

# O Letramento Racial na Educação Infantil: O papel docente na construção de uma educação antirracista.

Luana Gonçalo da Silva<sup>1</sup>

Dayse Cabral de Moura<sup>2</sup>

## RESUMO

Nesse estudo buscou-se enfatizar a importância do letramento racial e das práticas antirracistas na Educação Infantil. Destacamos que a comunidade escolar vivencia casos de racismo, causando marcas profundas nas crianças desde a primeira infância (UNICEF, 2023). Desse modo, além da defesa das garantias legais e institucionais para o estabelecimento de currículos que contemplem com responsabilidade e criticidade as relações étnico-raciais, é preciso assumir o compromisso individual com uma pedagogia engajada, antirracista e que vise romper com as lógicas coloniais. Tivemos como objetivo geral analisar as concepções das docentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A pesquisa aponta pequenos avanços, mas indica que a temática das relações étnico-raciais ainda é trabalhada na escola de forma estereotipada, no dia da Consciência Negra, em novembro.

**Palavras chaves:** Educação Infantil. Letramento Racial. Práticas Pedagógicas Antirracistas.

## ABSTRACT

In this study we seek to emphasize the importance of racial literacy and anti-racist practices in Early Childhood Education. We highlight that the school community experiences cases of racism, causing deep scars on children from early childhood (UNICEF, 2023). Therefore, in addition to defending legal and institutional guarantees for the establishment of curricula that responsibly and critically consider ethnic-racial relations, it is necessary to make an individual commitment to an engaged, anti-racist pedagogy that aims to break with colonial logics. Our general objective was to analyze the teachers' conceptions about the Education of Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education. The research points to small advances, but indicates that the topic of ethnic-racial relations is still worked on at school in a stereotypical way, on Black Consciousness Day, in November.

**Keywords:** Early Childhood Education. Racial Literacy. Anti-Racist Pedagogical Practices.

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: [luanagoncalo25@hotmail.com](mailto:luanagoncalo25@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Doutora – Centro de Educação – UFPE. Email: [dayse.moura@ufpe.br](mailto:dayse.moura@ufpe.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos apontam à necessidade da escola considerar as dinâmicas e contextos sociais na construção do ensino-aprendizagem em sala de aula, incluindo questões urgentes como desigualdades e Direitos Humanos. A Academia Brasileira de Letras define “letramento racial” como um processo de conscientização marcado pelo “Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano” (ABL, 2024).

Vinte anos após ter entrado em vigor a Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo novas diretrizes e bases da educação nacional para incluir obrigatoriamente no currículo oficial a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003), nota-se que, na prática, a inclusão desta temática em sala de aula ainda carece de fortalecimento e de comprometimento com novas epistemologias antirracistas a fim de superar a persistência hegemônica e dominante da branquitude.

Importante ressaltar que a referida Lei não indica somente o estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil no período da escravidão, mas sublinha a indispensabilidade do resgate da contribuição do povo negro para a cultura, política e economia da sociedade brasileira, devendo ser ministrados em todo o currículo escolar, principalmente na Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras (Brasil, 2003). É nesse ponto que ainda temos desafios a superar: educar para as relações étnico-raciais deve ir além do mero ensino da história contada na visão dominante, mas precisa de reconhecimento; como acrescenta o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004),

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (...). (Brasil, 2004, p. 3-4).

Concomitante a essa discussão, a importância deste tema se dá pela triste realidade onde, desde a Educação Infantil, a comunidade escolar já vivencia casos de racismo, causando marcas profundas desde a primeira infância (UNICEF, 2023). Desse modo, além da defesa das garantias legais e institucionais para o estabelecimento de currículos

