



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

VALÉRIA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

Entre livros e leis: formação docente e literatura infantil na aplicação da Lei 10.639/2003

**JOÃO PESSOA
2025**

VALÉRIA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

Entre livros e leis: formação docente e literatura infantil na aplicação da Lei 10.639/2003

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Educação da Universidade
Federal da Paraíba como parte dos requisitos para
obtenção do título de licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz

JOÃO PESSOA

2025

VALÉRIA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

**ENTRE LIVROS E LEIS: FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL NA
APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação na Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 MARINES ANDREA KUNZ
Data: 20/10/2025 11:12:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz (Orientador)

Documento assinado digitalmente

 FERNANDA ZILLI DO NASCIMENTO
Data: 20/10/2025 11:06:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Fernanda Zilli do Nascimento

Documento assinado digitalmente

 PATRÍCIA ALBUQUERQUE DE CAMPOS
Data: 20/10/2025 11:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Patrícia Albuquerque de Campos

João Pessoa, 06 de outubro de 2025

Dedico este trabalho a minhas queridas avós,
Mãe Vó e Vó Neuza,
Vocês são a raiz da minha história,
a força silenciosa que moldou meu caminho.
Foram justas, determinadas e livres.
E , por isso, me ensinaram o valor de ser
inteira.

AGRADECIMENTOS

Começar sempre foi difícil, muito difícil para mim. O início pede passos que me fazem tremer e exigem sair da rotina. Para alguém como eu, cada mudança é um desgaste, uma batalha silenciosa. Sair do casulo me custou caro e o primeiro passo me amedrontou. Fui sempre medrosa — talvez herança dos meus pais, Antônio e Erondina. Meu pai temia que o mundo me engolisse; por isso me cercou, me protegeu com mãos às vezes demasiado firmes. Senti-me sufocada e hoje só sei agradecer. Minha mãe queria que eu estudassem, trabalhassem, tivessem uma vida diferente. Hoje sou mãe e compreendo cada “*não*”; agradeço por eles terem sido abrigo. Obrigada, pai. Obrigada, mãe. Pelos milhares de quilômetros que não conseguiram nos afastar, pelas orações que cruzaram distâncias. Amo vocês e conto as horas para abraçá-los novamente. Sete anos sem o abraço de vocês pesam como uma eternidade para quem ama. Espero abraçá-los em breve.

Agradeço também aos meus sogros, José Sebastião (*in memorian*) e Maria Sousa. Cheguei tão jovem à casa de vocês; meu sogro me recebeu como filha, cuidou de mim como um segundo pai, foi meu amigo e sempre será; sinto falta das suas visitas, do cheiro do café coado, da sua risada. Mesmo no silêncio ensurdecedor da ausência, ainda ouço a sua música. Minha sogra, com suas sopas, massagens, longas conversas e estudos bíblicos, cuidou de mim com dedicação e carinho, foi mãe. Eu amo você. Obrigada! Aos meus irmãos — Willian, Anderson, Valdemir, Wagner, Ricardo (*in memorian*), Angélo, Valquíria e Valdete —, meu obrigado eterno. Vocês foram e sempre serão meus melhores amigos, confidentes e defensores; por vocês lutei com unhas e dentes. Obrigada pelas risadas, pelas brigas, pelas brincadeiras e por cada momento que vivemos. Agradeço também a cada sobrinho amado e estendo meu carinho aos cunhados e cunhadas.

Sinto-me imensamente feliz por ter sido orientada pela professora doutora Marinês Andrea Kunz, mulher generosa, forte, que me deu coragem para mais este passo. A senhora não me apressou, me deu tempo, ouviu-me e fez-me sentir capaz. Serei eternamente grata pela sua disponibilidade e confiança. Obrigada! Estendo minha gratidão a todos os professores de cada semestre: com vocês aprendi muito. Houve momentos de tensão, às vezes quase surtei; em outros, surtei de verdade — mas as palavras de vocês plantaram raízes no meu coração. Não esquecerei a importância que tiveram em minha vida. Agradeço igualmente a cada servidor, funcionário, ao pessoal do xerox. Obrigada!

