou “conflito comum da infância”, contribui para o silenciamento da dor da criança negra e para a banalização da violência racial no espaço escolar.

Dias (2019) é categórica ao afirmar que o racismo na infância é um fenômeno real e concreto, e que o ambiente escolar precisa ser um espaço de intervenção intencional e planejada diante desses episódios. Quando uma criança negra é chamada de “macaco”, ela está sendo atingida por uma prática histórica de desumanização e animalização que remonta ao período escravocrata e que ainda hoje é utilizada para negar a humanidade do povo negro. A expressão “negro”, embora seja um marcador racial legítimo e político quando afirmado positivamente, também pode ser ressignificada como ofensa quando carregada de desprezo e intenção discriminatória.

A escola, ao se omitir, falha em seu dever legal e político. Como estabelecido pela Lei n.º 10.639/2003, DCNERER (2004) e, mais recentemente, pela PNEERQ, é obrigação das instituições escolares agir de forma ativa no combate ao racismo. Isso inclui mediação pedagógica dos conflitos, acolhimento às vítimas e às famílias, responsabilização dos envolvidos, e ações educativas que envolvam toda a comunidade escolar.

A postura da escola estadual de Uberaba reflete, portanto, o que Gomes (2017) chama de “descompromisso institucional” com a equidade racial. Não basta que o currículo contenha conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira. É preciso que a escola seja um espaço de combate às práticas racistas em todas as suas expressões, inclusive aquelas que ocorrem entre os próprios estudantes. Ignorar esse dever transforma a escola em um território de exclusão

simbólica em que a infância negra se vê desprotegida, invisibilizada e não reconhecida em sua dor.

Gonçalves e Silva (2003) afirmam que a efetivação da EREER depende de ações coletivas, permanentes e articuladas com a gestão escolar, o currículo e a formação docente, compreendendo que a transformação das práticas pedagógicas requer compromisso institucional e político. Em consonância, Gomes (2012) enfatiza que a escola brasileira ainda é marcada por profundas desigualdades estruturais e pela persistência de um currículo eurocentrado que contribui para a manutenção de silenciamentos e exclusões, especialmente em relação às infâncias negras. Ambas as autoras evidenciam, portanto, que a superação do racismo na educação demanda uma revisão crítica e descolonizadora dos fundamentos que organizam o cotidiano escolar.

No caso de Uberaba, a falta de resposta da escola mostra que ainda estamos distantes da implementação plena da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ (2024), especialmente quando o racismo afeta diretamente as relações cotidianas entre as crianças.

Portanto, a escola precisa reconhecer o racismo como um problema que exige ação, e não apenas reação. O que está em jogo não é apenas o bem-estar das crianças negras, mas sua dignidade, segurança e direito à educação em um ambiente livre de violência e discriminação.

**Imagem 7** - Luana Génot, no Instagram. O racismo não tem idade e hoje, Alice, minha filha, vivenciou isso dentro de uma das unidades da @bt\_bodytech.



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/DINL3Ansrx/>

**Quadro 8** - Informações sobre a Imagem 7

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
Luana Génot, no Instagram. O racismo não tem idade e hoje, Alice, minha filha, vivenciou isso.	Palavras ofensivas. Injúria racial	Segundo o relato, a menina foi alvo de insultos racistas por parte de colegas.	De acordo com os responsáveis, a escola não promoveu uma mediação entre os pais após o episódio e não tomou providências

Cidade: São Paulo			efetivas responsabilização.	de
Data: maio de 2025				
Fonte: Instagram Luana Génot.				

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A mãe de uma aluna negra de oito anos relata que teve que parar no meio de sua aula de *spinning* para atender à monitora do Colégio particular Presbiteriano Mackenzie, em São Paulo, onde encontrou sua filha aos prantos. Ela disse que duas crianças brancas de menos de cinco anos não quiseram brincar com ela por conta de seu tom de pele.

A mãe, indignada, relata que o racismo não tem idade, e logo na primeira infância sua filha teve de vivenciá-lo na sua forma mais aguda, para além da estrutura, e ainda diz o quanto foi cruel para sua filha.

Relatou, em sua página do Instagram, que o letramento racial é urgentemente necessário em todos os espaços, e questionou se a sociedade, famílias e escolas estão preparados para esses desafios, afirmando que, certamente, esse comportamento veio de algum lugar. E não se trata de tirar a fantasia do mundo infantil, mas de nutri-lo com letramento racial obrigatório, referências negras e indígenas.

A mãe ainda relatou que Alice tem letramento racial<sup>10</sup> e foi muito firme; deu nome ao episódio. Em geral, colocam tudo como *bullying*, mas ela falou que era racismo.

Em um vídeo publicado em sua conta no Instagram, o que se apresenta como essencial em sua fala é a dor e o sentimento de impotência diante de uma estrutura educacional que, mesmo diante da denúncia explícita de racismo, parece mais empenhada em proteger sua imagem do que em acolher a criança negra violentada.

Segundo o relato, a menina foi alvo de insultos racistas por parte de colegas – caso que configura o que a literatura tem nomeado como racismo entre pares. Ao mesmo tempo, a resposta da escola, centrada na tentativa de minimizar os impactos e relativizar a gravidade do ocorrido, evidencia o que Gomes (2017) denomina como “desresponsabilização da escola frente à violência racial”. A ausência de um plano de ação antirracista, o silêncio institucional e a falta de escuta da vítima e de seus familiares reforçam a convivência com a manutenção do racismo estrutural no ambiente escolar.

---

<sup>10</sup> Refere-se ao processo de desenvolver consciência crítica, conhecimentos, atitudes e práticas que permitam identificar, compreender e enfrentar o racismo em suas diferentes dimensões: individual, institucional e estrutural.

A fala de Luana nos convoca a pensar sobre como o racismo atravessa não apenas o espaço da escola, mas todas as esferas da vida da criança negra. Como diz Carneiro (2003), o racismo opera pela negação sistemática da humanidade negra, e quando se manifesta ainda na infância marca de forma profunda o processo de construção da identidade e da autoestima dessas crianças. A escola, nesse contexto, não pode se isentar da tarefa de formar professores conscientes, preparados e politicamente comprometidos com a equidade racial.

**Imagem 8** - Familiares e amigos fazem ato por Guilherme Lima nesta quarta-feira (02); adolescente faleceu vítima de racismo. Maricá Info, 1 abr. 2025



**Fonte:** <https://maricainfo.com/2025/04/01/marica-famiiares-e-amigos-fazem-ato-por-guilherme.html>.

**Quadro 9** - Informações sobre a Imagem 8

Reportagem/ data	Forma do racismo	Resumo da denúncia	Implicações Pedagógicas
Morte de estudante em Maricá destaca a urgência do combate ao racismo nas escolas.  Cidade: Maricá-Rio de Janeiro  Data: março de 2025  Fonte: Maricá Info	Episódios de discriminação racial	O jovem, identificado como Guilherme Lima, que estava no primeiro ano do ensino médio, desenvolveu um quadro de depressão em decorrência das agressões verbais e psicológicas sofridas.	A escola lamentou a morte do adolescente.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O jovem, que cursava o primeiro ano do Ensino Médio, faleceu no dia 26 de março após enfrentar episódios recorrentes de *bullying* e discriminação racial. As agressões, verbais e psicológicas, resultaram em um quadro de depressão, agravando sua saúde emocional. A tragédia causou grande comoção e mobilização na cidade, com pedidos de justiça e medidas mais efetivas no combate ao racismo nas escolas.

A morte de Guilherme de Lima se soma a outras histórias de jovens que enfrentam o racismo no ambiente escolar, reforçando a necessidade urgente de um compromisso coletivo para erradicar essa violência e garantir um ambiente seguro e respeitoso para todos os estudantes.

A tragédia que vitimou o adolescente Guilherme Lima, em Maricá (RJ), em 2025, não é um caso isolado. É mais um capítulo cruel de uma narrativa que já está escrita há séculos no Brasil, a da violência sistemática contra corpos negros desde a infância.

Conforme a reportagem publicada pelo portal Maricá Info, amigos e familiares do jovem realizaram um ato de protesto para denunciar que sua morte está diretamente relacionada a práticas racistas sofridas no ambiente escolar. Guilherme, segundo os relatos, vinha sendo alvo de *bullying* racial e de episódios contínuos de humilhação que foram ignorados pelas instituições.

No Brasil, muitos casos se assemelham ao de Guilherme. Estudantes são envolvidos em situações de racismo que vêm sendo considerados como *bullying* (palavra em inglês que significa o ato de maltratar e humilhar alguém). A instituição tratava como *bullying*, e muitas vezes foi neutra ao intervir com ações antirracistas para evitar esse desfecho. A morte de Guilherme não foi resultado de um único ato entre pares, mas, também, de um processo contínuo de desumanização, naturalizado por aqueles que deveriam zelar por sua integridade emocional e física.

O silenciamento e a falta de propostas antirracistas nas instituições deixam os estudantes negros, principalmente os de pele retinta<sup>11</sup>, à mercê de xingamentos racistas, que muitas vezes são negligenciados ou tratados de forma apática pela equipe escolar, causando-lhe descontrole emocional e levando-a a questionar sua própria identidade, acreditando ser inferior as outras crianças.

Na reportagem sobre o estudante Guilherme, o racismo matou, e o silêncio da escola diante das denúncias contribuiu diretamente para esse desfecho.

Como determina o ECA, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1990, Art. 5º). Diante disso, a escola tem o dever legal e ético de garantir ambientes seguros, acolhedores e comprometidos com a proteção integral, assegurando que práticas antirracistas orientem o cotidiano pedagógico. Conforme Gomes e Araújo (2023),

---

<sup>11</sup> Referimo-nos à pessoa preta, lembrando que é uma categoria de negro, que engloba tanto pretos quanto pardos (IBGE, 2021).

É nítido o avanço do arcabouço legislativo que institui direitos para as crianças. Todavia, quando comparamos os textos normativos citados com alguns indicadores sociais, observamos que as crianças negras não gozam de igual proteção social e nem usufruem de forma equitativa desses direitos e oportunidades. E nos perguntamos: o que as distingue das demais crianças? Parafraseando a escravizada Sojourner Truth, crianças negras não são crianças? (Gomes; Araújo, 2023 p. 94).

A morte de Guilherme Lima deve nos convocar a refletir, como educadoras, pesquisadoras e cidadãs, sobre um posicionamento claro: as crianças negras não têm seus direitos garantidos, mesmo sabendo que o racismo constitui crime no ordenamento jurídico brasileiro (Lei n.º 7.716/1989), estabelecendo penas e reforçando o caráter inegociável da proteção contra práticas racistas. Isso reafirma que a escola não pode relativizar, minimizar ou silenciar situações de racismo, pois toda manifestação racista configura violação de direitos e crime previsto em lei.

Como lembra Gomes (2017), o enfrentamento do racismo na escola começa pelo reconhecimento de sua existência, e não pelo seu negacionismo. Negar a existência do racismo nas relações escolares é legitimar a violência. O luto por Guilherme precisa ser também um chamado à luta por todas os estudantes negros que ainda têm seus direitos violados diariamente nos espaços educacionais.

É nesse cenário que se torna evidente que nenhuma política pública, por mais bem estruturada que seja, alcançará seus objetivos se a escola permanecer negando a existência do racismo. Pesquisas como as de Gomes (2005), Almeida (2019) e Dias (2019) apontam que o racismo incide diretamente sobre a vida das crianças negras, comprometendo tanto o processo de aprendizagem quanto a construção da autoestima.

É indispensável reeducar nossos olhares e os sentidos para perceber as situações de racismo e romper com o discurso homogeneizador de que “todas as crianças são iguais” e de que o racismo não existe – discurso este que apenas reforça desigualdades e silencia experiências negras.

A mídia, ao evidenciar esses casos concretos de racismo vivenciados dentro do ambiente escolar, revela que o racismo atravessa, sim, as crianças, demonstrando que as políticas públicas antirracistas ainda enfrentam barreiras significativas para se efetivar verdadeiramente.

Ao trazer à tona a complexidade das experiências infantis marcadas pelo racismo, as reportagens cumprem o papel de provocar reflexões e tensionar o campo educacional, exigindo não apenas o reconhecimento das desigualdades, mas a efetivação de ações pedagógicas antirracistas e transformadoras.

A PNEERQ, ao promover a valorização da diversidade e o combate ao racismo, deixa evidente que tais ações devem acontecer desde os primeiros anos de vida, por meio de vivências

antirracistas contínuas e pautadas em críticas e reflexões, articuladas a projetos educativos e estratégicos que reconheçam a criança como sujeito de saberes centrados na educação equânime e de equidade. Só assim o letramento racial descrito pela reportagem de Luana Génot (2025) será verdadeiramente provedor de fortalecimento da identidade das crianças negras. Segundo Gomes (2019) e Ferreira (2014), esse termo significa adquirir consciência crítica sobre como o racismo estrutura as relações sociais e institucionais, aprendendo a reconhecê-lo e a agir contra ele. Esse processo envolve tanto a formação intelectual quanto a dimensão ética e política, pois não se trata apenas de saber sobre racismo, mas de agir pedagógica e institucionalmente para superá-lo.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2005) argumentam que uma educação para as relações étnico-raciais não se limita à inclusão de conteúdo, mas demanda uma transformação epistemológica e metodológica capaz de afirmar a dignidade e a humanidade da população negra. Completando o pensamento da autora, Gomes (2017) continua destacando que o princípio da equidade na educação implica reconhecer as desigualdades históricas produzidas pelo racismo estrutural e atuar intencionalmente para superá-las, o que exige da escola práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Nessa mesma perspectiva, a PNEERQ, ao reafirmar o combate ao racismo, cria condições para que as escolas reconheçam as desigualdades raciais e se posicionem de maneira crítica frente ao racismo. A política entende que somente por meio do enfrentamento podemos combater esse mal, envolvendo, primeiramente, os gestores e, após, os docentes, na tentativa de alcançar toda a comunidade, e assim construir a escola em espaço de equidade e de enfrentamento efetivo ao racismo.

Logo, a discussão volta-se à EI, pois faz-se necessário entender como esse espaço formativo é essencial para a construção das ações antirracistas, orientada por princípios de equidade.

### **3.1 Por uma educação antirracista: a educação infantil em foco**

Ao reconhecermos que o racismo não constitui um desvio ou uma ocorrência isolada, mas um mecanismo estruturante da vida social brasileira, torna-se possível compreender por que a questão racial impõe desafios tão profundos ao ambiente escolar.

O conceito de raça é compreendido como uma construção histórica, social e política, e não como uma categoria biológica. Não existem bases científicas que sustentem diferenças



raciais entre seres humanos; o que existe são processos sociais que, ao longo do tempo, atribuíram sentidos, hierarquias e valores diferenciados aos grupos com base em características fenotípicas, sobretudo a cor da pele. Segundo Almeida (2019),

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 (Almeida, 2019, p. 18).

Assim, raça funciona como um dispositivo de poder que estrutura desigualdades, organiza acessos e define posições sociais. Mais do que descrever grupos, ela opera na produção e reprodução do racismo, sustentando práticas de discriminação e sistemas de privilégio.

É nesse contexto que a EI se torna um espaço fundamental para o início de um trabalho pedagógico que promova o respeito às diferenças e o reconhecimento positivo das identidades negras. A efetivação da Lei n.º 10.639/2003 e da PNEERQ representa, portanto, um caminho potente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça racial desde a primeira infância.

Nas instituições de EI, segundo Gomes (2005), o racismo se reveste de sutilezas e se infiltra nas relações pedagógicas, produzindo exclusões simbólicas e afetivas que interferem diretamente na constituição da identidade e da autoestima das crianças negras.

É importante ressaltar que a EI, por excelência, é o espaço onde se tecem as primeiras experiências sociais da criança para além do núcleo familiar, sendo, portanto, um território privilegiado de sociabilidades, aprendizagens positivas e valorização das pertencas identitárias. É nesse espaço que a criança, enquanto sujeito do seu processo de conhecimento, começa a compreender o mundo à sua volta, a elaborar percepções sobre si e sobre o outro, e a construir sua autoestima com base nos vínculos que estabelecem com seus pares e com a comunidade escolar.

Diante disso, a EI tem o papel fundamental ao valorizar os grupos historicamente invisibilizados, pois, ao assumir-se como espaço de reexistência, potencializa as interações, as brincadeiras, as linguagens artísticas e a imaginação, afirmando identidades, cultivando afetos na promoção da diversidade.