que contemplem com responsabilidade e criticidade as relações étnico-raciais, é preciso assumir o compromisso individual com uma pedagogia engajada, antirracista e que vise romper com as lógicas coloniais que dão continuidade aos pensamentos dominantes. Nesse intuito, este trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções sobre a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e identificar se as docentes desenvolvem no ambiente escolar práticas antirracistas e que promovam a inclusão e o enfretamento do racismo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação Infantil representa o primeiro contato de bebês e crianças de até 5 anos com a Educação formal, sendo um dever do Estado com objetivos de aprendizagem estipulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma etapa essencial para o estímulo e desenvolvimento de habilidades motoras, socioculturais e cognitivas, realizadas a partir de interações, ludicidade e troca de conhecimentos, considerando que “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliados, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (Brasil, 2006, p. 15).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) enfatizam a importância de construir políticas de reconhecimento e de valorização das culturas, estas, associadas a ações afirmativas a fim de promover o maior acesso e permanência dos alunos, em especial de estudantes historicamente marginalizados, como o racismo sofrido sistematicamente por negros e indígenas. Todavia, antes de falar do racismo, precisamos falar da sua maior criação: a raça. A partir das reflexões de Almeida (2018) compreendemos que o conceito de raça como entendemos hoje foi criado não pela natureza ou pela biologia, mas sim pela sociedade branca que, forja interesses de dominação e exploração dos inferiores, os racializados. No Brasil, o termo racializado se aplicaria aos negros, quilombolas e indígenas, além de imigrantes “não-brancos”, como os árabes, africanos, asiáticos e até latinos, sendo um conceito político e social e mental de alteridade, parte de uma ideia construída para representar, categorizar e excluir o “outro” (Guimarães, 2020).

Assim, a raça foi inventada para satisfazer a superioridade de um dado grupo, não passando de uma projeção ideológica, que cria o racismo e estrutura um imaginário social responsável pelo fortalecimento de narrativas e discursos que animalizam as pessoas negras, tidas como “outro”, uma figura vazia, figura pré-humana (Mbembe, 2017). Surgida na modernidade, o conceito de raça foi desenvolvido com base nos ideais iluministas, no colonialismo e escravidão, tal como o surgimento do Estado, do Direito e da própria Educação formal (Almeida, 2018); dessa forma, percebe-se que tais fatores são estruturais e estruturantes do racismo.

Face ao exposto,

Compreende-se o racismo como uma construção social que estruturalmente atinge a vida da população negra, inclusive por meio do currículo escolar. Salienta-se que as práticas racistas estão presentes na vida de negros e de negras desde a infância, os/as quais, quando chegam à escola, carregam sobre si as marcas impressas pelo racismo provocadas pelas interações sociais. As crianças brancas também adquirem uma percepção sobre ser branco e ser negro, a partir de suas vivências pessoais. A escola é, portanto, o espaço que pode facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, mas também pode ser reprodutora de racismo por meio de ações e de omissões. (Ponce; Ferrari, 2022, p. 2)

A colonialidade se mostra na educação pela falsa proposta de homogeneizar a humanidade, eliminando as diferenças e aproximando os diferentes grupos, quando, na verdade, é reforçado o etnocídio social dos grupos marginalizados ao acentuar e fazer uma manutenção dessas particularidades a fim de justificar a necessidade de “evolução”. Para melhor entendimento, cabe uma breve definição dos termos: pós-colonial, descolonial e decolonial. Na visão de Carbonieri (2016), o “pós-colonialismo”, apesar de ser utilizado por muitos autores como um período de superação ao colonialismo, é mais que isso: é uma filosofia de vida que questiona a hierarquização e os preconceitos; ao passo que “descolonial” está relacionado ao desmonte da colonialidade, passando de um momento colonial para um não colonial; e, por fim, o “decolonialismo” seria o processo de reconhecer a herança colonial e pensar formas de superá-la, ou seja, novas formas de realidade a partir da experiência, um olhar pela história para ativar a memória.

Isto posto, a colonialidade está estreitamente aportada na ideia nos pensamentos etnocêntricos, reforçando sua dominação política, econômica e intelectual como um fenômeno indispensável para levar progresso aos colonizados. Pode se manifestar nas seguintes formas: Colonialidade do Poder, com a hierarquização racial, por exemplo; do Ser, com a binarização a fim de contrastar a sociedade entre superiores e inferiores; do Saber, com a hegemonia do conhecimento moderno; e a Cosmogônica, separando o homem da natureza (CARBONIERI, 2016). Como aponta Walsh (2009), esse ideal etnocêntrico priva o “outro” da sua existência por meio da disseminação de um suposto consenso de necessidade de unificação e alimenta os conflitos.

Em resposta, surge nas lutas e movimentos sociais, a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009), objetivando romper com a ideia do progresso eurocêntrico, propondo modos de ensinar além do sistema educativo tradicional, a fim de construir novos saberes, pensando a condição do colonizado e visibilizando as múltiplas maneiras do ser. Dessa forma, busca superar o caráter distintivo, de separação social e reprodução dos saberes dominantes, modos de exclusão presentes na Escola que visam manter a ordem e o status quo pela Educação, como Adorno (1995) e Bourdieu e Passeron (1992) denunciaram.