Ao Grupo Pedagogia Griô e à Capoeira Angola Palmares: nos últimos três anos, aprendi tanto com vocês. Às coordenadoras Ana Paula Romão e Thais Oliveira de Souza e aos Mestres

Dario e Malu, minha gratidão por me receberem nesta família, por me ensinarem a revisitar minha ancestralidade e por inspirarem meu olhar para a história africana e afrobrasileira como campo de estudo. Obrigada por me permitirem me encantar com suas aulas e com a oralidade que me faz sonhar com um mundo de mais amor e cuidado. Agradeço também a todos os colaboradores, voluntários e bolsistas do projeto, em especial Lilith, Dani, Maria Aparecida e John.

Meu agradecimento carinhoso às queridas Ellen Arnaud e Saskya: com vocês minha vida na UFPB ficou mais leve. Meus passos vacilantes ganharam força e compasso; sofremos e estivemos juntas, compartilhamos risadas, sonhos e lágrimas toda vez que a vida não nos poupou. isso já as torna inesquecíveis. Amo vocês! Às minhas mais novas amigas, Ellen Dayse, Isadora, Jhoyce, Isabela, Rafaella, Gleice, Vinícius e Thauanne, obrigada por tornarem esta estrada mais tranquila, bem-humorada e segura.

A cada linha que escrevo, uma pergunta surge: e eles? Não vou esquecê-los. Talvez seja a seriedade do momento, o fim de um ciclo que, por vezes, parecia interminável; estou emotiva, lembrando das pequenas coisas: dificuldades, perdas, choros, risadas, as músicas do trajeto entre casa e universidade. Em todos os momentos, eles estavam lá — para rir, chorar e, sobretudo, apoiar. Falo agora dos que são meu coração fora do corpo. Prometo ser breve.

Alexia, filha, quando meu sexto sentido anunciou sua chegada, o mundo se transformou. Percebi que, a vida inteira, esperava por você. Quando você nasceu, olhou para mim com olhos grandes e curiosos — vi aí sua singularidade e esperteza. Te amo muito; você é minha inspiração, meu orgulho, minha companheira de doramas, lágrimas e cuscuz. Amo nossas noites só de meninas. Mesmo antes do relógio das melhores amigas, você já era e sempre será a luz que aquece meus dias e alegra meu coração. Onde estiver, saiba que há alguém que torce por você e que te ama dando a volta nas estrelas milhares de vezes. Obrigada por me permitir ser sua mãe e fazer parte da sua vida.

Cristian, filho, você é risada, é meu protetor, meu amigo, meu companheiro de caminhadas (quando minha saúde permite), meu companheiro de animes e séries bizarras. O inesperado mais esperado, meu menino, meu cuidador, meu sol em dias nublados, o que me chama toda hora pra dizer que me ama. Também te amo filho dando a volta nas estrelas milhares de vezes. Obrigada por estar aqui onde meus olhos possam te ver! Charles, meu amor, obrigada pelos almoços no estacionamento da universidade, pelas horas de espera, pelo amor incondicional, por me proteger e por estar sempre ao meu lado. Por me ensinar que o amor verdadeiro é feito de gestos simples, cumplicidade, respeito e presença. Obrigada por me fazer

gostar mais dos lobos, por me fazer sentir amada e protegida, pelas viagens inesperadas, pelas caminhadas na praia e por essa longa e agradável jornada até aqui. Te amo!

Charles, Aléxia e Cristian: vocês são minhas pessoas favoritas neste mundo. Com vocês aprendi a temer a morte e, sobretudo, a valorizar a vida. O amor que sinto por vocês não cabe em palavras — cabe em gestos, em manhãs compartilhadas, em silêncios que aquecem. Obrigada por serem meu porto, minha estrada e meu verso preferido. Amar vocês...