Nos últimos anos, a EI tem ganhado centralidade nas formações pedagógicas, sobretudo porque a PNEERQ a reconhece como etapa fundamental no enfrentamento ao racismo. Embora a Lei n.º 10.639/2003 não explicita essa centralidade de forma direta, a PNEERQ fortalece essa perspectiva ao destacar que o combate ao racismo deve iniciar desde os primeiros anos da

escolarização, orientando ações institucionais e pedagógicas que assegurem uma educação verdadeiramente antirracista.

Esse reconhecimento se dá tanto pelo avanço das pesquisas acadêmicas (Dias, 2019; Hooks, 2013) quanto pelas políticas públicas antirracistas, compreendendo a criança como sujeito histórico, cultural e político. Assim, a EI não apenas acolhe as infâncias negras, mas promove um reposicionamento epistemológico e pedagógico, rompendo com práticas que silenciavam e invisibilizavam a diversidade racial nas escolas.

Essa compreensão evidencia que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas exige mais do que ações isoladas, descontextualizadas ou mudanças de comportamento individual; requer uma reflexão crítica sobre tudo que move a escola, desde a tina da limpeza à gestão escolar. Segundo a pesquisa do Instituto DataSenado (2023), a maioria dos internautas compreende que a escola tem esse papel importante na promoção da igualdade racial e acredita nela no combate ao racismo.

A EI deve ser concebida como um espaço de vivências significativas, na qual se articulam saberes, experiências, valores e expressões culturais, além das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a EI não se organiza a partir de disciplinas ou conteúdos fragmentados, mas se estrutura por campos de experiências que integram diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Essa organização curricular reconhece as especificidades da infância, valorizando o brincar, a imaginação, a corporeidade e as múltiplas linguagens como formas legítimas de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Essas leis que orientam a Educação Básica esclarecem que cabe às escolas assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo que todas as crianças, em suas diversidades, tenham acesso a experiências que favoreçam o convívio, a participação, a exploração e a expressão de suas identidades. Nessa perspectiva, a EI assume um papel essencial na formação de seus sujeitos como críticos, criativos e conscientes de suas pertencas culturais, sendo também um espaço privilegiado para a promoção da equidade e para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017) assegura os direitos de aprendizagens para a EI, pautados em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados com os cinco campos de experiências; a saber:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;

- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dessa forma, a EI não pode ser reduzida a uma preparação para o Ensino Fundamental, mas deve afirmar-se como etapa fundamental da Educação Básica em que as interações e as brincadeiras constituem-se como dimensões centrais das aprendizagens, articulando-se a saberes, valores e culturas.

Sendo vista como estratégica no enfrentamento do racismo, ao inserir-se nesse horizonte ela é pensada a partir da perspectiva da educação para a equidade que vai além da igualdade formal, buscando promover condições justas e reparadoras para grupos historicamente marginalizados. Isso significa considerar que não basta oferecer os mesmos direitos de aprendizagem para todas as crianças, mas garantir que esses direitos sejam vividos em suas especificidades, contemplando identidades, histórias e culturas diversas.

Assim, a EI, ao articular os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2017) com a efetivação da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ assume o desafio de construir um currículo que assegure o desenvolvimento integral das crianças e, ao mesmo tempo, valorize as infâncias negras, instaurando uma pedagogia da equidade que enfrente o racismo e garanta condições dignas e representativas de aprendizagem.

Dessa forma, a maneira como a educação de equidade se concretizar, na EI, deve ser pela seleção de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade étnico-racial e cultural, pela construção de narrativas que valorizem diferentes identidades, pela organização de atividades que respeitem ritmos, interesses e experiências das crianças e também envolve promoção das interações inclusivas e respeitadas entre seus pares e professoras, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e que os saberes de cada grupo cultural sejam reconhecidos.

Nessa perspectiva, a educação de equidade não se limita a tratar todas as crianças de forma igual, mas oferece condições diferenciadas e justas, considerando necessidades, contextos e identidades. Ao assumir esse compromisso, a EI torna-se agente ativo na promoção da justiça social, estruturando currículos e práticas. Mandela (1995) diz que ninguém nasce racista. Diante dessa fala, então vamos não ser; vamos combater esse mal enraizado na sociedade. Quando estamos sensíveis e abertos a essa causa, as leis não são mais um fardo no contexto escolar; elas apenas acontecem de maneira amorosa sutil e continuamente.

Desse modo, a PNEERQ, ao se comprometer com o princípio de equidade, reafirma que a escola deve ir além da formalidade normativa, incorporando ações concretas que enfrentem o racismo estrutural e institucional, promovam reconhecimento cultural e garantam experiências de aprendizagem significativas. Essa perspectiva evidencia que a equidade não é apenas um

princípio ético, mas um componente essencial para a transformação pedagógica e social na EI, tornando-a um território de justiça no presente atravessado pelo afeto, pela escuta e pela valorização da diversidade, fundamentos de um caminho educativo verdadeiramente emancipador.

Nessa luta, a atuação da família se torna não apenas importante, mas indispensável. Ao compreendermos a família como agente de transformação social e como sujeito político no campo da educação, reafirmamos a urgência de fortalecer o pacto entre EI e comunidade no combate ao racismo. Trata-se de um pacto que ultrapassa a legislação, mas que se ancora nela para garantir os direitos das crianças de aprenderem em ambientes que afirmem sua existência, sua história e sua humanidade.

Quando as famílias participam ativamente e compreendem as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, a instituição se fortalece como um espaço de formação integral no qual se constroem aprendizagens significativas, valores éticos e práticas democráticas. A presença e o engajamento das famílias contribuem para consolidar uma escola que educa de forma compartilhada, promovendo experiências coletivas baseadas no diálogo, na escuta sensível e no respeito mútuo.

Entretanto, quando as famílias se afastam do processo educativo ou desconhecem a intencionalidade das ações pedagógicas, especialmente aquelas voltadas ao enfrentamento do racismo, abre-se espaço para tensões, incompreensões e para a manutenção de práticas discriminatórias naturalizadas. A ausência de diálogo entre escola e família fragiliza o trabalho coletivo, enfraquece a construção de vínculos de confiança e limita o alcance das ações antirracistas no cotidiano escolar.

Nesse sentido,

O sucesso das ações educativas para as relações étnico-raciais depende do envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar, pois não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de transformar as relações pedagógicas, valorizando identidades, histórias e culturas e promovendo condições de participação e aprendizagem para todos (PARECER CNE/CP n.º 3/2004, p. 12).

Para a relatora do parecer supracitado, a aproximação entre escola e família torna-se um elemento vital para a efetivação de práticas antirracistas, pois possibilita que ambas compreendam seu papel na formação de crianças capazes de reconhecer, afirmar e valorizar a diversidade étnico-racial.

Quando a escola desenvolve processos de diálogo permanentes e formativos com as famílias, conforme destaca Freire (1996), a educação se torna um ato político e coletivo que se realiza na relação entre sujeitos e na prática constante da escuta e da problematização do mundo,

amplia-se a corresponsabilidade na garantia do direito das crianças a uma educação que promova justiça, equidade e dignidade. Nesse sentido, trata-se de assegurar que o enfrentamento ao racismo seja entendido como um compromisso coletivo, profundamente vinculado às legislações brasileiras. Assim, quando a escola e a família estabelecem vínculos de confiança e colaboração, ambos tornam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Freire (1980, p. 47) ensina que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Sob essa perspectiva, a educação é compreendida como uma prática humanizadora que se constrói na relação entre sujeitos e se efetiva no cotidiano, especialmente quando há diálogo e corresponsabilidade entre os diferentes espaços formativos da criança.

Como observa Emicida (2018), mesmo na primeira infância crianças negras são atravessadas por ações racistas na escola, experiências que impactam profundamente sua constituição subjetiva, muitas vezes negando a sua identidade, desvalorizando sua cultura e limitando o reconhecimento de seus saberes. Dias (2019) relata que ainda que muitas vezes as crianças não saibam nomear atos racistas; elas são plenamente capazes de percebê-lo em gestos, olhares, ausências e silêncios. Elas observam quem é elogiado, quem protagoniza as histórias, quais personagens são representados nos livros, quem é ouvido com atenção e quem é sistematicamente ignorado. Ainda que não consigam expressar com palavras, elas sentem quais corpos são celebrados e quais são rejeitados, inclusive ao notarem se seus cabelos são valorizados ou alvo de comentários negativos. Essa negação não ocorre de maneira isolada, mas está imbricada nas estruturas sociais historicamente construídas para privilegiar corpos e culturas brancos.

Portanto, refletir sobre o lugar da EI na implementação de uma Educação Antirracista é afirmar que não há mais tempo para omissões. A escola precisa ser protagonista na promoção de práticas pedagógicas que valorizem as infâncias negras, que reconheçam as marcas do racismo embasados e conectados em políticas públicas que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, justa e democrática.

Na próxima subseção, iremos abordar a implementação da PNEERQ (2024) como política complementar à Lei n.º 10.639/03, e destacar a importância de políticas e práticas que promovam ações pedagógicas intencionais que são fundamentais para valorizar as identidades negras.

### 3.1.2 A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) como caminho para equidade racial na Educação Infantil

A PNEERQ foi instituída pela Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024, com o objetivo de orientar, articular e fortalecer ações educacionais voltadas à superação das desigualdades raciais e à efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no sistema educacional brasileiro. A política não substitui a legislação anterior, mas se apoia nela como base legal para estruturar diretrizes, metas e mecanismos institucionais de monitoramento e formação.

Os princípios da PNEERQ estão bem definidos e orientam toda a política. São eles:

- **Princípios da Equidade:** Busca a promoção da justiça social e educacional com base nas diferenças, considerando as desigualdades estruturais e históricas, especialmente as advindas do racismo, da discriminação e da exclusão social;
- **Justiça social:** Compreendida como prática institucional e pedagógica orientada para a redução de desigualdades e reparação de violências históricas contra populações negras, quilombolas e indígenas;
- **Direitos Humanos:** Compromisso com uma educação antirracista<sup>12</sup>, antissexista<sup>13</sup>, anticapacitista<sup>14</sup> e pautada nos princípios da dignidade humana, da solidariedade e da convivência democrática;
- **Diversidade étnico-racial:** Reconhecimento e valorização da pluralidade cultural, histórica, linguística e identitária dos diferentes grupos étnico-raciais do Brasil, especialmente os povos de matrizes africanas, povos indígenas e comunidades quilombolas.

---

<sup>12</sup> Essa educação constitui uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a valorização das identidades, culturas e histórias dos povos africanos e afro-brasileiros. Fundamenta-se na promoção da equidade racial e no combate às diversas formas de discriminação, reconhecendo que o racismo é uma estrutura social que atravessa as relações escolares e interfere na construção das subjetividades. Essa perspectiva busca formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na transformação da sociedade, conforme preconiza a Lei n.º 10.639/2003 e as DCNERER (Almeida, 2019; Gomes, 2017).

<sup>13</sup> Educação que consiste em uma prática pedagógica voltada à desconstrução das desigualdades de gênero e à promoção de relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização das diferenças. Fundamenta-se na crítica ao sexismo e às estruturas patriarcais presentes na sociedade e na escola, buscando combater estereótipos que limitam o desenvolvimento integral de meninas e meninos, assegurando que todas as crianças possam expressar-se e aprender livremente, sem imposições de papéis de gênero (Saffioti, 2004; Louro, 1997).

<sup>14</sup> Essa educação fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e na valorização das diferentes formas de existir, aprender e se expressar. Busca desconstruir concepções e práticas que naturalizam a exclusão de pessoas com deficiência, enfrentando o capacitismo, sistema de opressão que privilegia corpos e mentes considerados “normais”. Essa perspectiva propõe uma pedagogia inclusiva, crítica e emancipatória, que garante a participação plena de todas as crianças nos processos educativos, respeitando seus ritmos, potencialidades e modos de ser no mundo (Diniz, 2012; Mantoan, 2015).

- **Interseccionalidade:** Consideração dos múltiplos marcadores sociais de diferença (como gênero, classe, raça/etnia, território, deficiência, idade, entre outros) na formulação de políticas educacionais equitativas;
- **Participação social:** Promoção da escuta ativa e da participação de sujeitos e coletivos sociais historicamente excluídos dos processos decisórios, especialmente as comunidades negras, quilombolas, indígenas e seus movimentos sociais;
- **Reconhecimento e valorização dos saberes e práticas dos povos tradicionais e comunidades locais,** incluindo as cosmovisões, as ancestralidades e as experiências de resistência cultural e educacional desses povos;
- **Educação como direito humano e bem comum:** a política parte do pressuposto de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo também um bem público essencial à construção da cidadania e da justiça racial.

Esses princípios dialogam diretamente com a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, ampliando o compromisso ao propor uma Educação Antirracista articulada com práticas pedagógicas, currículos, formação docente e gestão escolar.

Diante desse contexto, destaca-se a importância da PNEERQ, especialmente no que se refere à EI, uma vez que ela surge como um instrumento para desconstruir discursos recorrentes que alegam a falta de explicitidade das legislações anteriores quanto à inclusão dessa etapa da Educação Básica.

Conforme analisa Rosenberg (2003), essa omissão não é meramente casual, mas revela um traço histórico de desvalorização da infância. Subjaz a essa ausência a concepção equivocada de que as questões relativas à identidade étnico-racial só deveriam ser abordadas a partir da entrada no Ensino Fundamental, desconsiderando, assim, a importância dos processos identitários já nas fases iniciais da vida. Tal lacuna abriu espaço para que muitos docentes utilizassem essa brecha como justificativa para não desenvolverem práticas pedagógicas com a temática racial.

Porém, com a tensão feita pelos Movimentos Negros Brasileiro e a mobilização de pesquisadores e educadores tornou-se evidente a necessidade de estender a abordagem da temática étnico-racial explícita à EI, reconhecendo que os processos identitários e a percepção das desigualdades sociais começam desde os primeiros anos de vida.

A BNCC para a EI (norma nacional de caráter obrigatório, regulamentadora do currículo escolar), ao conceber a criança como sujeito de direitos e ao organizar o currículo a partir dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelece

princípios fundamentais para o respeito às diferenças e à valorização da diversidade étnico-racial. De modo complementar, as DCNEI (2009) reforçam o compromisso das instituições educativas com a promoção da equidade, o combate a todas as formas de discriminação e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as identidades raciais, culturais e territoriais das crianças.

A PNEERQ, por sua vez, amplia e fortalece esse arcabouço normativo ao explicitar a Educação Antirracista como eixo estruturante das políticas educacionais, atribuindo às instituições de EI a responsabilidade de incorporar, de forma intencional e sistemática, os saberes afro-brasileiros, africanos e quilombolas nos currículos, nos PPPs e nos processos de formação docente. Ao fazê-lo, a política desloca a temática racial do campo da iniciativa individual para o âmbito da obrigatoriedade institucional, contribuindo para a superação de práticas fragmentadas e episódicas e reafirmando que o enfrentamento ao racismo é condição indissociável da qualidade social da educação desde a primeira infância.

Nesse sentido, na PNEERQ a EI ganha visibilidade, reafirmando os princípios da Lei n.º 10.639/2003, acompanhada de propostas de ações estruturantes, reforçando a formação continuada antirracista para gestores e professoras com palestras, mesas de debate e oficinas sobre Educação Antirracista e equidade racial, além de, criação de redes de partilha de experiências exitosas entre escolas e redes de ensino e bolsas para agentes de governança (coordenadores, articuladores) que apoiam a implementação da PNEERQ.

É válido saber que a PNEERQ constitui uma política nacional de caráter orientador e estruturante que define diretrizes e metas para a efetivação da EREER e da Educação Escolar Quilombola no país. Embora integre um conjunto de diretrizes internas, ela não se configura juridicamente como uma diretriz normativa, mas como uma política pública que orienta os sistemas de ensino. Ela contém diretrizes, mas seu estatuto jurídico é o de “Política Nacional” definida pelo Ministério da Educação. Sua estrutura consiste em: princípios, objetivos, eixos estruturantes, diretrizes operacionais, linhas de ação e responsabilidades dos entes federados.

A PNEERQ trata-se de uma política que amplia, aprofunda e atualiza os caminhos para o enfrentamento das desigualdades raciais que estruturam o cotidiano escolar, ao reconhecer que a efetivação da lei depende de condições objetivas, institucionais e formativas.

Diferentemente da Lei n.º 10.639/03, que se concentra principalmente na formação dos professores, a PNEERQ amplia essa abordagem, incluindo a formação continuada também para a gestão. Ela reconhece que o processo formativo deve ter início na formação dos gestores, considerando-os como peça-chave na implementação de práticas antirracistas nos sistemas de ensino. Isso implica entender a gestão não apenas como uma função administrativa, mas como



uma liderança política comprometida com a promoção da equidade, a revisão crítica dos currículos e a criação de ambientes educativos que respeitem e valorizem as identidades negras.