Neste contexto, Pinheiro (2023) salienta que uma verdadeira educação emancipatória, deve ser também antirracista. Frente aos casos de preconceito e discriminações raciais, ainda que possam não ter origem no espaço escolar, Pantoja *et al.* (2023) destacam que a Escola, enquanto espaço de discussão e práticas, deve ser aliada no enfrentamento dessas desigualdades e no enfrentamento ao racismo, buscando “prover os alunos de um letramento racial que possibilite não só o reconhecimento de suas próprias identidades como também o respeito e valorização das identidades dos demais” (ibidem, s. p.).

O Letramento Racial, conceito surgido na obra da socióloga afro-americana France Winddance e traduzido ao Brasil pela psicóloga Lia Vainer Schucman, se refere a todo processo educativo-formativo que busca identificar, reconhecer e desconstruir as formas de pensar, ser e agir e as práticas racistas, naturalizadas a duras penas pela colonialidade. Tendo isso em mente, a Cartilha Letramento Racial desenvolvida pela UFPA em 2023, reitera a importância do Letramento Racial ao enfatizar que “Por meio do letramento racial, é possível a construção da consciência racial de pessoas negras e o fomento à responsabilidade de pessoas não negras através de práticas antirracistas. Por consequência, pode tornar a sociedade apta a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano, ajudando a desconstruir as ideias estereotipadas sobre as pessoas negras e a promover uma sociedade mais justa e igualitária. (UFPA, 2023, p. 8)

Nesse sentido, Ferreira (2015) reforça a necessidade de uma mobilização de todas as identidades:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2015, p. 36)

Valente (1999, apud Quadros e Nascimento, 2015) compreende que, a partir da educação escolar, é possível evitar tensões entre os diferentes grupos e quebrar círculos viciosos. Corroborando a este pensamento, Semprini (1999) destaca que a formação do indivíduo é também responsabilidade da Escola, que teria o papel de forjar o espírito crítico e de escolha dos alunos, como segunda instância libertadora, que transcende o grupo familiar, criando sentimento de pertencimento a algo maior. Portanto, para pensar uma Educação Antirracista, é preciso refletir sobre “Que práticas podem contribuir para o processo de descolonização dos currículos escolares e quais as práticas que ainda se valem de epistemologias afetas à dominação e à imposição cultural, ignorando os saberes (...) da população negra?” (Ponce; Ferrari, 2022, p. 12).

A partir disso, Cavalleiro (2012) entende as questões étnico-raciais na Educação Infantil como condição *sine qua non* para construção de um novo projeto de educação que possa verdadeiramente possibilitar às crianças uma educação igualitária e menos comprometida com a dicotomia da suposta superioridade e inferioridade entre grupos étnicos. Entendendo as limitações da autonomia de uma criança desta faixa, a autora ainda reforça a responsabilidade dos profissionais da educação, enquanto mediadores sociais, em reconhecer seus preconceitos e estereótipos para não direcionar o aprendizado a partir das convenções racistas que perpetuam na sociedade.

### **3. METODOLOGIA**

Com o objetivo de analisar as concepções sobre a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, esta pesquisa buscou identificar como se deu o desenvolvimento no ambiente escolar de práticas antirracistas e que promovam letramento racial em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas principais: a primeira, teórica, buscou realizar uma breve revisão bibliográfica com o intuito de verificar de que forma a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, o letramento racial e da educação antirracista é retratada no que tange à Educação Infantil (E. I.), de forma a refletir sobre as práticas pedagógicas emancipatórias e a educação antirracista; a segunda, voltada à coleta de dados, se deu a partir de questionários individuais com perguntas acerca de dados pessoais, tempo de profissão, práticas pedagógicas, entre outros.

Adotamos também o uso do questionário devido às suas potencialidades no que tange à rapidez, precisão, impessoalidade e segurança (Marconi; Lakatos, 2003), sendo realizado de forma online e individual, a fim de facilitar o contato e garantir a participação do máximo de docentes. O contato com as professoras foi facilitado pela gestão da escola.