“...vai além do visível, do pensável e do dizível”

Vanda Machado.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação docente e do uso da literatura infantil, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, na construção de práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para o fortalecimento da identidade das crianças negras. O estudo, fundamentado em autores como Gomes (2017), Munanga (2005), Nascimento (2016), Zilberman (2014) e Almeida (2019), evidencia a necessidade de refletir sobre o racismo, a perpetuação de estereótipos e seus impactos no processo de formação das identidades raciais. A pesquisa está organizada em quatro partes: a primeira apresenta um panorama histórico sobre o racismo e a educação no Brasil; a segunda parte aborda, as leis e ações afirmativas que representaram marcos na busca pela igualdade de direitos; a terceira parte, discute o papel da literatura infantil na promoção da representatividade e no fortalecimento identitário das crianças negras e, por fim, a quarta parte, analisa as respostas de professoras do 4º ano de uma escola pública da capital paraibana a um questionário sobre as contribuições da literatura infantil e da Lei 10.639/2003 para o desenvolvimento de uma educação antirracista, destacando também a relevância da formação inicial e continuada dos docentes nesse processo.

Palavras-chave: Formação docente; Literatura infantil; Lei 10.639/2003; Racismo.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of teacher education and the use of children's literature, following the enactment of Law 10.639/2003, in the development of anti-racist pedagogical practices that contribute to strengthening the identity of Black children. Grounded in the works of authors such as Gomes (2017), Munanga (2005), Nascimento (2016), Zilberman (2014), and Almeida (2019), the research highlights the need to reflect on racism, the perpetuation of stereotypes, and their impacts on the process of racial identity formation. The study is organized into four sections: the first provides a historical overview of racism and education in Brazil; the second addresses the laws and affirmative actions that have represented milestones in the pursuit of equal rights; the third discusses the role of children's literature in fostering representation and strengthening the identity of Black children; and finally, the fourth analyzes the responses of 4th-grade teachers from a public school in the capital of Paraíba to a questionnaire on the contributions of children's literature and Law 10.639/2003 to the development of anti-racist education, also emphasizing the relevance of initial and continuing teacher education in this process.

Keywords: Teacher education; Children's literature; Law 10.639/2003; Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *Gráfico Nível Educacional (IPEA, 2022)*

Figura 2: *Imagen de Capa da Menina Bonita do Laço de Fita*

Figura 3: *Imagen de Capa do O Cabelo de Lelê*

Figura 4: *Imagen do Livro Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROLICEN – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciaturas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CONTEXTUALIZANDO RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	18
1.1 Sobre o racismo no Brasil.....	18
1.2 Racismo estrutural e racismo institucional.....	24
1.3 A presença do racismo no ambiente escolar.....	25
2. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A IGUALDADE RACIAL.....	30
2.1 Os históricos e objetivos da lei.....	30
2.2 Desafios e avanços na prática pedagógica depois da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.....	33
3. A LITERATURA INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO.....	37
3.1 A importância da representatividade negra nas obras infantis.....	39
3.2 A construção da identidade das crianças negras.....	42
4. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXO 1.....	67
ANEXO 2.....	69

INTRODUÇÃO

O Brasil é composto por uma população de aproximadamente 56% de pessoas negras¹ (pretas e pardas), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Ainda assim, a violência contra esse grupo é uma das expressões mais crueis e cotidianas do racismo no país. De acordo com publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a população negra representa 75% das vítimas de violência letal no Brasil, e os dados também revelam que jovens negros têm maiores taxas de mortalidade em comparação com jovens brancos. No âmbito das forças de segurança, embora os profissionais negros correspondam a 37% do total de policiais, eles representam 51,7% dos casos de mortes violentas entre os membros da corporação. As desigualdades também afetam diferencialmente as mulheres: as negras são mais frequentemente vítimas de homicídio e sofrem mais situações de assédio do que mulheres brancas (FBSP, 2019).

Esse é apenas um pequeno retrato da realidade de um país marcado por uma suposta democracia racial, que na verdade dissimulou as diversas repercussões do racismo estrutural na educação, no trabalho, na cultura, na política e em todas as interfaces do cotidiano. Diante disso — e considerando o papel transformador da educação que promove a conscientização, o respeito à diversidade e a valorização da identidade e da cultura negra —, demonstra-se a fundamental adesão à educação antirracista no currículo das escolas no Brasil. Segundo Santos (2005), a Lei 10.639/03 foi resultado das lutas sociais do Movimento Negro e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas de educação básica do país, tanto nas redes públicas quanto privadas.