As secretarias de educação que demonstrem o protagonismo na efetivação e na implementação da PNEERQ com práticas que visam a promoção da equidade e o enfrentamento do racismo serão nomeadas com o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esse selo visa fomentar processos formativos e fortalecer a governança antirracista nas redes de ensino. As secretarias selecionadas tornam-se aptas a receber apoio financeiro de R\$ 200 mil, destinado ao aprimoramento, acompanhamento e difusão de ações vinculadas à superação das desigualdades raciais na educação básica.

Além disso o Governo Federal, por meio da SECADI, prevê investimentos de aproximadamente R\$ 2 bilhões até 2027, distribuídos entre ações, nos seus diversos eixos. Tais medidas se propõem a promover práticas pedagógicas mais equitativas e antirracistas.

É a partir dessas ações e desse financiamento, se almeja uma EI mais preparada e fortalecida na luta pela Educação Antirracista. Nesse sentido, a formação dos gestores e docentes constitui-se como eixo central dessa política, na medida em que possibilita desenvolverem uma leitura crítica das desigualdades raciais presentes no cotidiano, e assim, resignificarem suas visões e práticas a partir de princípios éticos, políticos e pedagógicos comprometidos com a equidade desde a primeira infância.

Além disso, ao estabelecer tais diretrizes, metas e ações articuladas, a PNEERQ convoca as instituições de ensino a promoverem a revisão sistemática de seus PPPs. Tal convocação reafirma o caráter obrigatório da Educação Antirracista na EI e explicita que o enfrentamento ao racismo não se restringe ao campo do discurso, mas demanda ações planejadas, monitoradas e institucionalmente assumidas, sob pena de manutenção das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a descolonização do currículo torna-se um eixo estruturante, pois implica deslocar a centralidade de referenciais eurocentrados que historicamente definiram o que é considerado conhecimento legítimo na EI.

Descolonizar currículo diz respeito a deslocar práticas eurocêntricas e monolíticas no currículo escolar, ampliando repertórios de saberes que reconheçam e valorizem as contribuições africanas e afro-brasileiras.

Essa perspectiva dialoga com Gonçalves e Silva (2005, p. 128), para quem “a escola precisa rever seus modos de selecionar conteúdos e práticas para que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas de forma crítica e transformadora”. Assim, a descolonização não se restringe à inclusão de novos conteúdos, mas abrange a reformulação das práticas pedagógicas, da

organização dos espaços, da forma de olhar as infâncias e da construção de vínculos que valorizem identidades plurais.

Nesse horizonte, falar de um currículo que vise todos os saberes, no âmbito da EI, implica compreendê-lo em consonância com os pressupostos estabelecidos pela BNCC, que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos que constrói conhecimentos nas interações, nas brincadeiras e nas experiências vividas no cotidiano.

Para isso, a PNEERQ pressupõe a incorporação dos saberes da cultura africana e afro-brasileira no currículo, constituindo-se como condição para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças negras. Ao orientar a elaboração e a revisão dos PPPs, a PNEERQ convoca as instituições de EI a assumirem, de forma explícita, o compromisso com um currículo plural, equitativo e socialmente referenciado, reafirmando que a Educação Antirracista é parte constitutiva da qualidade da educação desde a primeira infância.

É importante destacar que a descolonização do currículo, nesse contexto, não se limita à inclusão pontual de conteúdo ou à realização de datas comemorativas, como evidenciado nas análises das dissertações, mas implica um movimento contínuo de revisão crítica do contexto cultural no qual a EI está inserida. Em diálogo com Gonçalves e Silva (2005), tal perspectiva exige que a escola reconheça e valorize os sujeitos, os saberes e as experiências que constituem o cotidiano das crianças, compreendendo o currículo como um espaço de produção de sentidos e de disputas simbólicas. Nessa direção, ganha centralidade o reconhecimento do chamado currículo vivo, entendido como o conjunto de saberes, práticas culturais e conhecimentos produzidos nos territórios e nas comunidades.

Ao promover conteúdos e materiais pedagógicos que contemplem a história, a cultura e as tradições das populações afro-brasileiras e quilombolas, a PNEERQ orienta a formação docente e a formulação de currículos que dialoguem com os territórios e com a diversidade sociocultural das crianças e de suas famílias, reafirmando o caráter político e pedagógico da descolonização curricular.

Nesse sentido a descolonização curricular se torna mais um desafio para a implementação da PNEERQ, pois, assim como toda proposta política, a PNEERQ tem suas fragilidades. Apesar da densidade conceitual e do avanço discursivo, segundo a TV – UFSJ (2024) esses desafios não são pequenos, desde a Lei n.º 10.639/03, modificada pela Lei n.º 11.645/08. Eles emergem a cada dia; o que é comum a quaisquer alterações em um sistema educacional com as dimensões continentais como as do Brasil. Contudo, introduzir mudanças, reorientar perspectivas, alterar percursos e conformar novos comportamentos são objetivos da PNEERQ de enorme importância, cuja concepção demanda esforços de toda ordem.

A consequência da não efetivação das políticas públicas antirracistas tem se materializado, entre outros aspectos, no aprofundamento das desigualdades educacionais e na intensificação dos processos de exclusão que, ao longo da trajetória escolar, contribuem para a evasão escolar de crianças e jovens negros, e, consequentemente, para a ocupação de outros lugares sociais marcados pela vulnerabilidade.

Conforme registra a reportagem Educação e território, de Simões e Tory (2024), as crianças e adolescentes negros representam a maioria dos 1,6 milhão em situação de trabalho infantil. Tal dado é revelador, pois evidencia a importância de políticas públicas que assegurem os direitos das crianças negras marcadas pela desigualdade. Visto que a constatação de que a maioria das crianças em situação de trabalho infantil é composta por negros, isso não deve ser lido apenas como estatística, mas como expressão do racismo estrutural. Diante disso, torna-se imprescindível que a PNEERQ, venha, de fato, a assumir um papel ativo no enfrentamento dessa realidade, assegurando às crianças negras o direito fundamental à educação e a uma infância plena e digna.

Ao propor ações estruturantes de formação docente, financiamento adequado, monitoramento das desigualdades e valorização das identidades negras e quilombolas, a política busca romper com o ciclo de exclusão que, historicamente, empurrou essas infâncias para o trabalho precoce e para a marginalidade social.

Isso exige que os PPPs sejam atravessados por uma escuta atenta às diferenças e por ações educativas que não reforcem a colonialidade do saber, a organização dos espaços, os materiais didáticos, os brinquedos, as narrativas literárias, os painéis decorativos, as interações cotidianas e os momentos de acolhimento, que precisam ser pensados com olhares sensíveis, críticos e politicamente comprometidos com a equidade racial.

A escola não pode mais ser um espaço de reprodução do racismo estrutural; ela deve tornar-se um território de reconhecimento, reparação e transformação.

Como propõe Gomes (2017), construir um ambiente educativo verdadeiramente antirracista significa operar em uma lógica horizontal, dialógica e emancipatória, em que todas as crianças, bem como suas educadoras, sejam reconhecidas como sujeitos de saberes – saberes esses que não são inferiores ou menores, por virem da experiência negra, ou quilombola, mas que constituem a própria riqueza epistemológica da escola democrática.

A partir das reflexões sobre a PNEERQ e sua importância no combate ao racismo, torna-se possível pensar em estratégias concretas que efetivem os princípios das políticas na prática pedagógica. Nesse sentido, a elaboração do Produto Educacional emerge a partir dessas reflexões; ele é um instrumento para traduzir os conceitos teóricos em ações aplicáveis no

cotidiano escolar. Visa não apenas oferecer apoio ao trabalho das professoras na construção de espaços educativos antirracistas, mas também oferecer recursos para a implementação de vivências que promovam a valorização das identidades afro-brasileiras e quilombolas consolidando a EI como espaço de pertencimento, equidade e afirmação identitária.

## SEÇÃO 4: A CONCEPÇÃO DO PRODUTO

O Produto Educacional foi construído a partir da inquietação diante das persistentes manifestações do racismo na infância, especialmente quando amplificadas pelas tecnologias digitais, apresentadas neste estudo e partir dos resultados que indicaram que as políticas públicas educacionais voltadas à equidade racial ainda enfrentam inúmeros desafios para sua efetiva implementação.

Esses desafios, relacionados à efetivação da ERER, recaem, em grande medida, sobre a formação inicial e continuada das professoras da EI, as quais, historicamente, têm relatado não se sentirem devidamente preparadas para trabalhar a temática racial em suas práticas pedagógicas. No entanto, esse argumento já não se sustenta, uma vez que, desde 2003, a legislação brasileira assegura a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana por meio da Lei n.º 10.639/03. Porém, a PNEERQ surge como instrumento de fortalecimento e ampliação dessa normativa. Outro argumento recorrente entre as profissionais da EI refere-se à falsa premissa de que a referida temática não estaria explicitamente direcionada a essa etapa educacional, o que levaria à crença de que não seria necessário abordá-la.

Tal perspectiva, contudo, ignora o fato de que as crianças vivenciam e percebem o racismo desde muito cedo, por meio das literaturas que privilegiam padrões brancos de beleza, heroísmo e inteligência, a ausência ou a representação estereotipada de personagens negros, o riso diante do cabelo crespo, a recusa em dividir brinquedos ou o uso de apelidos pejorativos, e até mesmo a falta de referências negras positivas no material pedagógico e no próprio quadro de professoras. Essas manifestações evidenciam que o racismo, como fenômeno estrutural, está presente nas relações sociais e simbólicas desde a primeira infância, moldando percepções e hierarquias raciais (Almeida, 2019). É, portanto, imprescindível que a EI se configure como espaço privilegiado para o enfrentamento e a desconstrução das práticas e discursos racistas.

A partir desses resultados emerge nosso Produto Educacional, que tem os seguintes objetivos: catalogar obras literárias que abordam a temática da ERER, promovendo práticas pedagógicas conscientes e transformadoras e os objetivos específicos; favorecer a abordagem crítica e construtiva do antirracismo no contexto escolar; promover o uso da literatura antirracista como ferramenta para práticas pedagógicas em todos os campos de experiências da EI; e valorizar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio de experiências significativas de aprendizagem.

A partir desses objetivos, visamos contribuir para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e da PNEERQ, que reafirma o compromisso do Estado com uma educação que promova a equidade racial, a valorização da diversidade e a reparação histórica dos povos negros.

Assim, compreendendo os entraves presentes na EI para o insucesso das políticas públicas antirracistas, o Produto Educacional é um Guia prático para docentes da Educação Infantil, e tem como proposta de atividade pedagógica o “Baú Antirracista: o mapa do tesouro escondido”.

Nessa proposta, as obras literárias antirracistas constituem o fio condutor das ações pedagógicas. Por meio de interações e brincadeiras, eixos estruturantes da EI, as crianças são convidadas a vivenciar um percurso lúdico e formativo que culmina na descoberta do “tesouro escondido” dentro do baú, metáfora que representa o encontro com as literaturas antirracistas, fontes de saber, representatividade e valorização da identidade negra.

Essa proposta foi pensada para crianças do 1º e 2º períodos (4 e 5 anos de idade), mas com possível adaptação para qualquer etapa da Educação Básica. Ela articula literatura, arte e reflexões teóricas no combate ao racismo estrutural, rompendo com a lógica de apagamento que historicamente marcou os currículos escolares. Apoia-se nas práticas pedagógicas, problematizadas à luz do referencial teórico que discute os princípios da educação antirracista e reforça o compromisso ético com a equidade, o respeito e a justiça social.

Ao propor este Guia, revisito minha trajetória escolar, atravessada pela ausência de representações positivas da população negra nos conteúdos curriculares – ausência que gerou feridas emocionais, desmotivação, sensação de não pertencimento e até a evasão escolar. Essas experiências deixaram marcas que evidenciam o quanto é urgente garantir, desde a EI, que cada criança negra se reconheça como parte da história, portadora de saberes e digna de protagonismo.

Essa falta de representação, contudo, não se limita a uma experiência individual, mas revela um fenômeno estrutural, resultante da omissão histórica do sistema educacional brasileiro em reconhecer e valorizar as identidades e epistemologias negras. Como afirma Gomes (2017), o currículo tradicional, ao longo do tempo, silenciou as experiências, saberes e produções intelectuais da população negra, contribuindo para a reprodução das desigualdades raciais na escola.

É nesse interim que entendemos que a literatura é parte do remédio para curar feridas emocionais causadas pelo racismo estrutural, pois, além de seu caráter artístico, possui função social, que é a de representar a realidade, bem como questioná-la e repensá-la, promovendo

transformações necessárias. E, assim, se rompe com as barreiras do racismo, configurando-se como conhecimentos integrados, que dialogam com múltiplos contextos educativos e contribuem para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. Essas práticas devem percorrer ao longo do ano letivo, e não apenas o mês de novembro, período em que geralmente se concentram as discussões sobre a temática racial, em função do Dia da Consciência Negra.

Portanto, nosso Produto Educacional tem relevância social pois, além de fundamentar-se em uma metodologia ativa, estruturada em um conjunto de estratégias pedagógicas que colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, também contempla a Lei n.º 10.639/03 e a efetivação da PNEERQ para a educação antirracista, se contrapondo à postura passiva das aulas expositivas tradicionais.

Sendo assim, inspirado no pensamento de Freire (1980), este Guia valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, reconhecendo-as como sujeitos históricos e produtores de saberes. A proposta fundamenta-se na dialogicidade e na prática reflexiva, princípios freireanos que compreendem a educação como um ato de escuta, troca e transformação. Assim, por meio de experiências práticas, interações e brincadeiras, eixos estruturantes da EI, promove-se um ambiente em que o aprender acontece de forma significativa e libertadora. Nessa perspectiva, o papel da professora é ressignificado; ela deixa de ser mera transmissora de conteúdos e assume a função de mediadora, orientadora e facilitadora das aprendizagens, estimulando a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças.

Assim, a metodologia ativa se alinha às orientações da BNCC para a EI, que reconhece a criança como sujeito histórico, social e protagonista capaz de produzir cultura e conhecimento (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, a prática docente mediada por metodologias ativas contribui para que a educação se torne mais significativa, democrática e emancipatória, coerente com uma proposta antirracista, inclusiva e voltada para a equidade.

Para a construção metodológica do Produto Educacional, adotamos uma abordagem qualitativa. O material selecionado foi guiado pela pesquisa bibliográfica, que, segundo, Gil (2002), consiste no levantamento e análise de publicações relevantes já disponíveis, permitindo ao pesquisador o aprofundamento teórico sobre determinado tema, com base em obras já consolidadas. Nesse sentido, envolvemos a seleção criteriosa de obras literárias infantis com forte potencial pedagógico para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto educacional.

A etapa de curadoria dos materiais considerou critérios de relevância temática, reconhecimento da autoria e potencial pedagógico para fomentar o diálogo crítico nas escolas. Sobretudo, baseou-se nos conhecimentos prévios da autora, cujas qualidades estéticas e educativas despertaram interesse e identificação, enquanto mulher preta de pele retinta

comprometida com uma pedagogia antirracista. Ademais, fundamentou-se em obras disponibilizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2025)<sup>15</sup>, que apoiam a prática educativa, as quais são entregues nas instituições escolares públicas pelo Governo Federal. As obras são adquiridas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2025), política que busca garantir acesso a obras de qualidade e livres de estereótipos raciais.

Logo, para a proposta do Guia, optamos por seis momentos, descritos a seguir:

#### **Público-alvo:**

- Estudantes da pré-escola 1ª e 2ª períodos (4 e 5 anos, sendo adaptável a quaisquer etapas da Educação Básica).

#### **Objetivo Geral:**

- Promover práticas pedagógicas antirracistas por meio da literatura afro-brasileira.

#### **Objetivos específicos:**

- Desenvolver atividades pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre o racismo e a valorização da identidade afrodescendente;
- Integrar a literatura afro-brasileira e africana ao currículo escolar da Educação Infantil, promovendo o diálogo, a reflexão e o respeito;
- Estimular o reconhecimento positivo da identidade negra por meio de contação de histórias;
- Criar espaços de diálogo e escuta em sala de aula para que as crianças expressem percepções sobre igualdade, amizade e respeito;

#### **Competências Gerais da BNCC**

- 1 - Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo social e cultural, reconhecendo a diversidade Étnico-racial como parte da identidade brasileira;
- 3 - Repertório Cultural: Valorizar e participar de diversas manifestações artísticas e culturais.