A Escola na qual desenvolvemos a pesquisa, foi a Escola Municipal Professora Luziana Maria Pereira, localizada no bairro do Jardim Jordão, município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. A amostra é composta por 4 professoras da Educação Infantil (Infantil IV e V) que atuam na referida escola. As docentes tinham tempos de atuação entre 5 e 18 anos na Educação Infantil e todas possuíam formação básica inicial em Pedagogia, conforme tabela abaixo:

**Tabela 01: Dados de identificação das participantes.**

	<b>PROF A</b>	<b>PROF B</b>	<b>PROF C</b>	<b>PROF D</b>
<b>Gênero</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	49 anos	37 anos	31 anos	44 anos
<b>Raça/Etnia</b>	Parda	Branca	Parda	Branca
<b>Religião</b>	Sem religião	Cristã	Prefere não informar	Evangélica
<b>Formação em Pedagogia</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Pós-Graduação</b>	Educação Infantil	Não	Neuropsico-pedagogia	Educação Infantil
<b>Tempo de profissão na E. I.</b>	17 anos	18 anos	5 anos	10 anos

Fonte: A autora (2024).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do entendimento que educadores precisam assumir uma postura ativa no enfrentamento de desigualdades e construção de identidades no ambiente escolar, enquanto profissional que media e propõe a troca de conhecimentos (Pantoja *et al.*, 2023), a pesquisa buscou identificar a formação, preparo e práticas pedagógicas utilizadas por 4 docentes da Educação Infantil, a fim de refletir sobre a importância da Educação Antirracista.

Inicialmente, um dado positivo: todas as docentes afirmaram conhecer a Lei 10.639/03, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, considerando-a unanimemente como importante. Questionadas sobre como identificam as questões raciais na escola e em sala de aula, no geral, as respostas apontam ao papel da socialização entre crianças que por serem muito pequenas ainda não seriam capazes de se identificar plenamente quanto a questão racial. A Professora B relata:

*“Então, eu acho que a maior dificuldade é essa, as questões que a gente precisa mais trabalhar são essas: identificação, autoconhecimento sobre isso. Em sala de aula eu acho que é ainda por essa linha... quando começa essa percepção das diferenças, acho que enquanto pequenininho ainda não se percebe, mas quando vai crescendo a sociedade vai integrando isso nas crianças e elas vão se percebendo diferentes e vão se questionando, né? A própria criança que às vezes sente, sofre com a questão racial (...)”.* (Professora B)

Acerca disso, a primeira socialização com as diversidades começa na escola. Desde tenra idade, as crianças crescem nestes espaços e aprendem a interagir com o outro. Nesse ambiente ocorre

uma etapa fundamental no desenvolvimento da socialização, segundo Cavalleiro (2012), pelos seguintes motivos: “Falar de socialização dos zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe em considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social”. (Cavalleiro, 2012, p. 16)

Ou seja, as primeiras aproximações com as questões étnico-raciais, partindo da fase inicial da infância possibilitará que esses indivíduos se transformem em cidadãos que voltem seus olhares para as discussões das diferenças em torno do quanto a racialidade impacta as vivências sociais e suas nuances, tornando-se engajados e possíveis figuras importantes no combate às discriminações em torno das questões raciais. O reconhecimento positivo das diferenças étnicas desde os primeiros anos de vida por meio dos diversos processos de socialização desenvolvidos no espaço escolar faz parte do tornar-se cidadão (Cavalleiro, 2012).

Buscou-se ainda entender de que forma as docentes trabalhavam as questões étnico-raciais na escola. As docentes apontaram que utilizavam rodas de conversa, vídeos educativos, contação de histórias, a dança, a musicalidade e a própria convivência como boas estratégias para fomentar a discussão; todavia, as participantes concordam que tais atividades terminam ficando restritas ao mês de novembro, o Mês da Consciência Negra. Embora a indicação da legislação traga a necessidade de trabalhar esta temática interdisciplinarmente durante todo o ano, por ausência de orientações e acompanhamento, também ficava a cargo das docentes tomarem tal iniciativa. Em contrapartida, destacamos a realidade da Professora D, que demonstra em sua fala uma realidade não mencionada por demais colegas da mesma escola, acrescentando que “*Com muita seriedade e eficácia, trabalhamos muito o tema da diversidade e inclusão o ano todo*” e “*Em sala de aula, identificamos com grande aceitação, cor, raça, gênero, religião...*”, reforçando a dimensão do trabalho com a temática da inclusão.