Essa obrigatoriedade, instituída pela Lei Federal nº 10.639/2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-A e B. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 ampliou essa exigência, incorporando também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Nesse contexto, a literatura infantil assume um papel fundamental, pois faz parte do universo das crianças e, por meio dela, é possível trabalhar a ludicidade, o desenvolvimento emocional, o estímulo à imaginação e a formação de jovens leitores. Além disso, ela contribui para a construção de

¹ Durante o decorrer do texto será utilizado o termo “negro” respaldado pela terminologia usada pelos Movimentos Negros no Brasil. O IBGE também adota essa classificação, agrupando pretos e pardos em um mesmo recorte étnico. Contudo, é importante destacar que não se pode ignorar o processo histórico da miscigenação no Brasil, marcado pela presença da população indígena (Fernandes, Silva e Bortolin, 2025)

conhecimentos sobre identidade, valorização da diversidade e representação cultural. Segundo Oliveira (2003), a literatura infantil pode tanto enaltecer quanto apagar diferentes identidades humanas, sendo, portanto, essencial abordá-la de forma crítica e comprometida com uma educação antirracista e inclusiva.

A Lei Federal nº 10.639/03 ampliou as possibilidades de abordagem pedagógica voltadas à valorização da identidade negra. Nesse cenário, os livros destinados ao público infantil tornam-se aliados potentes, não só para a formação geral, como para a construção de uma identidade positiva entre as crianças negras e indígenas. Quando as histórias abordam relações raciais de forma crítica, sensível e ancorada na realidade, promovem a compreensão e o respeito às diferenças, contribuindo para a educação de crianças e jovens conscientes, questionadores do preconceito e do racismo, e capazes de se tornarem cidadãos críticos das suas consequências.

As contribuições dessas obras para a educação antirracista, alinhadas aos princípios da Lei 10.639/03, são significativas. Elas favorecem o reconhecimento das desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que rompem com visões estereotipadas historicamente, associadas à população negra. Dessa forma:

É devido à representatividade positiva, que nos sentimos pertencentes a um grupo, sem querer negar nossa própria identidade para sermos aceitos por outras pessoas [...]. E sentir-se pertencente a um grupo facilita a troca de experiências, impressões e sentimentos, transformando a convivência de indivíduos numa sociedade mais harmônica e respeitosa. Quando uma cultura é desvalorizada, excluída ou marginalizada, fica difícil para um indivíduo se reconhecer como pertencente a um grupo. Por isso, quando é visto personagens negros desempenhando apenas personagens subalternos, no consciente das pessoas pretas a tendência é que rejeite suas raízes, e tenha problemas com baixa autoestima e insegurança (Sousa, 2020, p. 30).

A representação positiva nas narrativas infantis contribui para que crianças negras se sintam valorizadas e inseridas no tecido social. É justamente nesse sentido que esta pesquisa se propõe a refletir sobre como as obras literárias voltadas ao público infantil têm contribuído para desconstruir estereótipos raciais e fortalecer identidades, a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03. De mesmo modo, busca-se investigar se essa legislação tem, de fato, sido efetivada no cotidiano escolar e se as produções literárias utilizadas em sala de aula estão alinhadas com os objetivos previstos pela lei, no que diz respeito à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo. Presume-se que a análise dessas produções permitirá a compreensão de que forma o ambiente escolar pode utilizar a literatura como aliada na luta contra o racismo, promovendo uma educação mais

inclusiva, equitativa e representativa para todas as crianças.

Nessa medida, o problema de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso pode ser assim expresso: Em que medida a formação docente influencia a utilização da literatura infantil na prática educativa antirracista? E, em caso positivo, como? Este estudo tem como hipótese que a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional e crítica, contribui significativamente para a educação antirracista, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo desde a infância, em conformidade com as diretrizes da Lei 10.639/2003.