#### **Habilidades a serem desenvolvidas:**

- Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós

---

<sup>15</sup> Constitui-se como uma das principais políticas públicas de distribuição gratuita de livros didáticos e literários no Brasil, coordenado pelo Ministério da Educação em parceria com o FNDE (2025). A relevância do PNLD (2025) para a efetivação da Lei 10.639/03 é evidente, uma vez que, ao selecionar e disponibilizar materiais didáticos e literários, o programa estabelece critérios que incluem a promoção da diversidade étnico-racial e a eliminação de estereótipos discriminatórios. Nesse sentido, o PNLD (2025) não apenas garante o acesso universal ao livro, mas também se apresenta como instrumento estratégico na consolidação de uma educação antirracista desde a EI.



(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

- Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimentos

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

- Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

- Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

- Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

A partir daí, temos a inicialização da proposta:

1. Começaremos com uma roda de conversas (duração: 20 a 30 minutos). Nela, propõe-se a apresentação da atividade intitulada “Baú Antirracista: O mapa do tesouro escondido”. A dinâmica será conduzida pela professora, na roda de conversas, momento em que ela direcionará as falas e perguntas iniciais: “Vocês sabem o que é um baú?”; “Sabem o que podemos guardar dentro dele”. As respostas das crianças deverão ser registradas, promovendo uma discussão sobre o significado de guardar objetos, histórias e memórias. O objetivo é sondar os conhecimentos prévios do grupo sobre o tema. Em seguida, após a

escuta ativa, a professora explicará que o grupo será desafiado a encontrar um baú escondido há muitos anos, deixado por um povo que, ao longo da história, teve suas narrativas e contribuições apagadas por aqueles que tentavam usurpar suas histórias, culturas e identidades. A mediação deve enfatizar que, dentro desse baú, existem preciosidades que revelarão conhecimentos sobre as histórias, culturas e tradições desses povos. As crianças serão convidadas a compartilhar o que mais gostariam de descobrir sobre essa cultura e suas histórias. Após esse diálogo inicial, a professora mostrará imagens ilustrativas de um baú semelhante ao que está sendo procurado, explicando que ele guarda saberes preciosos e memórias de um povo que foi silenciado mas que resistiu e deixou importantes legados.

2. No segundo momento (duração de 10 a 15 minutos) será apresentado às crianças, ainda na roda, o mapa do tesouro. A professora irá contar sobre o mapa e quem o deixou ali. Esse mapa irá conter pistas sobre o baú. A partir daí, vamos levantar da roda e abri-lo em uma mesa, para que todos possam ver, e juntos possamos traçar um plano para descobrir onde estão as pistas para seguirmos avante à procura do baú. Nos diferentes espaços da escola (quiosque, o pátio, o refeitório, a sala da direção, pessoas da comunidade escolar, entre outros), vamos procurar as pistas deixadas por estes povos, seguindo a orientação do mapa (mediada pela professora). Os estudantes deverão seguir as pistas à risca, para localizar o baú, mobilizando a imaginação, a cooperação e o espírito investigativo. Cada pista deixada contém um enigma simples de direcionamento (que deve ser lido pela professora), que consiste em uma rima explicativa do próximo passo, junto com uma parte de um quebra-cabeça, que será montado após colher todas as pistas. Essas pistas devem conduzir o grupo ao local onde eles encontrarão o baú. Ao longo do percurso, a professora atua como mediadora, incentivando o diálogo, o respeito mútuo e a escuta das ideias das crianças, sem oferecer respostas prontas, mas provocando a reflexão e o raciocínio coletivo.
3. Abertura do Baú e descoberta dos tesouros literários (duração: 30 minutos). Após seguir as pistas e encontrar o baú, eles irão juntar as peças e montar o quebra-cabeça, que será uma imagem do baú que estão procurando. Nesse momento, eles perceberão que esse baú é diferente, pois está encapado. A parte de baixo contém um tecido africano da região da Adinkra, que reflete a história, a tradição e a identidade de suas comunidades. Assim, eles terão a certeza que é aquele baú que está com os tesouros escondidos, e a partir desse momento eles participarão do momento de abertura simbólica, marcado por suspense, expectativa e alegria. Dentro do baú estarão guardadas as obras literárias antirracistas (pré-selecionadas). A professora, com tom de encantamento, explicará que esses objetos são

“tesouros de memórias e histórias” que nos ajudam a conhecer e valorizar a beleza, a sabedoria e a força de um povo que sempre resistiu.

Nesse momento, os estudantes terão contato com as obras literárias antirracistas. A professora fará breves explicações, convidando as crianças a expressarem o que sentem e o que imaginam sobre cada item. Em seguida, eles irão escolher uma obra literária para ser lida pela professora em uma leitura compartilhada (lembrando que esse momento é realizado na área externa da sala). Os estudantes serão direcionados para debaixo de um pé de árvore, já pré-organizada para esse momento. Durante a leitura, a mediação da professora valoriza as expressões das crianças, ampliando vocabulário, repertório e compreensão crítica.

Acreditamos que esse momento é mágico, pois, é, assim, um ato político e afetivo que reafirma o compromisso da EI com a representatividade e com o combate ao racismo. Sobretudo, compreendemos que a literatura infantil, além de favorecer visibilidade as crianças negras, também se constitui como um recurso formativo que favorece a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas em todos os segmentos da escolarização.

Assim sendo, após essa reflexão, torna-se necessário apresentar um breve resumo de cada obra literária selecionada, destacando sua relevância para a EI. Essa contextualização permite compreender de que forma cada narrativa contribui para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção de valores, identidades e práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva formativa, inclusiva e antirracista.

Nesse interim, a obra literária “A menina e o tambor” é uma obra da literatura brasileira que conta a história de uma menina preta que tenta trazer alegria às pessoas tristes e apáticas da sua cidade, mas sem sucesso, até que encontra um tambor e o toca, contagiando a todos com seu ritmo e música e transformando o ambiente. A história destaca a importância de ouvirmos o nosso coração e como a felicidade pode ser contagiante.

**Imagem 9** - A menina e o tambor (Editora: Gutenberg)



**Fonte:** Arquivo da internet.

Essa obra deve ser trabalhada na Educação Básica, tendo a cultura africana como referência para adentrar a questão dos diferentes tons de pele que configuram a diversidade étnico racial brasileira de forma sensível e cativante.

Já a obra literária “Ei, quem você pensa que é?” explora a reflexão sobre a grandeza do universo e o lugar do ser humano nele, a interjeição que expressa incredulidade e questionamento da autoridade, identidade e comportamento de alguém.

**Imagem 10** - Ei, quem você pensa que é?! (Editora: Formato)



**Fonte:** Arquivo da internet.

O livro é uma obra poética que reflete sobre a grandeza do universo e como cada indivíduo é uma parte pequena dentro dele, explorando a humildade e a reflexão sobre o lugar do homem no cosmo. É uma obra com protagonismo preto que tem a cultura africana como referência para adentrar a questão dos diferentes tons de pele que configuram a diversidade étnico-racial brasileira de forma sensível e cativante.

Na obra literária “Sinto o que sinto”, o escritor brasileiro Lázaro Ramos narra a experiência do menino Dan, do Mundo Bitá, em um dia complexo de emoções, e a história de seus antepassados africanos, Asta e Jaser, a fim de ensinar sobre sentimentos, ancestralidade e aceitação.

**Imagem 11** - Sinto o que sinto (Editora: Carochinha)



Fonte: Arquivo da internet.

A obra articula desenvolvimento emocional e valorização identitária, mostrando, por meio de Dan, que sentimentos como raiva, alegria e orgulho fazem parte da experiência humana. Ao mesmo tempo, insere elementos da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei n.º 10.639/03, rompendo com a invisibilização das narrativas negras. A história dos antepassados Asta e Jaser, contada pelo avô de Dan, resgata ancestralidade e pertencimento, conectando emoções individuais à memória coletiva do povo negro. Assim, o livro entrelaça duas narrativas: o cotidiano emocional da criança e a história de sua origem, oferecendo um recurso pedagógico que promove letramento emocional, orgulho identitário e uma educação antirracista desde a infância.

A obra literária “Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos” relata a história de uma menina com cachos no cabelo que, ao serem comparados com conchinhas, flores e ninhos, tornam-se símbolos da sua identidade e individualidade, destacando a importância da autoaceitação e do respeito pelas diferenças, face à pressão social para a padronização da beleza.

**Imagem 12** - Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos (Editora: Rona)



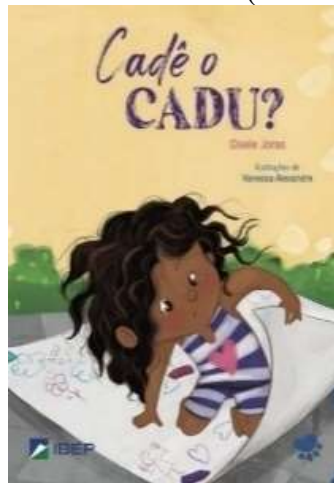
Fonte: Arquivo da internet.

A personagem principal é uma menina preta de cabelos cacheados, cuja história questiona a pressão por padrões de beleza que desvalorizam a individualidade. Ao reconhecer que a verdadeira beleza está na diversidade, a narrativa celebra o valor de ser diferente e a essência única de cada pessoa. Com isso, promove a reflexão sobre o respeito às características próprias, tanto em si quanto nos outros.

A obra fortalece a construção de uma imagem positiva da criança negra ao valorizar seus traços étnicos e culturais por meio de uma linguagem poética e ilustrações vibrantes. Essa abordagem incentiva o amor próprio, reforça a autoestima e contribui para o enfrentamento dos padrões estéticos impostos, especialmente importantes para crianças de grupos historicamente marginalizados.

Na obra “Cadê o Cadu?”, a história é composta de rimas e imagens lúdicas com o intuito de despertar a atenção das crianças no momento da leitura. Elaborada em forma de poema, a obra conta a história de uma menina chamada Juju preta e de seu amigo Cadu, um cachorrinho travesso.

**Imagem 13** - Cadê o Cadu? (Editora: Conrad)



**Fonte:** Arquivo da internet.

Essa obra faz integração com as políticas públicas como a Lei n.º 10.639/03 e a PNEERQ, na prática pedagógica. Relaciona discussões sobre história, envolvendo os estudantes, significativamente, na cultura afro-brasileira, incentivando que as crianças reconheçam a diversidade cultural como algo positivo e natural, fortalecendo, assim, a educação antirracista desde a infância.

Na obra da literatura brasileira “Como o vovô vem nos buscar?”, a história explora a curiosidade e a imaginação das crianças. Com 24 páginas, a narrativa segue uma mãe e sua filha de tons de pele retintas, que viajam por diferentes meios de transporte, como metrô, carro por aplicativo, ônibus, patinete, entre outros. A menina especula, de forma lúdica, sobre qual veículo o avô usará para buscá-las, enquanto a mãe incentiva sua imaginação sem revelar a surpresa. A história transforma um momento de espera, que pode ser ansioso para os pequenos, em uma aventura divertida e educativa.

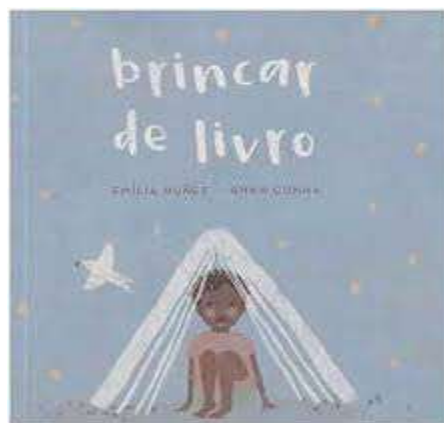
**Imagem 14** - Como o vovô vem nos buscar? (Editora: FGV)



**Fonte:** Arquivo da internet.

No contexto da ERER, o avô representa a ancestralidade e o papel central dos mais velhos na transmissão de saberes, característica marcante das culturas africanas e afro-brasileiras. Assim, a obra contribui para o reconhecimento da importância da memória e da identidade coletiva, além de promover o respeito e o cuidado como valores fundamentais para a formação das crianças.

**Imagem 15** - Brincar de livro (Editora: Tibi)

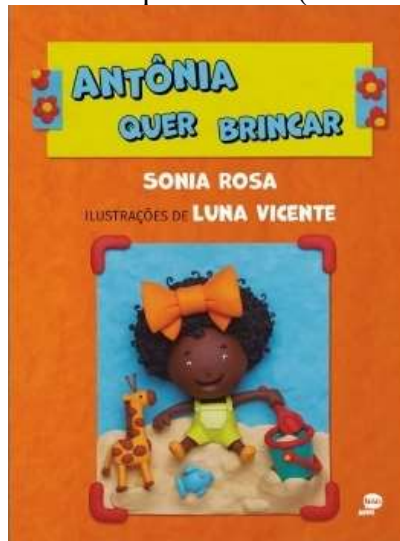


**Fonte:** Arquivo da internet.

“Brincar de Livro” é uma obra sem texto verbal, com personagens negros, da autora Emília Nuñez, que convida as crianças a criarem suas próprias narrativas a partir das imagens. O livro transforma a leitura em brincadeira, estimulando imaginação, criatividade e participação ativa do leitor. Suas ilustrações abrem múltiplas possibilidades de interpretação, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o prazer da leitura desde a infância.

A obra literária “Antônia quer brincar” narra a história de Antônia, uma menina preta que deseja brincar mas enfrenta barreiras impostas pelos colegas. A narrativa apresenta as dificuldades que as crianças negras encontram no cotidiano escolar e social, como exclusão, preconceito e negação do direito de brincar livremente. Com delicadeza, a autora traz à tona o racismo estrutural que atravessa a infância, mostrando como isso pode afetar a autoestima e a formação identitária das crianças.

**Imagem 16** - Antônia quer brincar (Editora: Pallas Mini)



**Fonte:** Arquivo da internet.

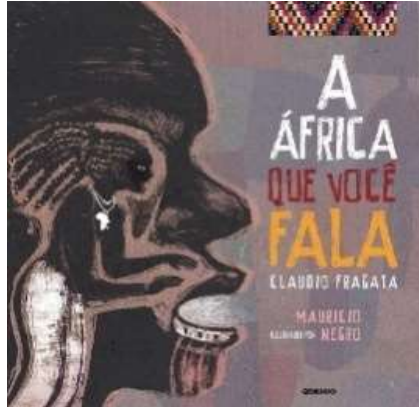
Esse livro traz, de maneira delicada e acessível, uma crítica ao racismo estrutural, que atravessa os espaços escolares e sociais, sendo uma ferramenta importante para o letramento racial na EI. Também é uma ótima proposta para formação docente, que pode ser utilizada em encontros pedagógicos, para refletir sobre como o racismo pode se manifestar sutilmente nas interações infantis.

A obra literária “A África que você fala” apresenta ao leitor a forte presença da cultura africana no cotidiano brasileiro, especialmente no idioma. De maneira lúdica e acessível, mostra como diversas palavras do nosso vocabulário têm origem africana, revelando que a herança



africana não está apenas na história distante, mas faz parte viva da língua, da identidade e do dia a dia. Ao aproximar as crianças desse patrimônio, a obra contribui para a valorização da diversidade cultural e da ancestralidade africana no Brasil.

**Imagem 17** - A África que você fala (Editora: Globo)



**Fonte:** Arquivo da internet.

O livro é uma articulação com a Lei n.º 10.639/03 e a PNEERQ; possibilita a inserção da História e Cultura Africana de forma integrada ao cotidiano escolar. Além de atender aos eixos da PNEERQ ao promover práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e linguística, contribui para o enfrentamento de estereótipos, reforçando o papel da escola como espaço de letramento racial, combatendo o silenciamento das raízes africanas na formação da identidade brasileira.

Na obra literária “Esconde-esconde”, a história apresenta a brincadeira de esconde-esconde como metáfora para pensar questões de identidade, pertencimento e convivência. A narrativa mostra crianças que participam da brincadeira, mas evidencia, também, como muitas vezes, certas crianças são deixadas “de fora” ou invisibilizadas, o que dialoga com a realidade de exclusão vivida por crianças negras nos espaços de socialização. A obra, de forma sensível e lúdica, provoca reflexões sobre como o racismo estrutural atravessa a infância, principalmente na EI, além da, inclusão, visibilidade e o direito de todas as crianças serem reconhecidas.