A Professora A possui uma visão mais crítica da situação e denuncia: “*As relações étnico-raciais são trabalhadas na escola de forma estereotipada, com danças, histórias africanas, e apenas no Mês da Consciência, em novembro Negra*”. A afirmação da professora se encontra com o que Cavalleiro (2012, p. 25) aponta ao enfatizar que, diante de uma sociedade preconceituosa em que predomina uma versão negativa historicamente construída do negro e uma positiva do branco, “a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros”.

Consoante a isso, Ponce e Ferrari (2022) refletem que a prática de uma docente comprometida com um projeto inclusivo de sociedade e de Educação precisa estar em constante auto análise para se afastar dos estereótipos e narrativas hegemônicas e coloniais que não servem à

emancipação e inclusão do seu alunado. Ao pensar um currículo plural que priorize e respeite às urgências dos grupos sociais, Santomé (1995) sublinha que

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 157).

Isso esbarra na necessidade de formação nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas e na formação continuada. Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), podemos definir a formação em duas partes: a inicial, que se refere a inicialização de profissionais das licenciaturas e da pedagogia; e a continuada, com foco na capacitação, complementação e educação profissional de trabalhadores em educação, portadores de diploma em área pedagógica ou afim, seja “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996, s/n).

Gatti (2009) reforça a dificuldade de definir com clareza o que é formação continuada, ressaltando que pode, inclusive, incluir reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar e congressos e seminários, destacando a oferta destas tais oportunidades pelas secretarias da educação, dada sua importância e exigência para progressão funcional. Assim, das 4 docentes, apenas uma relatou ter tido formação sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial. Sua falta efetiva na formação continuada também é sentida pelas docentes investigadas. Nessa visão, a própria formação das crianças também sai prejudicada, considerando que deveriam ter assegurado o “direito de ter acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira de forma articulada e densa, superando visões reducionistas, e por vezes equivocadas” (Carvalho, 2020, p. 80).

A Tabela 02 sintetiza a forma como a Educação das Relações Étnico-Raciais se mostra na realidade da amostra, indicando seus conhecimentos e formação na temática, bem como de que forma ela se dá no Currículo e Projeto Político Pedagógico da instituição escolar estudada, como é possível visualizar abaixo.

Tabela 02: Dados sobre EREER na prática escolar.

	PROFA	PROF B	PROF C	PROF D
<b>Conhecimento sobre a Lei 10.639/03</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Formação Inicial na temática da EREER</b>	Não	Não	Não	Sim
<b>Formação continuada na temática da EREER</b>	Não	Não	Sim	Sim
<b>Presença da EREER no currículo escolar</b>	Sim, mas é insuficiente	Não	Sim	Sim
<b>Presença da EREER no PPP da escola</b>	Sim, no mês da Consciência Negra somente	Sim, no mês da Consciência Negra somente	Sim, de várias maneiras	Sim, de várias maneiras

Fonte: A autora (2024).

Outro impasse notado é como o conteúdo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está inserido no currículo da escola e como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla tais questões. A própria forma como o PPP é construído internamente ajuda a entender esse ponto, onde a Professora A acrescenta que, pela falta de tempo, o projeto não consegue ser construído plenamente a partir do debate coletivo. Ademais, ainda que a questão racial apareça na proposta pedagógica, na prática, fica a cargo de cada docente criar possibilidades, onde:

*“No currículo da escola está, porque é lei, agora nos planejamentos é outra história. Eu costumo trabalhar em minhas turmas questões sobre os vários tons de pele, faço trabalhos sobre a temática, também trago questões de identidade, livros de história, roda de conversas, trabalho como possível para a idade deles. (...) No PPP consta sim, na semana da consciência negra, apenas”* (Professora A).

*“Contempla por conta da Lei, então daí alguns projetos são integrados pra isso, infelizmente é mais voltado no período de novembro mesmo”* (Professora B).

Tal situação reverbera na forma como as professoras identificam as relações étnico-raciais na escola com as crianças. As falas das professoras remontam à minimização do racismo, que passa a ser tratado como bullying ou algo a ser resolvido com a família ao alegar que *“eles são muito pequenininhos e ainda não percebem essas diferenças, as vezes são poucos, as vezes até raros, realmente, uma criança ou outra que nomeia o outro por ser negro, por ser branco, por ser ruivo, eles vão percebendo as diferenças”* (Professora B). A secundarização deste assunto evidencia que

ainda é preciso muito esforço e cobrança para transformar a Escola e assumir o compromisso com uma Educação Antirracista, pois é nas práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento que “o currículo escolar tem o papel de possibilitar a construção de um outro olhar sobre ‘ser negro e ser negra’” (Ponce; Ferrari, 2022, p. 12).