O interesse por pesquisar este tema surgiu, principalmente, da minha paixão pela literatura infantil, que também motivou o meu ingresso no curso de Pedagogia. Além disso, intensificou-se a partir da minha participação no grupo do PROLICEN intitulado *Pedagogia Griô: Práticas Educativas Interdisciplinares no Combate ao Preconceito Racial Através da Lei Federal 10.639/03*. Ambos, despertaram em mim a curiosidade e o desejo de investigar como os livros têm trabalhado a temática das relações étnico-raciais, a valorização da diversidade, o combate ao preconceito e a discriminação racial de forma a contribuir com a elaboração de uma identidade positiva da criança negra no Brasil.

A Lei 10.639/03 representa um marco na educação. Sua promulgação visa resgatar a participação do povo negro na formação da sociedade brasileira, bem como reconhecer, valorizar e divulgar os processos históricos de resistência dessa população no passado e na contemporaneidade, apontando perspectivas para o futuro. A implementação da legislação não apenas amplia a visibilidade das contribuições do povo negro, como também se configura como uma estratégia essencial para o enfrentamento ao racismo estrutural presente no país.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa encontra-se, em primeiro lugar, na possibilidade de restituir à sociedade – especialmente ao movimento negro – o reconhecimento do esforço dedicado às ações afirmativas e sua atuação política, que possibilitou, entre outras conquistas, maior acesso da população negra ao ensino superior. Conforme aponta Munanga (2006), a educação tem um papel central na construção de uma sociedade mais igualitária, pois do mesmo modo que permite a perpetuação do racismo, pode ser uma ferramenta para desconstrução de estereótipos raciais e promover uma pedagogia antirracista capaz de transformar estruturas de exclusão. Apesar da importância da Lei 10.639/2003, o Instituto Geledés, em pesquisa realizada em 2023, afirma que apenas 5% dos municípios brasileiros indicam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais, e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico para tal, o que reforça a importância de estudos e discussões sobre a

sua aplicação.

A análise das contribuições da literatura infantil para a educação antirracista também tem um impacto acadêmico significativo, visto que pode subsidiar pesquisas na área da educação, literatura, pedagogia e ciências sociais, assim como pressionar as instituições públicas a realizar o trabalho de fiscalização, monitoramento e avaliação continuada das ações e do cumprimento da lei. De mesmo modo, estudos sobre o tema podem preencher as lacunas acadêmicas e incentivar novas investigações que analisem a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade e inclusão racial.

Dessa forma, o estudo das contribuições da literatura infantil para a educação antirracista emerge da relevância de estimular o pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais tanto para a academia quanto para a sociedade, permitindo avaliar a educação como ferramenta de transformação, promovendo a igualdade, a inclusão e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e aptos para atuar contra o racismo em todas as esferas da sociedade.

Por fim, esta pesquisa poderá auxiliar pedagogicamente o processo de formação de novos profissionais, mas também colaborar com a atuação dos profissionais atuantes através do mapeamento de *quais são e como são* aplicadas as estratégias pedagógicas de fortalecimento da educação antirracista que utilizam a literatura infantil como instrumento. Ao identificar quais livros têm sido utilizados e como são aplicados em sala de aula, pretende-se fornecer subsídios para que educadores possam aprimorar suas práticas e promover satisfatoriamente o ensino proposto pela Lei 10.639/03, de modo a respeitar e valorizar a diversidade cultural do Brasil e fazer valer a concepção de uma pedagogia crítica.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de professoras de uma escola da rede Estadual de João Pessoa acerca da referida lei, discutindo de que forma a literatura infantil pode contribuir para a promoção da diversidade e para o enfrentamento das práticas racistas. Para alcançar tal propósito, busca-se investigar através dos objetivos específicos: 1) Identificar as contribuições da literatura infantil para a educação antirracista no contexto da Lei 10.639/2003, evidenciando seu papel na formação das identidades étnico-raciais e no combate ao racismo na infância e refletir como o racismo estrutural e institucional influencia negativamente as oportunidades educacionais da população negra; 2) analisar a relação entre a formação docente e a utilização da literatura infantil no cumprimento da referida lei, identificando desafios e possibilidades para a efetivação de uma educação antirracista; e 3) Identificar o mapeamento das estratégias

pedagógicas que vêm sendo utilizadas no fortalecimento da educação antirracista por meio da literatura infantil por elas.