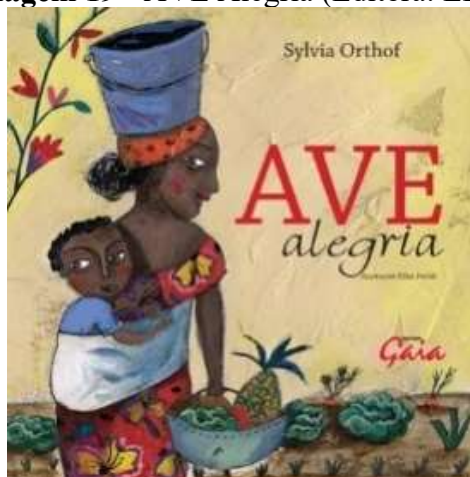
**Imagem 18 - Esconde-esconde (Editora: EIS)**



**Fonte:** Arquivo da internet.

Nesse sentido, essa obra deve ser trabalhada para promover o letramento racial, ajudando as crianças a reconhecerem injustiças e a valorizarem o direito de todas e todos ao brincar, uma vez que articula-se à Lei n.º 10.639/03 e à PNEERQ ao incentivar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a infância negra como potência e garanta a equidade nas interações cotidianas.

**Imagem 19 - AVE Alegria (Editora: LDM)**



**Fonte:** Arquivo da internet.

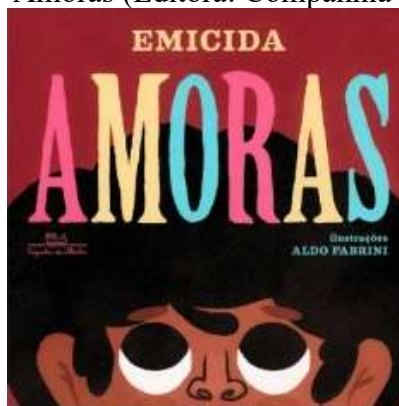
A obra literária “Ave Alegria” traz a presença de personagens negros, evidenciando a representatividade, considerando a alegria como um direito também da infância negra, frequentemente negada ou invisibilizada nos espaços escolares. Permite, também, refletir, com base na PNEERQ, sobre a promoção de práticas pedagógicas que garantam às crianças negras o direito de viver sua infância de forma plena, alegre e digna. Contribui para o letramento racial,

quando usado em diálogo com outras obras que tratam da identidade e da resistência da população negra, ampliando o repertório cultural das crianças.

A narrativa estimula a apreciação da diferença e da singularidade de cada personagem, o que permite dialogar com o conceito de equidade e valorização da identidade das crianças negras e de outros grupos historicamente marginalizados. Ao trabalhar a obra, é possível propor atividades que reforcem a autoestima e a valorização das características próprias de cada criança, promovendo reflexão sobre como o preconceito, inclusive racial, pode se manifestar e como combatê-lo desde a infância.

Na obra literária “Amoras”, a história nasce a partir da canção homônima de Emicida, transformando em narrativa poética a relação entre uma criança e sua identidade. A história gira em torno do diálogo entre pai e filha, no qual ele explica que nós somos como as amoras, mesmo pequenas, temos nossa importância e beleza. A metáfora enaltece a negritude, o pertencimento e a autoestima da criança negra, ao mesmo tempo em que valoriza sua ancestralidade e a luta contra padrões eurocêtricos de beleza e de humanidade.

**Imagem 20** - Amoras (Editora: Companhia das Letrinhas)



**Fonte:** Arquivo da internet.

Na perspectiva da EI, “Amoras” é um recurso pedagógico essencial para o letramento racial e para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ, pois combate ao racismo ao reforçar a beleza da pele preta, dos cabelos crespos e da cultura negra, além de contribuir para que as professoras construam práticas que afirmem a diversidade, abrindo espaço para o diálogo sobre pertencimento, identidade e autoestima desde a infância, desconstruindo, assim, o mito da neutralidade da infância frente ao racismo.

A obra literária “Bucala, a pequena princesa do quilombo do Cabula” apresenta a história de Bucala, uma menina negra que vive no Quilombo do Cabula, em Salvador. Retratada como uma princesa quilombola, ela simboliza a força, a beleza e a ancestralidade de seu povo.

O enredo valoriza a memória coletiva, a tradição oral e a cultura afro-brasileira, reafirmando o papel dos quilombos como espaços de resistência e identidade.

**Imagem 21** - Bucala, a pequena princesa do quilombo do Cabula (Editora: Malê Mirim)

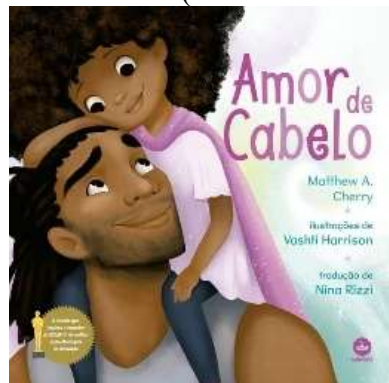


**Fonte:** Arquivo da internet.

Ao trazer uma criança negra como protagonista, a narrativa rompe com estereótipos eurocêtricos, promove autoestima, representatividade e fortalece a ligação das novas gerações com sua história, sendo bem utilizado em todas as etapas da Educação Básica.

A obra literária “Um amor de cabelo” narra a história de Zuri, uma menina preta que deseja um penteado especial para um dia importante. Seu pai se esforça para arrumar seus cabelos crespos, enfrentando dificuldades, mas demonstrando muito carinho e dedicação. A narrativa valoriza a relação afetiva entre pai e filha, ao mesmo tempo em que desconstrói estereótipos sobre a paternidade negra e enaltece a beleza dos cabelos crespos e cacheados.

**Imagem 22** - Um amor de cabelo (Editora: No Brasil, pela Salamandra)



**Fonte:** Arquivo da internet.

Esta obra, particularmente, é uma das minhas queridinhas, pois, além de atender às diretrizes da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ, que incentivam práticas pedagógicas voltadas à desconstrução do racismo, traz à tona a potência dos vínculos familiares como apoio na

construção da subjetividade infantil negra, abrindo espaço para combater o preconceito direcionado aos cabelos crespos e cacheados, uma das formas mais recorrentes de racismo na infância.

Assim, após a apresentação das obras literárias brasileiras, que são os tesouros escondidos dentre do baú antirracista, e da leitura de uma obra escolhida pelos estudantes, vamos para o momento da escuta ativa, que consiste em uma postura pedagógica intencional e sensível, na qual a docente reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de expressar pensamentos, sentimentos e saberes. Implica acolher suas falas, gestos e silêncios com atenção e respeito, valorizando suas experiências e promovendo a participação efetiva no processo educativo:

4. Nesse momento (duração: 30 minutos), vamos para o compartilhamento do que descobriram e sentiram ao longo da caça ao tesouro e da leitura da obra literária escolhida por eles. A professora utilizará perguntas abertas, como: “O que aprendemos com esse baú?”, “Por que é importante conhecer as histórias e as culturas de diferentes povos?”, “Como podemos cuidar para que ninguém apague essas histórias de novo?”, entre outras, deixando fluir os questionamentos e relatos produzidos por eles.
5. Neste momento, faremos a produção artística, na qual cada criança montará um pequeno “tesouro” com a ajuda da família (proposta explicada na pasta de atividades em família, que vai junto com a criança toda semana, para que a família possa participar desse processo de ensino e aprendizagem juntamente com a escola), que representa o que aprendeu, um símbolo de força, beleza ou ancestralidade para compor nosso cantinho da leitura.

Este cantinho, ao longo do ano letivo, será utilizado em momentos planejados e espontâneos, possibilitando que as crianças manuseiem as obras literárias, conversem sobre suas artes e as dos amigos em momentos de trocas e interações e descobertas, ampliando, assim, o repertório de narrativas afro-brasileiras.

6. A avaliação ocorrerá de forma processual e qualitativa, considerando a participação, o envolvimento e as interações das crianças nas atividades propostas, bem como suas manifestações de curiosidade, expressão e construção de sentidos acerca das histórias trabalhadas.

Assim, o presente Produto Educacional será disponibilizado de forma concreta em anexo a esta pesquisa e, simultaneamente, em uma plataforma digital de acesso público (Instagram), além de formações continuadas para professores com o objetivo de ampliar seu alcance e promover a socialização dos saberes produzidos. Em anexo, constam os QR codes e o link de acesso ao material, optamos por esse acesso pois, garante praticidade e acessibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que a PNEERQ, ao centralizar a EI nas propostas da Educação Antirracistas, rompe, no plano normativo, com a histórica marginalização dessa etapa nas políticas pública, diferentemente de leituras reducionistas que associam a Lei n.º 10.639/03 exclusivamente aos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Educação Artística no Ensino Fundamental e Médio, quando muitas marcas do racismo já estão profundamente inscritas nas experiências das crianças.

Essa invisibilidade sustentava os discursos naturalizados de que “as crianças são pequenas demais para falar sobre racismo” ou de que a infância seria um território de neutralidade racial, o que contribuiu para a manutenção de currículos eurocentrados, reforçando a ideia equivocada de que a EI não seria um espaço legítimo para o enfrentamento do racismo.

É justamente nesse tensionamento que se localiza uma das contribuições centrais do campo da EREER. Autoras como Gonçalves e Silva (2005) e Gomes (2017) chamam a atenção para o fato de que a ausência da EI na Lei n.º 10.639/03 não significa inexistência de racismo nessa etapa, mas, sim, a permanência de uma lógica adultocêntrica e conteudista de política curricular, que associa o enfrentamento do racismo apenas ao ensino formal de conteúdos históricos. Essa leitura reducionista ignora que, na EI, o currículo se materializa, sobretudo, nas relações, nas práticas cotidianas, nos materiais pedagógicos, nas interações e nos processos de socialização.

É fato que a EI passa a ser reconhecida como estratégica para a Educação Antirracista não a partir da Lei n.º 10.639/03, mas a partir das críticas à própria lei, de suas lacunas e dos limites evidenciados em sua implementação. Esse movimento é impulsionado pelo acúmulo teórico do Movimento Negro Brasileiro, pelas pesquisas sobre infâncias negras e, mais recentemente, pela formulação da PNEERQ, que corrige, ainda que tardiamente, essa exclusão histórica, ao afirmar a infância como etapa estruturante para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Assim, sustento que a centralidade da EI na Educação Antirracista não nasce da Lei n.º 10.639/03, mas em oposição ao seu silêncio. É nesse deslocamento crítico que a PNEERQ assume um papel fundamental, ao reconhecer que o combate ao racismo não pode ser postergado para etapas posteriores da escolarização, sob pena de perpetuar desigualdades que a própria escola afirma combater.

Como já é sabido, toda normativa passa por processos de aceitação, negociação e, muitas vezes, resistência no cotidiano escolar. Logo, a PNEERQ não se constitui como exceção.

Sua implementação efetiva exige, de modo incontornável, que gestores e docentes estejam abertos à temática da EREER, reconhecendo que o racismo não é um fenômeno externo à EI. Ele se manifesta de forma concreta e cotidiana, como em práticas aparentemente banais, naturalizadas e socialmente aceitas, como o uso do chamado “lápiz cor de pele”, a ausência de materiais didáticos que representem a diversidade racial ou a predominância de referências estéticas eurocentradas nos brinquedos, livros e imagens que compõem o ambiente educativo.

Essas manifestações, longe de serem inofensivas, produzem efeitos simbólicos profundos, pois comunicam às crianças quais corpos são considerados normativos, belos e legítimos, e quais são colocados à margem. Desde muito cedo, as crianças aprendem, por meio dessas mensagens sutis, a hierarquizar tons de pele, traços físicos e pertencimentos raciais, internalizando padrões que reforçam desigualdades históricas. Negar essa realidade significa comprometer a própria finalidade da política, esvaziando seu potencial transformador.

Nesse sentido, a importância da representatividade na EI não pode ser compreendida apenas como uma escolha estética ou pedagógica, mas como um posicionamento político e ético. A presença de bonecas negras, livros com protagonistas negros, imagens diversas e narrativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana contribui diretamente para a construção de identidades positivas, ao mesmo tempo em que desafia as crianças não negras a reconhecerem a diversidade como constitutiva da sociedade brasileira. Entendo que a representatividade, quando pensada de forma intencional e articulada ao PPP, atua como estratégia concreta de enfrentamento ao racismo desde a primeira infância.

Essa discussão se aprofunda quando articulada à dimensão da corporalidade infantil. O corpo, na EI, é linguagem, é território de experiências, afetos e aprendizagens. É por meio do corpo que as crianças se expressam, se reconhecem e são reconhecidas. Contudo, os corpos não são lidos de forma neutra no espaço escolar, corpos negros, historicamente racializados, são frequentemente alvo de controle, silenciamento ou estigmatização, mesmo na infância. Comentários sobre cabelos, tons de pele, formatos corporais e gestos evidenciam que o racismo incide diretamente sobre a experiência corporal das crianças negras, afetando sua autoestima, sua relação com o espaço e com o outro.

Dessa forma, a PNEERQ, ao reafirmar a centralidade da EI, convoca gestores e docentes a assumirem uma postura ativa frente a ações racistas. Isso implica revisar práticas, discursos e materiais, mas também investir em processos formativos tanto dos docentes quanto dos gestores e de toda comunidade escolar, desde a merendeira ao porteiro, que possibilitem a leitura crítica dessas manifestações e a construção de estratégias pedagógicas antirracistas que valorizem todos os corpos.

Na minha avaliação, somente com a abertura institucional e subjetiva dos profissionais da educação será possível romper com práticas naturalizadas, como o “lápiz cor de pele”, e avançar na construção de ambientes educativos que reconheçam, respeitem e celebrem a diversidade racial desde a infância, consolidando a EI como um espaço efetivo de promoção da equidade e da justiça racial.

É a partir dessas vivências cotidianas que se torna possível compreender o currículo em sua dimensão viva e relacional, entendido não apenas como um documento prescritivo, mas como um conjunto de práticas, interações, linguagens e experiências que se constroem no interior e para além dos muros da escola.

Nessa perspectiva, o currículo vivo assume papel central na promoção do letramento racial, ao possibilitar que crianças, docentes e demais sujeitos da comunidade escolar desenvolvam leituras críticas sobre as relações raciais, os marcadores de diferença e as desigualdades historicamente produzidas. Ao incorporar esse conceito às práticas pedagógicas e à formação docente, a escola avança na construção de um projeto educativo que não apenas denuncia o racismo, mas atua de forma sistemática na sua prevenção e no fortalecimento de identidades plurais, críticas e afirmativas desde a infância.

O letramento racial, assim compreendido, não se restringe ao espaço escolar nem às práticas pedagógicas realizadas em sala, mas se estende às relações estabelecidas com as famílias e com a comunidade, reconhecendo que a Educação Antirracista é um processo coletivo e contínuo. A incorporação das famílias nesse movimento formativo, por meio de palestras, reuniões pedagógicas, exposições culturais e ações que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira, contribui para ampliar o alcance das práticas antirracistas e fortalecer o diálogo entre escola e território. Essas estratégias possibilitam, ainda, o enfrentamento de visões estigmatizadas e preconceituosas sobre a cultura africana e afro-brasileira, historicamente construídas a partir de narrativas eurocentradas.

Desse modo, ao articular currículo vivo, letramento racial e participação das famílias, a escola reafirma seu compromisso ético e político com a implementação e efetivação da PNEERQ na construção de uma Educação Antirracista que ultrapassa a dimensão formal do ensino, promovendo processos de conscientização, valorização identitária e ressignificação de saberes. Trata-se, portanto, de compreender a EI como um espaço de formação ampliada, no qual o currículo se materializa nas relações, nos encontros e nas ações coletivas, contribuindo para a descolonização de olhares e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a equidade racial desde a infância.



Em síntese, este estudo reafirma que a EI, quando orientada por políticas públicas antirracistas e mediada por currículos e práticas docentes antirracistas na promoção do letramento racial, não apenas transmite conhecimentos, mas também forma sujeitos críticos, conscientes e éticos. Cada obra literária, cada diálogo e cada brincadeira configuram experiências significativas para a valorização da identidade e do pertencimento, contribuindo para a desconstrução de padrões discriminatórios e para a afirmação da representatividade como eixo central da formação infantil.

Contudo, embora tais ações articuladas às propostas da PNEERQ constituam a base para práticas pedagógicas transformadoras, sua efetivação enfrenta desafios, como a resistência por parte do corpo docente, a insuficiência de formações continuadas e ainda a limitação de recursos pedagógicos nas instituições. Reconhecer tais obstáculos é fundamental para que se avance na consolidação de práticas que preparem as crianças para atuar de maneira crítica, reflexiva e solidária, promovendo, de fato, a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e justa.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Lucilene Morais. **“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da Educação Infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254871>. Acesso em: 9 mai. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Marcella Oliveira. **O cotidiano de crianças no campo: práticas educativas e relações de gênero**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-11042014-152657/publico/MarAraujoDissert.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Isabel de Almeida. **Criança negra – visibilidade e autonomia: educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: a Cidade de Deus**. 2023. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2023.