Encaminhando para a finalização, buscou-se refletir o que as docentes entendem por Letramento Racial. As respostas foram as seguintes:

*“São conhecimentos sobre questões raciais, leitura de mundo, sociologia, negros na favela... Deveria ser um trabalho permanente.”* (Professora A)

*“Eu acho que é essa busca desse conhecimento aí, né? De realmente buscar se formar, ter a formação que a gente não tem lá na pedagogia, na formação inicial, pra buscar ter esse conhecimento pra realmente poder se empoderar e conseguir passar isso, né?”*. (Professora B)

*“É um processo de educação racial.”* (Professora C)

*“Ter conhecimento para saber que esse assunto é importante na vida de todos os seres humanos”*. (Professora D)

As falas apresentam pontos essenciais para se refletir sobre a relevância da construção do processo de letramento racial nas escolas, que deve ser contínuo, formativo e a partir da compreensão de novas cosmovisões, nas quais a perspectiva Africana e Afro-africana possa ser contemplada. Duas obras da literatura infantil com protagonismo negro foram recorrentemente citadas pelas professoras: “O cabelo de Lelê”, da autora Valéria Belém, de 2007, e “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, de 1986. Apesar disso, com base nas falas das professoras participantes, o recurso e instrumento da literatura infantil ainda é subutilizado, visto que a citação de obras trabalhadas em sala de aula é escassa e muitas vezes livros batidos e clichês, o que pode denotar a falta de aprofundamento neste campo.

Com base nas discussões apresentadas, finalizamos as discussões com suporte em Pantoja *et al.* (2023), ressaltando o poder do letramento racial e da literatura infantil como motivadora de debates e reflexões, mesclando a ludicidade, a fantasia e a imaginação com as questões cotidianas que versam sobre pertencimento e identidades, podendo assim atuar como um mecanismo emocional e cognitivo de combate ao racismo e de disputas de narrativas com a literatura canônica, eurocêntrica e tão presente nas escolas. Hoje, temos uma variedade de bons livros de literatura negra para o público da educação infantil. Observamos que as professoras parecem desconhecê-los, assim como também tais literaturas não se faziam presente na biblioteca da escola. A ausência na formação inicial e continuada sobre a temática da educação das relações étnico-raciais contribuíram negativamente para que as docentes não desenvolvessem o letramento racial, implicando na

dificuldade de compreender como a educação eurocêntrica e colonial desde a infância podem reproduzir o racismo, impedindo também a construção e materialização de práticas antirracistas na educação infantil. Sendo assim, como propõe Cavallero (2012, p. 210), “Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião - professores, educadores e pesquisadores críticos -, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional”.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise das entrevistas, nota-se que mesmo tratando de docentes que lecionam na mesma escola, a forma como percebem as situações, seja por causa do tempo de experiência ou por situações individuais, algumas respostas tenderam a se distinguir. Todavia, para este trabalho, os pontos convergentes conseguem superar esta questão e nos indicam um panorama geral ainda preocupante, a ausência do letramento racial das docentes na educação infantil, contribuía para que a temática sobre a EREER se limitasse as datas comemorativas. É comum a ausência da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada das docentes. Ainda que na visão de algumas a instituição esteja aberta ao debate e à construção de espaços de formação, na prática, percebemos a ausência de formação, contribuindo para a insuficiência de mecanismos para construir um letramento racial crítico.

A falta de fiscalização das leis e das políticas educacionais na abordagem do tema reflete na indiferença por parte dos gestores em fomentar espaços de discussão, conscientização e formação que deem suporte ao aprofundamento do debate e ao fortalecimento de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. A escassez de debates e reflexões teóricas nos cursos de formação docente contribuem ainda mais para a ignorância dessas professoras em detrimento do pensamento e da prática pedagógica decolonizadora e emancipadora no enfrentamento do racismo.

Apesar das docentes apontarem nas entrevistas que conheciam a Lei 10.639/2003, identificamos que as atividades voltadas para o trabalho com EREER eram reduzidas às datas comemorativas, em especial ao mês de novembro, onde se exalta a Consciência Negra. A ausência de projetos antirracistas não dá espaço para a exploração de narrativas potentes. A falta de iniciativa e criatividade das docentes a faziam reproduzir um currículo escolar monocultural, pouco discutido à luz das necessidades e pertencimento étnico-racial dos estudantes. O que abre margem para questionarmos: como está a formação dessas crianças? Como as crianças não-brancas se percebem no espaço escolar? Como as crianças reconhecem suas identidades étnico-raciais diante da ausência de práticas antirracistas?

Cabe ao professor reconhecer e estimular o debate e compreensão das diferenças, entendendo seu papel como mediador para com os alunos, a partir de uma prática sem preconceitos e exclusões, que possa desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, bem como fortalecer suas identidades. Dessa forma, adotar uma postura decolonialista, que vise a autonomia discente e a construção das identidades étnico-raciais a partir de uma perspectiva afirmativa. Somente com a sociedade civil atuante e engajada que a responsabilidade ativa de todos os atores e atrizes de modo geral apontará à superação deste ranço colonial. Além disso, é fundamental a construção, fortalecimento e efetividade de políticas de Educação, Direitos Humanos e de promoção da igualdade racial em todas as instâncias governamentais, com foco no atendimento multidisciplinar e integral, em especial às comunidades e grupos étnicos-raciais mais vulneráveis.

Para isto, as universidades e as secretarias de educação, enquanto formadoras iniciais e continuadas, precisam assumir o compromisso de assegurar e fomentar espaços críticos, formativos e cientificamente embasados para a construção da EREER. Ao mesmo tempo, o corpo docente e demais profissionais da educação devem cobrar de suas instituições de ensino que não apenas cumpram as diretrizes curriculares propostas, mas que a encarnem como prática diária e urgente frente ao racismo e preconceito que persistem na sociedade, incluindo no debate estudantes e suas famílias.

Esse é o papel da Educação no Ensino Infantil: não somente ensinar as primeiras letras e noção de leitura, mas fomentar a percepção da própria existência e construção da identidade de forma crítica e respeitosa. Faz-se necessário que a Escola se comprometa com a defesa de um modelo que atenda a pluralidade dos estudantes e considere a diversidade, a partir das relações interpessoais, promovendo o intercâmbio com formas de saber subalternizadas e a adoção da transdisciplinaridade com diferentes saberes e cosmovisões.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABL - Academia Brasileira de Letras. **Letramento racial**. 2024. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>> Acesso em: 18 de dez. 2023.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p
- \_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: 2006
- CARBONIERI, D. **Pós-colonialidade e decolonialidade: Rumos e Trânsitos**. Revista Labirinto, v. 24, n. 1, pp 280-300. 2016.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARVALHO, T. R. **Educação Das Relações Étnico-Raciais E Educação Infantil: em foco as vivências a partir da utilização de apostilas**. Revista Teias, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.
- FERREIRA, A. de J. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica**. In: Ferreira, Aparecida de Jesus (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 127-160.
- GUIMARÃES, S. **A construção da branquitude**. Folha de Pernambuco, 13 de Agosto de 2020.

Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/colunistas/mulheres-em-movimento/a-construcao-da-branquitude/19649/>>

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

PANTOJA, C. P.; *et al.* **A importância do letramento racial na Educação infantil**. *Ciências Humanas*, v. 28, ed. 128, 2023. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-importancia-do-letramento-racial-na-educacao-infantil/>> Acesso em: 22 de jan. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. S. R. **Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219390, p. 1-20, 2022. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativ>>

QUADROS, M. T., NASCIMENTO, R. N. F. **O diálogo entre Antropologia e Educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica**. *Amazônica: Revista de Antropologia (Impresso)*, v.7, p.244 - 263, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Instituto de Ciências Jurídicas. **Cartilha Antirracista. Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo**. Belém: ICJ/UFPA, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/CARTILHACEAFUFPA.pdf>> Acesso em: 19 de jan. 2024.

UNICEF. **UNICEF e ministérios assinam acordo para combater racismo na primeira infância**.

Brasil | Para cada criança, **20 de nov. 2023**. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-ministerios-assinam-acordo-para-combater-racismo-na-primeira-infancia>> Acesso em: 19 de jan. 2024.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial: In-surgir, Re-existir y Re-vivir**. *Revista Entre Palabras*, n. 3, p. 129-156, 2009.