BERTH, Joyce. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

BONFANTE, Vanessa Figueiredo. **Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche**. 2023. 222 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jan. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 15 de maio de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mai. 1999, Seção 1, p. 17-18.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP n.º 3/2004, de 10 de março de 2004. Institui as 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 União**, Brasília, 19 mai. 2004, seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2022: Panorama da Educação Básica Brasileira. Brasília, 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação n.º 01, de 2025: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2025**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/mec-promove-letramento-racial-para-avaliadores-do-pnld>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: 27 set. 2025.

CALIXTO, Maria Lúcia. **Educação Infantil: fundamentos e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A Educação Infantil no Brasil: História e Políticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2003.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre. Artmed, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa (org.). **Infâncias negras: reconhecimento, pertencimento e afetividade na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

EMICIDA. **Por que o Emicida fez um livro infantil?** [s.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3czQelua5nA>. Acesso em: 27 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

FERREIRA Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v.6, n.14, p.236-263, jul.-out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Infantil, Diferença e Emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre o silêncio e o dizer-se negro. *In: Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e Educação Infantil: à procura de justiça**. e-Curriculum (PUC-SP), São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, set. 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109–123, jun. 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100009.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Educação para as relações étnico-raciais: entre saberes e práticas pedagógicas. *In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (org.). Educação*

**das relações étnico-raciais no Brasil:** reflexões e experiências. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 15-34.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. B. (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Rio Verde Goiás**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2025.

INSTITUTO DataSenado. **Maioria dos internautas acredita que a escola tem papel importante na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo**. Instituto DataSenado, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=maioria-dos-internautas-acredita-que-a-escola-tem-papel-importante-na-promocao-da-igualdade-racial-e-no-combate-ao-racismo>. Acesso em: 8 jul. 2025.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM IPEC (IPEC); projeto seta. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/casos-de-racismo-nas-escolas-escancaram-uma-triste-realidade-vivenciada-por-estudantes-negros-no-brasil>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade: a autobiografia de Nelson Mandela**. Trad. Alves Calado. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, José de Souza (org.). **O massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala:** quilombos, insurreições, guerrilhas. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:** Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 27 set. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Sílvia G. **Infância e Educação: concepções e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

QVORTRUP, Jens; BARDY, Marianne; SIRSGAARD, Jens; WINTHER, Hanne. **Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics**. Aldershot: Avebury, 1994.

RIVA, Thalita Soto. **Ecos do silêncio quebrado: um estudo sobre os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Infância e Educação Infantil: uma agenda para a pesquisa e a política. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-20, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 25. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.n.33.p66-84>.

SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e afrocentrar a Educação Infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8654>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; OLIVEIRA, Grasiela Ramos de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782024000100248&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100248&tlng=pt). Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

SILVA, Maria Edleuza da. **Racismo e educação: uma análise a partir da implementação da Lei n.º 10.639/03, na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ana Xavier**

**Lopes.** Russas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SIMÕES, Nataly; HELENA, Tory (ed.). Crianças e adolescentes negros são maioria dos 1,6 milhão em situação de trabalho infantil. **Educação e Território**, 2024, p. 1. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/criancas-e-adolescentes-negros-sao-maioria-dos-16-milhao-em-situacao-de-trabalho-infantil/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

TV UFSJ, You tube. **PNEERQ - Docência e gestão em educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=duHiEqG5AvI>. Acesso em: 14 mai. 2025.

## **ANEXO I - PRODUTO EDUCACIONAL**

O anexo apresentado a seguir tem como finalidade complementar a presente dissertação, oferecendo ao(à) leitor(a) acesso ao Produto Educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa. O material foi elaborado como desdobramento teórico-prático das reflexões construídas ao longo do trabalho, em consonância com os princípios da Lei n.º 10.639/03 e da PNEERQ, com foco na EI.

O Produto Educacional, apresentado em formato de Guia prático para docentes da EI, reúne obras literárias antirracistas que promovem práticas pedagógicas conscientes e transformadoras, considerando a centralidade da infância, a valorização das infâncias negras, a dimensão da corporalidade infantil e a articulação entre escola, famílias e comunidade. Sua inclusão como anexo visa possibilitar a socialização do material e contribuir para a reflexão e a atuação de professoras e gestores comprometidos com a construção de uma Educação Antirracista desde a primeira infância.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,**  
**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO**

# **GUIA**

## **PRÁTICO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



**DR. CAIRO MOHAMAD IBRAHIM KATIRB**

**ELAINE MENDES DE SOUZA SILVA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO**

**ELAINE MENDES DE SOUZA SILVA**

**GUIA  
PRÁTICO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Produto Educacional apresentada  
ao Programa de Pós-graduação em  
Tecnologias, Comunicação e  
Educação da Universidade Federal  
de Uberlândia como requisito  
parcial para a obtenção do título  
de mestre em Tecnologias,  
Comunicação e Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Cairo  
Mohamad Ibrahim Katrib**

**UBERLÂNDIA, 2025**



## **QUERIDAS PROFESSORAS, PESQUISADORAS E FUTURAS PROFESSORAS**

Este Produto Educacional foi gerado por meio de estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGCE/UFU, na linha de pesquisa Mídias, Comunicação e Educação (MEC), com o tema: Contextos e tramas da temática racial na Educação Infantil: A Lei 10.639/03 e o exercício da PNEERQ no enfrentamento do racismo. Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, de análise bibliográfica dos autores e autoras que discutem o campo da ERER, análise documental da legislação que dita o que é para ser feito e análise mediática que relata o que realmente acontece no ambiente escolar.

A nossa questão problema foi: a legislação brasileira tem contemplado a Educação Antirracista nas orientações curriculares e pedagógicas voltadas à Educação Infantil?

Tivemos como objetivo geral: compreender se as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam, de fato, a educação antirracista na Educação Infantil. E

Os objetivos específicos: Construir um panorama da legislação brasileira que referenda a Educação para as Relações Étnico-raciais; Entender o lugar da educação antirracista na Educação Infantil; Examinar reportagens e produções midiáticas digitais que denunciam episódios de racismo na escola, buscando relacioná-las ao debate sobre a efetividade das políticas educacionais antirracistas; E apresentar como Produto Educacional da dissertação um Guia com indicações de obras literárias antirracista com o objetivo de ser utilizado pelas professoras.

Os resultados obtidos com a pesquisa revelaram que, embora as políticas públicas estejam formalmente inseridas nos contextos escolares, sua efetivação ainda se revela limitada, uma vez que, determinados entraves são impostos por parte de gestores omissos a causa antirracistas e docentes que se dizem despreparados para implementar a temática.

Sendo assim, nosso produto educacional é um Guia, prático para docentes da Educação Infantil, a proposta é pedagógica, investigativa e lúdica, intitulada: Baú Antirracista: o mapa do tesouro escondido, onde as crianças são convidadas a percorrer um trajeto simbólico até encontrar o tesouro guardado dentro do baú. Esse tesouro são as obras literárias antirracistas.

O encontro com as obras literárias representa não apenas a conquista de um “tesouro”, mas o início de uma jornada de reconhecimento, respeito e afirmação da pluralidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Essa proposta é para a Educação Infantil, (1º e 2º períodos: 4 a 5 anos), mas, com possível adaptação para qualquer etapa da Educação Básica.

Portanto, nosso Produto Educacional, tem relevância social, pois, além de, fundamentar-se em uma metodologia ativa, estruturada em um conjunto de estratégias pedagógicas que colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem também contempla a Lei 10.639/03 e a efetivação da PNEERQ, para a Educação Antirracista, contrapondo à postura passiva das aulas expositivas tradicionais.

Sendo assim, inspirado no pensamento de Freire (1980), este Guia valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, reconhecendo-as como sujeitos históricos e produtores de saberes.

A proposta fundamenta-se na dialogicidade e na prática reflexiva, princípios freireanos que compreendem a educação como um ato de escuta, troca e transformação.

Assim, por meio de experiências práticas, interações e brincadeiras, eixos estruturantes da EI, promove-se um ambiente em que o aprender acontece de forma significativa e libertadora. Nessa perspectiva, o papel da professora é ressignificado, ela deixa de ser mera transmissora de conteúdos e assume a função de mediadora, orientadora e facilitadora das aprendizagens, estimulando a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças.

Para a construção metodológica do Produto Educacional, adotamos uma abordagem qualitativa, o material selecionado foi guiado pela pesquisa bibliográfica, que segundo, Gil (2002), consiste no levantamento e análise de publicações relevantes já disponíveis, permitindo ao pesquisador o aprofundamento teórico sobre determinado tema com base em obras já consolidadas. Nesse sentido, envolvemos a seleção criteriosa de obras literárias antirracistas com forte potencial pedagógico para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto educacional.

O objetivo geral: catalogar obras literárias que abordam a temática da ERER promovendo práticas pedagógicas conscientes e transformadoras.

Objetivos específicos: favorecer a abordagem crítica e construtiva do antirracismo no contexto escolar, promover o uso da literatura antirracista como ferramenta para práticas pedagógicas em todos os campos de experiências da Educação Infantil e valorizar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio de experiências significativas de aprendizagem.

A partir desses objetivos visamos contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade de abordar o ensino de "história e cultura afro-brasileira e Africana" no currículo escolar de toda a Educação Básica brasileira e da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ, que reafirma o compromisso do Estado com uma educação que promova a equidade racial, a valorização da diversidade e a reparação histórica dos povos negros.





## SOBRE OS AUTORES

### DR. CAIRO MOHAMAD IBRAHIM KATRIB



Docente titular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - FAGED-UFU. Possui atualização acadêmica em Estudos Afro Latino Americanos pela Harvard University, e Pós doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá-PR-UEM (2018) (2020), Doutorado em História Cultural pela Universidade de Brasília (2009), Mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História-UFU (2004). Graduado em Licenciatura em Geografia pela UFG (1991-1994), Especialista em Educação para a Ciência-UFU(1998), em Planejamento Educacional Universidade Salgado de Oliveira (1999). Pesquisa temáticas ligadas a Educação das Relações raciais, educação antirracista, Lei 10.639-03, religiosidades de matrizes africanas (UMBANDA), formação de professores e Políticas Educacionais de financiamento e análises fílmicas. Preside o Comitê Institucional Local de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Pública da Universidade Federal de Uberlândia-Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Coordena, também, o Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais-CECAMPE SUDESTE(FNDE-UFU).

### ELAINE MENDES DE SOUZA SILVA



Graduada em Pedagogia- Licenciatura pela Faculdade Almeida Rodrigues em Rio Verde – Goiás. Pós Graduada em Neuropsicopedagogia e Inclusão pela Faculdade Educar em Rio Verde - Goiás. Docente concursada em 2021, lotada na EMEI Profª Cornélia Yara Castanheira em Uberlândia – Minas Gerais. Profissional de apoio escolar (PAE) concursada em 2024, lotada na EMEF Eugênio Pimentel Arantes em Uberlândia – Minas Gerais. Mestranda, linha de pesquisa: Mídias, Tecnologia e Educação (MEC) no Programa de Pós- Graduação em Comunicação, Tecnologias e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais – PPGCE/UFU (Mestrado Profissional) orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6751-1998>. Pesquisadora da grande área do conhecimento: Educação das Relações Étnico-racial (ERER). Religião Cristã Evangélica. Sou mulher negra fleumática que não procrastina, porque aprendeu a andar com suas próprias forças, ser negra é a minha essência, não a minha sentença!



# SUMÁRIO

Conhecendo a Educação Infantil.....	7
A Importância da Educação antirracista na Educação Infantil.....	10
Os pressupostos da Lei 10.639/03.....	12
Política nacional de equidade, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola-PNEERQ..	14
Baú antirracista: o mapa do tesouro escondido.....	17
literaturas antirracistas.....	36
Considerações Finais .....	52
Agradecimentos .....	53
Referências .....	54
Apêndice	





**CONHECENDO**

# A EDUCAÇÃO INFANTIL



## PROFESSORA!

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito fundamental da criança e um dever do Estado e da família, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esse processo deve ser orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, pautados no respeito à dignidade, à identidade, à diversidade e à infância como tempo próprio de ser e viver (BRASIL, 2009). Assim, a Educação Infantil se configura como um espaço educativo e social que valoriza as múltiplas linguagens da criança, sua curiosidade, imaginação e criatividade, garantindo o direito de aprender, brincar, conviver e expressar-se.



Mais do que uma preparação para o ensino fundamental, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de vivências, aprendizagens e interações significativas, onde a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói conhecimentos a partir das relações que estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Autores como Oliveira (2011) e Kramer (2003) reforçam que a Educação Infantil é um campo de experiências e significados, no qual as práticas pedagógicas devem respeitar a infância em sua singularidade e promover a formação cidadã, com vistas a uma educação emancipatória e comprometida com a equidade social e racial.



# A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Partimos da compreensão de infância, como uma construção histórica, social e cultural, marcada por experiências, contextos e relações diversas. A infância não pode ser vista como uma etapa homogênea ou neutra, mas como um período da vida na qual as crianças produzem cultura, constroem significados e participam ativamente do mundo que as cerca, (ARIÈS,1981).

A partir dessa compreensão de infância, você irá entender a importância da Educação antirracista, à luz do que propõem a Lei nº 10.639/03 e a mais recente, PNEERQ. Essa compreensão permite perceber que a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil não representa um fardo ou uma exigência burocrática, mas sim, um ato político, de quem teve sua história inviabilizada.



12


# OS PRESSUPOSTOS DA LEI 10.639/03





Você sabia que a Lei 10.639/03, garante a presença da história e da cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos ensinados nas escolas? Essa legislação reconhece a importância de valorizar as raízes africanas da nossa sociedade e estabelece novas orientações curriculares para que o ensino da cultura africana e afro-brasileira seja parte essencial do processo educativo.

Você, precisa reconhecer que os povos africanos tiveram um papel fundamental na formação da nossa história, cultura e identidade nacional. É essencial desconstruir a ideia equivocada que associa o povo negro apenas à escravidão. Ninguém é escravo, pessoas negras foram e continuam sendo vítimas de processos de escravização. A Lei 10.639/03 vem justamente para dar visibilidade e valorização aos africanos e seus descendentes afro-brasileiros, reconhecendo-os como sujeitos de saberes, de cultura, de arte e de história, com formas próprias de expressão, religiosidade, culinária, dança e modos de viver. Essa perspectiva amplia o olhar sobre o papel do povo negro, reafirmando sua importância na construção de um Brasil plural, diverso e antirracista.



**POLÍTICA NACIONAL DE  
EQUIDADE, EDUCAÇÃO  
PARA AS  
RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA**



PNEERQ

**PROFESSORA!**

Você sabia que a PNEERQ, representa um importante avanço e continuidade da Lei 10.639/03. Se essa lei representa um marco, a PNEERQ chega para ampliá-la essa conquista busca assegurar que o princípio da equidade racial seja efetivamente incorporados às práticas pedagógicas e à formação docente.

Mais do que reafirmar a importância da Educação Antirracista, a PNEERQ traz um olhar sensível e comprometido com a inclusão e a justiça social, promovendo a valorização das culturas negras e quilombolas. Ela propõe ações concretas para que as escolas deixem de ser espaços de reprodução do racismo e se tornem ambientes de valorização, respeito e pertencimento. Com currículos que reconhecem e celebram identidades, dando voz ativa para os estudantes e famílias negras e quilombolas.



**PROFESSORA!**

**QUER SABER MAIS? ACESSE OS LINKS  
ABAIXO**

➔ [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

➔ <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerg>





**BAÚ ANTIRRACISTA:**

# O MAPA DO TESOURO ESCONDIDO



## Professora!

A proposta da atividade, Baú antirracista: o mapa do tesouro escondido, articula interações e brincadeiras orientadas pedagogicamente, com o objetivo de ampliar o repertório docente voltado à educação antirracista. Busca-se, assim, promover o letramento racial e dar visibilidade a histórias e culturas silenciadas pelo racismo estrutural.

As literaturas antirracistas desempenham um papel essencial na Educação Infantil, pois atua como instrumento de formação identitária, reconhecimento da diversidade e promoção da equidade racial desde os primeiros anos da vida escolar. Por isso, o contato com obras literárias que representem positivamente as diferentes matrizes étnico-culturais, especialmente as africanas e afro-brasileiras, torna-se um poderoso meio de desconstruir estereótipos e combater preconceitos.

Dado que, fundamenta-se na Lei 10.639/2003 e na PNEERQ, que orientam práticas comprometidas com a diversidade e a equidade racial, e para a escolha das obras optamos por literaturas que integram o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2025), distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2025). Essa política pública assegura o acesso a produções literárias de qualidade, livres de estereótipos e preconceitos, e reforça a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A partir disso, temos:



### OBJETIVO GERAL

Promover práticas pedagógicas antirracistas por meio da literatura afro-brasileira.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver atividades pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre o racismo e a valorização da identidade afrodescendente.

Integrar a literatura afro-brasileira e africana ao currículo escolar da Educação Infantil, promovendo o diálogo, a reflexão e o respeito.

Estimular o reconhecimento positivo da identidade negra por meio de contação de histórias.

Criar espaços de diálogo e escuta em sala de aula para que as crianças expressem percepções sobre igualdade, amizade e respeito.

## Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

1 - Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo social e cultural, reconhecendo a diversidade Étnico-racial como parte da identidade brasileira.

3 - Repertório Cultural: Valorizar e participar de diversas manifestações artísticas e culturais.

## Habilidades a serem desenvolvidas por campos de experiências:

Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimentos

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.



Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

## PRIMEIRO MOMENTO:

**Professora!**

Para esse momento planeje a roda de conversas (duração: 20 a 30 minutos).

Você, apresentará a atividade, intitulada, Baú Antirracista: o mapa do tesouro escondido.

A dinâmica será explicada na roda de conversas, onde você direcionará as falas e perguntas iniciais: “Vocês sabem o que é um baú?” “Sabem o que podemos guardar nele”, e assim por diante. As respostas das crianças deverão ser registradas, promovendo uma discussão sobre o significado de guardar objetos, histórias e memórias, o objetivo será de sondar os conhecimentos prévios do grupo sobre o tema.



Em seguida, após a escuta ativa, ainda na roda de conversas, você explicará para o grupo que eles serão desafiados a encontrarem um baú escondido há muitos anos, deixado por um povo que, ao longo da história, teve suas narrativas e contribuições apagadas por aqueles que tentavam usurpar suas histórias, culturas e identidades. A mediação deve enfatizar que, dentro desse baú, existem preciosidades que revelarão conhecimentos sobre as histórias, culturas e tradições desses povos. Você convidará as crianças a compartilharem o que mais gostariam de descobrir sobre essa cultura e suas histórias.

Após esse diálogo inicial, você mostrará imagens ilustrativas de um baú, semelhante ao que está sendo procurado, explicando que ele guarda saberes preciosos e memórias de um povo que foi silenciado, mas que resistiu e deixou importantes legados.

**Professora!**

## SEGUNDO MOMENTO:

Neste momento, (duração de 10 a 15 minutos)

você apresentará às crianças (com elas ainda na roda), um mapa do tesouro, e, irá contar o que é um mapa e quem o deixou ali, relatar também, que nele contém pistas sobre o baú. Logo após, você conduzirá as crianças a uma mesa para que todos possam ver o mapa e juntos traçar um plano para descobrir onde estão as pistas para seguir avante a procura do baú.

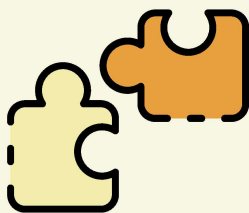
Nos diferentes espaços da escola, (quiosque, o pátio, o refeitório, a sala da direção, pessoas da comunidade escolar, entre outros), cada pista encontrada segue a orientação do mapa, onde levará a outra pista. Os estudantes deverão seguir as pistas à risca para localizar o baú, e assim, você irá mobilizar a imaginação, a cooperação e o espírito investigativo das crianças.



## Professora!

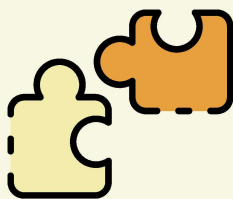
Neste percurso você irá estimular a curiosidade, a cooperação e o raciocínio e promover aprendizagens significativas a partir da exploração do espaço escolar e do trabalho coletivo.

Você irá ler os enigmas simples de cada pista que consiste em uma rima explicativa do próximo passo, nesse enigma também há uma parte de um quebra cabeça que será montado, após, eles colherem todas as partes com as pistas, você atuará como mediadora, incentivando o diálogo, o respeito mútuo e a escuta das ideias das crianças, sem oferecer respostas prontas, mas provocando a reflexão e o raciocínio coletivo, fará com que eles percebam que precisam guardar as partes do enigma, pois será importante juntá-las no final do percurso.



**Professora!****TERCEIRO MOMENTO:**

Neste momento (duração 30 minutos). Após os estudantes seguirem as pistas e encontrarem o baú, você irá pedir para eles montarem o quebra cabeça para verem se realmente é aquele baú que estão procurando, eles vão montar o quebra cabeça e perceber que sim.



Dica! O baú pode ser confeccionado com caixa de papelão, encapando a parte de baixo com papel com estampas africanas que reflète a história, a tradição e a identidade de suas comunidades.

## Professora!

Você conduzirá os estudantes para participarem do momento de abertura simbólica, marcado por suspense, expectativa e alegria. Dentro do baú estarão guardadas as obras literárias antirracistas (pré selecionadas por você). Você usará sua voz com tom de encantamento, explicará que esses objetos são “tesouros de memórias e histórias” que nos ajudam a conhecer e valorizar a beleza, a sabedoria e a força de um povo que sempre resistiu.



Dica! Organize esse momento fora da sala de aula, debaixo do pé de árvore, quiosque, área externa, já pré organizado.





**Professora!**

Você organizará os estudantes em uma roda de conversas e cada obra será apresentada com breves explicações. Você convidará as crianças a expressarem o que sentem e o que imaginam sobre cada obra que a eles foram apresentadas. Em seguida, você dirá para eles escolherem uma obra literária para ser lida por você.



**Professora!**

## QUARTO MOMENTO:

Após a apresentação dos tesouros escondidos dentro do baú, e da leitura da obra escolhida pelos estudantes, deixar 10 minutos para fazer a escuta ativa, a qual, consiste em ouvir eles compartilharem o que descobriram e sentiram ao longo da caça ao tesouro e da leitura da obra literária escolhida por eles. Você fará perguntas abertas como: "O que aprendemos com esse baú?", "Por que é importante conhecer as histórias e as culturas de diferentes povos?", "Como podemos cuidar para que ninguém apague essas histórias de novo?" entre outras, deixando fluir os questionamentos e relatos produzidos por eles.





**Professora!**

## QUINTO MOMENTO.



Nessa etapa você trará a família para que possa participar desse processo de ensino e aprendizagem juntamente com a escola.

Você encaminhará os estudantes para sala de aula e lá irá propor a produção artística, que será uma atividade para casa, onde cada criança montará um pequeno “tesouro” com a ajuda da família, que represente o que ele aprendeu, um símbolo de força, beleza ou ancestralidade, determine a data para a entrega da atividade.



**Professora!**

## SEXTO MOMENTO:



Sugestão: Este percurso pode ser desenvolvido também em dias da semana

Após, as crianças trazerem as atividades, você irá montar, junto com eles, o Cantinho da leitura, com as obras literárias antirracista e as atividades que eles trouxeram

Cantinho este que, ao longo do ano letivo, será utilizado em momentos planejados e espontâneos, possibilitando que as crianças manuseiem as obras literárias, conversem sobre suas artes e as dos amigos em momentos de trocas e interações e descobertas, ampliando, assim, o repertório de narrativas afro-brasileiras.

## Avaliação

Será considerado os registros realizados ao longo do processo no diário de bordo individual, fruto das observações feitas por você, docente. A proposta é que essa avaliação tenha caráter processual e qualitativo, valorizando aspectos como a participação, o envolvimento e as interações das crianças nas atividades desenvolvidas, bem como suas manifestações de curiosidade, expressão e construção de sentidos diante dos momentos explorados.





36

**LITERATURAS**

ANTIRRACISTAS

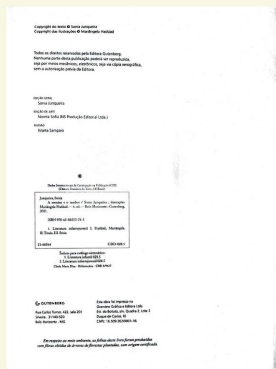
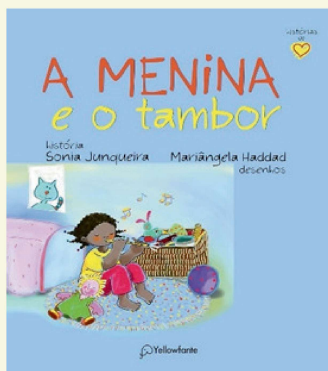




## Professora!

Nesse momento, vamos expor as obras literárias antirracistas. A catalogação, ultrapassa o simples ato de selecionar títulos, ela envolve uma curadoria intencional e criteriosa, que considera a relevância temática, a representatividade das personagens negras, a autoria das obras e o potencial pedagógico de cada narrativa.

Nesse sentido, temos:



## A menina e o tambor

É uma obra literária linda, relata a história de uma menina preta que tenta trazer alegria às pessoas tristes e apáticas da sua cidade, mas sem sucesso, até que encontra um tambor e o toca, contagiando a todos com seu ritmo e música e transformando o ambiente. A história, destaca a importância de ouvirmos o nosso coração e como a felicidade pode ser contagiante.

Essa obra pode ser trabalhada em todas as etapas da Educação Básica tendo a cultura africana como referência para adentrar a questão dos diferentes tons de pele que configuram a diversidade étnico racial brasileira de forma sensível e cativante.



Apresenta protagonismo preto, podendo ser trabalhada em toda etapa da Educação Básica tendo a cultura africana como referência para adentrar a questão dos diferentes tons de pele que configuram a diversidade étnico racial brasileira de forma sensível e cativante.







## Sinto o que sinto

É um livro de obra literária do escritor brasileiro Lázaro Ramos que narra a experiência do menino Dan, do Mundo Bitá, em um dia complexo de emoções, e narra também a história de seus antepassados africanos, Asta e Jaser, a fim de ensinar sobre sentimentos, ancestralidade e aceitação.

A obra de Lázaro Ramos articula desenvolvimento emocional e valorização identitária, mostrando, por meio de Dan, que sentimentos como raiva, alegria e orgulho fazem parte da experiência humana. Ao mesmo tempo, insere elementos da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/03, rompendo com a invisibilização das narrativas negras. A história dos antepassados Asta e Jaser, contada pelo avô de Dan, resgata ancestralidade e pertencimento, conectando emoções individuais à memória coletiva do povo negro. Assim, o livro entrelaça duas narrativas o cotidiano emocional da criança e a história de sua origem, oferecendo um recurso pedagógico que promove letramento emocional, orgulho identitário e uma educação antirracista desde a infância.



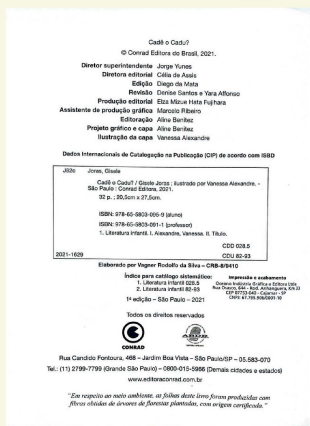
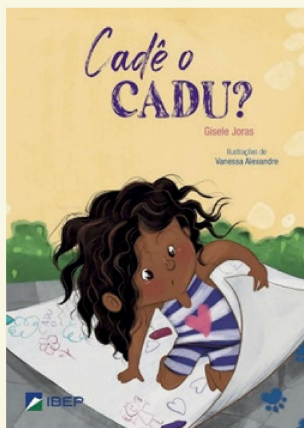


## Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos

É uma obra literária sobre uma menina com cachos no cabelo que, ao serem comparados com conchinhas, flores e ninhos, tornam-se símbolos da sua identidade e individualidade, destacando a importância da autoaceitação e do respeito pelas diferenças face à pressão social para a padronização da beleza.

A personagem principal é uma menina preta de cabelos cacheados, cuja história questiona a pressão por padrões de beleza que desvalorizam a individualidade. Ao reconhecer que a verdadeira beleza está na diversidade, a narrativa celebra o valor de ser diferente e a essência única de cada pessoa. Com isso, promove a reflexão sobre o respeito às características próprias, tanto em si quanto nos outros.

A obra fortalece a construção de uma imagem positiva da criança negra ao valorizar seus traços étnicos e culturais por meio de uma linguagem poética e ilustrações vibrantes. Essa abordagem incentiva o amor próprio, reforça a autoestima e contribui para o enfrentamento dos padrões estéticos impostos, especialmente importantes para crianças de grupos historicamente marginalizados.

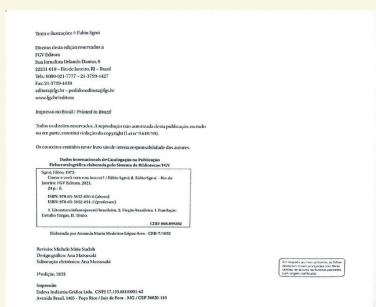


## Cadê o Cadu?

É uma obra literária composta de rimas e imagens lúdicas com o intuito de despertar a atenção das crianças no momento da leitura. Elaborada em forma de poema, a obra conta a história de uma menina preta chamada Juju e de seu amigo Cadu, um cachorrinho travesso.

Essa obra faz integração com as políticas públicas como a Lei 10.639/03 e a PNEERQ, na prática pedagógica. Relaciona discussões sobre história envolvendo os estudantes significativamente, na cultura afro-brasileira, incentivando que as crianças reconheçam a diversidade cultural como algo positivo e natural, fortalecendo assim, a educação antirracista desde a infância.

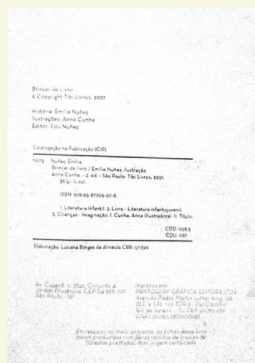
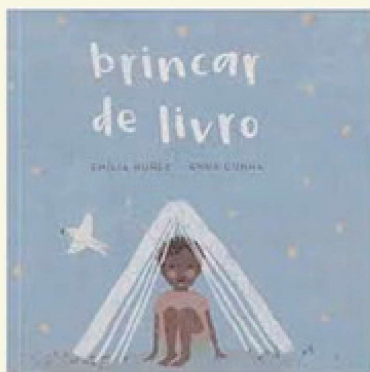
<https://youtu.be/YD8IFb1NqxA?si=AN03mBbfz2bY2ehJ>



## Como o vovô vem nos buscar?

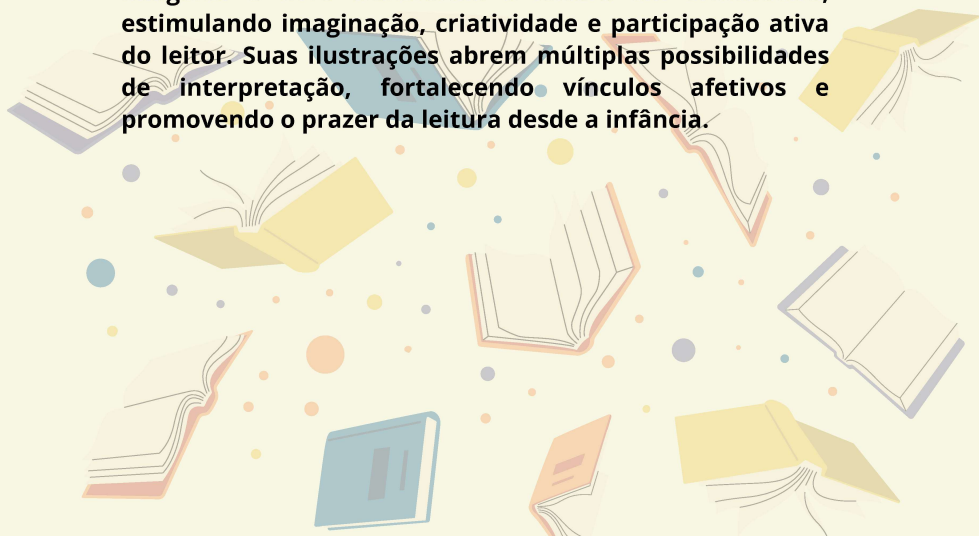
É uma obra da literatura brasileira encantadora que explora a curiosidade e a imaginação das crianças. Com 24 páginas, a narrativa segue uma mãe e sua filha de tons de pele retintas, que enquanto viajam por diferentes meios de transporte, como metrô, patinete, carro por aplicativo, ônibus, entre outros. A menina especula, de forma lúdica, sobre qual veículo o avô usará para buscá-las, enquanto a mãe incentiva sua imaginação sem revelar a surpresa. A história transforma um momento de espera, que pode ser ansioso para os pequenos, em uma aventura divertida e educativa.

No contexto da ERER, o avô representa a ancestralidade e o papel central dos mais velhos na transmissão de saberes, característica marcante das culturas africanas e afro-brasileiras. Assim, a obra contribui para o reconhecimento da importância da memória e da identidade coletiva, além de promover o respeito e o cuidado como valores fundamentais para a formação das crianças.



## Brincar de Livro

**Brincar de Livro é uma obra sem texto verbal com personagens negros da autora Emília Nuñez que convida as crianças a criarem suas próprias narrativas a partir das imagens. O livro transforma a leitura em brincadeira, estimulando imaginação, criatividade e participação ativa do leitor. Suas ilustrações abrem múltiplas possibilidades de interpretação, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o prazer da leitura desde a infância.**





<https://youtu.be/joPACuQVna0?si=yFsvO9NFMY0AGKHM>



R788a Rosa, Sônia

Antônia quer brincar / Sônia Rosa; ilustrações de Rosinha. –

São Paulo: Pallas Editora, 2018.

24 p. : il. color. ; 23 cm. – (Coleção Livros da Rosinha)

ISBN 978-85-347-0774-1

1. Literatura infantil brasileira.
2. Relações étnico-raciais.
3. Brincadeiras infantis.
4. Identidade negra.
  - I. Rosinha, il.
  - II. Título.

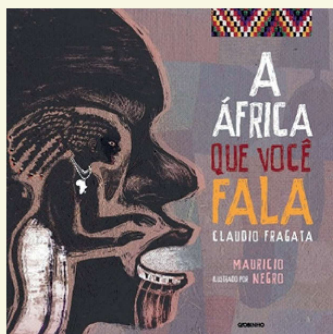
CDD: 869.93

### Antônia quer brincar

Esta obra literária narra a história de Antônia, uma menina preta que deseja brincar, mas enfrenta barreiras impostas pelos colegas. A narrativa apresenta as dificuldades que crianças negras encontram no cotidiano escolar e social, como exclusão, preconceito e negação do direito de brincar livremente. Com delicadeza, a autora traz à tona o racismo estrutural que atravessa a infância, mostrando como isso pode afetar a autoestima e a formação identitária das crianças. Esse livro traz, de maneira delicada e acessível, uma crítica ao racismo estrutural que atravessa os espaços escolares e sociais, sendo uma ferramenta importante para o letramento racial na Educação Infantil. Também é uma ótima proposta para formação docente utilizando a obra em encontros pedagógicos para refletir sobre como o racismo pode se manifestar sutilmente nas interações infantis.

<https://youtu.be/4tfQnNe0Vs0?si=N35BwK0OH0dCVd0>

46



F814a Fragata, Cláudio  
A África que você fala / Cláudio Fragata; ilustrações de  
Cárcamo. –

São Paulo: Panda Books, 2011.

32 p. : il. color. ; 25 cm.

ISBN 978-85-7888-040-7

1. Literatura infantil brasileira.
2. Cultura africana – Influência no Brasil.
3. Língua portuguesa – Origem africana.
4. Relações étnico-raciais.
  - I. Cárcamo, il.
  - II. Título.

CDD: 869.93

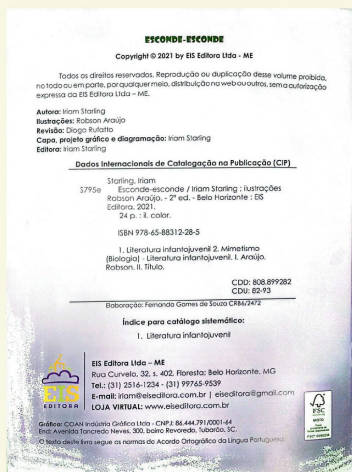
## A África que você fala

Esta obra literária apresenta ao leitor a forte presença da cultura africana no cotidiano brasileiro, especialmente no idioma. De maneira lúdica e acessível, mostra como diversas palavras do nosso vocabulário têm origem africana, revelando que a herança africana não está apenas na história distante, mas faz parte viva da língua, da identidade e do dia a dia. Ao aproximar as crianças desse patrimônio, a obra contribui para a valorização da diversidade cultural e da ancestralidade africana no Brasil.

O livro é uma articulação com a Lei 10.639/03 e a PNEERQ, possibilita a inserção da História e Cultura Africana de forma integrada ao cotidiano escolar. Além de atender aos eixos da PNEERQ ao promover práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e linguística, contribuindo para o enfrentamento de estereótipos, reforçando o papel da escola como espaço de letramento racial, combatendo o silenciamento das raízes africanas na formação da identidade brasileira.

<https://youtu.be/3-3LjfQd7v0?si=vDUqboNseOHOBi5C>

47



## Esconde-esconde

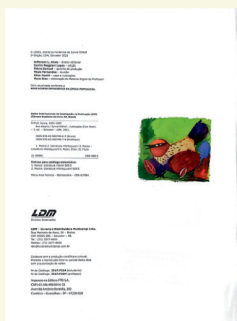
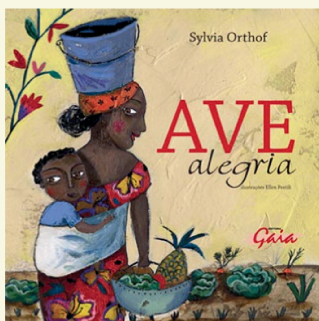
Esta obra literária apresenta a brincadeira de esconde-esconde como metáfora para pensar questões de identidade, pertencimento e convivência. A narrativa mostra crianças que participam da brincadeira, mas evidenciam também como, muitas vezes, certas crianças são deixadas “de fora” ou invisibilizadas, o que dialoga com a realidade de exclusão vivida por crianças negras nos espaços de socialização. A obra, de forma sensível e lúdica, provoca reflexões de como o racismo estrutural atravessa a infância, além da inclusão e a visibilidade como direito de todas as crianças serem reconhecidas.

Na Educação Infantil, pode ser trabalhado para promover o letramento racial, ajudando as crianças a reconhecerem injustiças e a valorizarem o direito de todas e todos ao brincar. Articula-se à Lei 10.639/03 e à PNEERQ, ao incentivar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a infância negra como potência e garantam a equidade nas interações cotidianas.



[https://youtu.be/edp5GXGBso0?si=US\\_ADn\\_zWDbZ8aXv](https://youtu.be/edp5GXGBso0?si=US_ADn_zWDbZ8aXv)

48

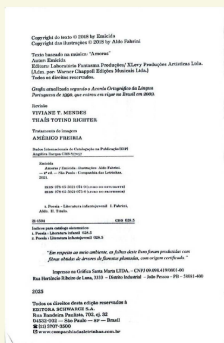
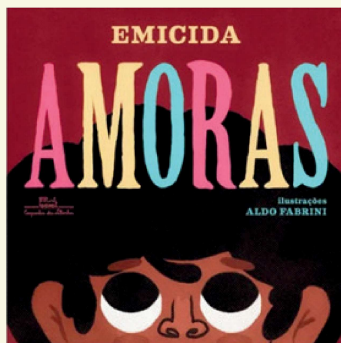


### Ave Alegria

Esta obra da literatura brasileira traz a presença de personagens negros evidenciando a representatividade, considerando a alegria como um direito também da infância negra, frequentemente negada ou invisibilizada nos espaços escolares. Permite também, refletir, com base na PNEERQ, sobre a promoção de práticas pedagógicas que garantam às crianças negras o direito de viver sua infância de forma plena, alegre e digna, contribui para o letramento racial quando usada em diálogo com outras obras que tratam da identidade e da resistência da população negra, ampliando o repertório cultural das crianças.

A narrativa estimula a apreciação da diferença e da singularidade de cada personagem, o que permite dialogar com o conceito de equidade e valorização da identidade das crianças negras e de outros grupos historicamente marginalizados. Ao trabalhar a obra, é possível propor atividades que reforcem a autoestima e a valorização das características próprias de cada criança, promovendo reflexão sobre como o preconceito, inclusive racial, pode se manifestar e como combatê-lo desde a infância.





## Amoras

Esta obra literária, nasce a partir da canção homônima de Emicida, transformando em narrativa poética a relação entre uma criança e sua identidade. A história gira em torno do diálogo entre pai e filha, onde ele explica que nós somos como as amoras, mesmo pequenas, temos nossa importância e beleza. A metáfora enaltece a negritude, o pertencimento e a autoestima da criança negra, ao mesmo tempo em que valoriza sua ancestralidade e a luta contra padrões eurocêntricos de beleza e de humanidade.

Na perspectiva da Educação Infantil, Amoras é um recurso pedagógico essencial para o letramento racial e para o cumprimento da Lei 10.639/03 e da PNEERQ, pois, combate o racismo ao reforçar a beleza da pele preta, dos cabelos crespos e da cultura negra, além de, contribuir para que as professoras construam práticas que afirmem a diversidade, abrindo espaço para o diálogo sobre pertencimento, identidade e autoestima desde a infância, e assim, desconstruindo o mito da neutralidade da infância frente ao racismo.

<https://youtu.be/fv7mC6OomB0?si=PIWr9E7FkMuL0G66>

50



Copyright © 2019 Editora Malt. Todos os direitos reservados.

ISBN 978-859273653-9

Capa e editoração: Daniel Santana  
Editor: Wagner Amaro

Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.  
Proibida a reprodução, no todo ou em parte, através de quaisquer meios.  
Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP): Wagner Amaro  
CBB-95224

C028.5b Nunes, Davi  
Bucala, a princesa do quilombo do Cabula / Davi Nunes;  
ilustrações de Daniel Santana. - Rio de Janeiro: Malt, 2019.  
32 p., 19 cm.

ISBN 978-859273653-9

1. Literatura infantil. 2. Nunes, Davi. 3. Santana, Daniel. I. Título.

CDD - 028.5

Índice para catálogo sistemático: Literatura infantil: 028.5

Todos os direitos reservados à Malt Editora e Produtora Cultural Ltda.  
www.editoriamalt.com.br  
contato@editoriamalt.com.br  
2019

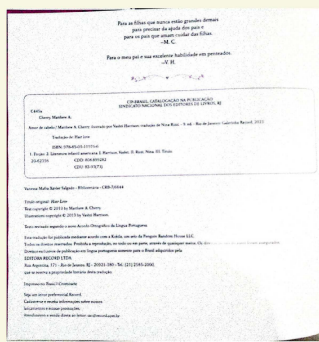
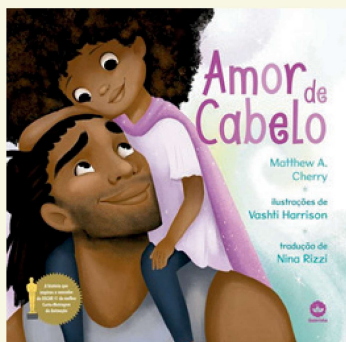
## Bucala, a pequena princesa do quilombo do Cabula

Esta obra literária apresenta a história de Bucala, uma menina negra que vive no Quilombo do Cabula, em Salvador. Retratada como uma princesa quilombola, Bucala, simboliza a força, a beleza e a ancestralidade de seu povo. O enredo valoriza a memória coletiva, a tradição oral e a cultura afro-brasileira, reafirmando o papel dos quilombos como espaços de resistência e identidade.

Ao trazer uma criança negra como protagonista, a narrativa rompe com estereótipos eurocêntricos, promove autoestima, representatividade e fortalece a ligação das novas gerações com sua história, sendo bem explorado em todas as etapas da Educação Básica.

<https://youtu.be/V1wpst15Ybg?si=AbDSR62RoCHtGPoT>

51



## Um amor de cabelo

Na obra literária, “Um amor de cabelo”, narra a história de Zuri, uma menina preta que deseja um penteado especial para um dia importante. Seu pai se esforça para arrumar seus cabelos crespos, enfrentando dificuldades, mas demonstrando muito carinho e dedicação. A narrativa valoriza a relação afetiva entre pai e filha, ao mesmo tempo em que desconstrói estereótipos sobre a paternidade negra e enaltece a beleza dos cabelos crespos e cacheados.

Esta obra, particularmente é uma das minhas queridinhas, pois, além de atender às diretrizes da Lei 10.639/03 e da PNEERQ, que incentivam práticas pedagógicas voltadas à desconstrução do racismo, traz à tona a potência dos vínculos familiares como apoio na construção da subjetividade infantil negra, abrindo espaço para combater o preconceito direcionado aos cabelos crespos e cacheados, uma das formas mais recorrentes de racismo na infância.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Professora!

Esperamos que as obras literárias antirracistas catalogadas, convide vocês a repensarem o cotidiano escolar, promovendo vivências que favoreçam o letramento racial e a valorização da identidade negra.

Dado que, as crianças são sujeitos ativos, produtores de cultura e capazes de construir compreensões críticas sobre si mesmas e sobre o mundo. Dessa forma, este Guia, se alinha aos princípios da Lei 10.639/2003 e da efetivação da PNEERQ, entendendo-as como políticas indissociáveis na consolidação de uma escola democrática, plural e socialmente comprometida.

Nesse sentido, ao propor este Guia, não pretendemos prescrever um manual, mas, deixar o material disponível e acessível que favorece as práticas educativas, buscando ressignificar o espaço escolar como lugar de acolhimento, empoderamento e construção de pertencimento, rompendo com silenciamentos e estereótipos ainda presentes nas interações escolares.

Esse material, está em construção e deve ter continuidade, podendo ser ampliado para outras etapas da Educação Básica, adaptação de suas propostas às diferentes faixas etárias e contextos educativos.

Dessa forma, a proposta do Guia mantém-se viva, dinâmica e em constante construção coletiva, acompanhando os desafios e avanços das políticas públicas de equidade racial no campo educacional.



Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, pela saúde e pela sabedoria concedidas ao longo desta caminhada. A Ele, minha gratidão por sustentar meus passos em todos os momentos desta trajetória acadêmica.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de crescimento intelectual e humano. À Coordenação e aos(as) docentes do programa, por contribuírem com seus saberes e por incentivarem o pensamento crítico e o compromisso ético com a educação pública.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cairo Mohamad, expresso profunda admiração e gratidão pela escuta sensível, pelas orientações firmes e pelo incentivo constante para que esta pesquisa alcançasse profundidade teórica e relevância social. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse transformar inquietações em caminhos de reflexão.

À minha família, base e porto seguro, agradeço por todo amor, paciência e apoio incondicional.

Às professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia - Minas Gerais, que inspiraram este trabalho, suas práticas, suas resistências e suas vozes reafirmam que a escola é espaço de luta, transformação e esperança.

A todas as crianças, razão de existir deste estudo, deixo minha mais sincera gratidão. São elas que nos ensinam, todos os dias, para que o mundo possa ser mais justo, plural e antirracista.

Por fim, agradeço ao Movimento Negro e às intelectuais negras que abriram caminhos para que eu pudesse compreender que a educação é também um ato político. Como nos lembra Freire, “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (2020. p. 54).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Edital de Seleção de Obras Literárias para Educação Infantil – PNLD 2026-2029. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/AnexoPedaggicoPNLD20262029EducaoInfantil.pdf>. acessado em 16 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Referencial Pedagógico: PNLD Educação Infantil – 2026-2029. Brasília, DF: MEC/FNDE, julho/retificação agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, 2024. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq> > . Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 01, de 2025: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2025**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/mec-promove-letramento-racial-para-avaliadores-do-pnld> . Acesso em: 27 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEB, 2003. p. 13–22.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.






# UMBUTU

**“Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”.**

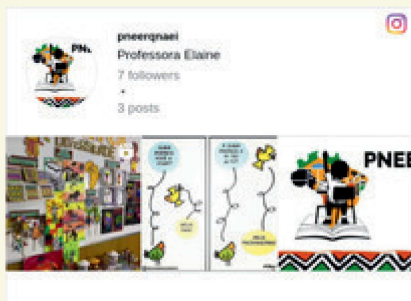


<https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/%20>



**Para consultar este  
Produto Educacional e  
outras atividades  
voltadas para Educação  
antirracista  
acesse QR Codes do  
Instagram**

[https://www.instagram.com/pneerqnaei?  
utm\\_source=qr&igsh=MXZubTF2bmg4bTZ0bg==](https://www.instagram.com/pneerqnaei?utm_source=qr&igsh=MXZubTF2bmg4bTZ0bg==)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO



**UBERLÂNDIA, 2025**