Diante disso, este Trabalho de Conclusão organiza-se em quatro capítulos. O primeiro, “Contextualizando racismo e educação no Brasil”, apresenta uma análise inicial sobre a temática, dividido nos subcapítulos: 1.1 Sobre o racismo no Brasil; 1.2 Racismo estrutural e racismo institucional; e 1.3 A presença do racismo no ambiente escolar. O segundo capítulo, “A legislação brasileira e a igualdade racial”, contempla os aspectos legais que fundamentam o enfrentamento do racismo, com os subcapítulos: 2.1 Os históricos e objetivos da lei e 2.2 Desafios e avanços na prática pedagógica depois da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.

Já o terceiro capítulo, “A literatura infantil: um breve histórico”, discute a relevância das produções literárias voltadas para crianças, subdividindo-se em: 3.1 A importância da representatividade negra nas obras infantis e 3.2 A construção da identidade das crianças negras. Por fim, o quarto capítulo, “A experiência pedagógica com a literatura infantil antirracista”, apresenta uma análise das respostas obtidas após aplicação de um questionário com professoras do quarto ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve representações simbólicas, práticas docentes e percepções subjetivas relacionadas à diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Conforme destaca Minayo (2001), “existe uma identidade entre sujeito e objeto”, e a investigação que lida com seres humanos e os seus processos deve ser profundamente enraizada na observação dos contextos históricos, sociais e culturais que os cercam. Nesse sentido, a autora reforça o modo pelo qual a pesquisa qualitativa permite compreender esses fenômenos em seu contexto específico, o que implica a relevância de uma abordagem que considere a intencionalidade e a consciência histórica dos sujeitos envolvidos, bem como o contexto no qual as práticas educativas estão inseridas.

A metodologia adotada para este estudo segue uma abordagem também de caráter participativo, conforme discutido por Oliveira, Santos e Florêncio (2019), que destacam a importância de envolver os sujeitos da pesquisa no processo de reflexão e análise da realidade. Visa, portanto, o engajamento ativo dos grupos sociais, permitindo uma construção conjunta de conhecimento e contribuindo para o enfrentamento dos problemas que os afetam diretamente. A pesquisa qualitativa, como apontado por Minayo (2001), é fundamental nesse contexto, pois permite não apenas a compreensão das dinâmicas sociais, mas também o envolvimento dos participantes na produção de conhecimentos que visam à

transformação social e à melhoria das condições de vida. Neste caso, promovendo uma análise crítica e colaborativa da realidade educacional.

A pesquisa contou com a participação de 3 professoras atuantes no quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada na capital paraibana. As docentes, com idades variando entre 45 e 54 anos, apresentam trajetórias profissionais diversificadas, marcadas pela experiência cotidiana no exercício docente em contexto de vulnerabilidade social e multiculturalidade. A escolha desse grupo específico justifica-se pela relevância da etapa escolar em questão, que representa um momento decisivo na consolidação de habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico, bem como pela centralidade das professoras no processo de mediação pedagógica.

Para assegurar a integridade ética e metodológica do estudo, foi adotado como instrumento inicial o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), possibilitando que as participantes tivessem pleno conhecimento dos objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa. Após a anuência formal, procedeu-se à aplicação de um formulário estruturado no Google Forms, elaborado de modo a contemplar questões que permitissem captar percepções, experiências e práticas docentes em relação ao objeto investigado. A escolha dessa ferramenta digital decorreu de sua acessibilidade, praticidade e capacidade de sistematização de dados de forma organizada e segura.

O percurso metodológico iniciou-se com a articulação institucional junto à direção escolar, assegurando a pactuação ética e administrativa para a realização do estudo. Obtidas as devidas autorizações e mediante a assinatura do TCLE pelas participantes, o formulário virtual foi disponibilizado às professoras, respeitando-se prazos adequados para o preenchimento e garantindo-se a autonomia das respondentes.

A etapa de análise e discussão foi conduzida a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, inspirada tanto nas produções teóricas e epistemológicas do Movimento Negro quanto na leitura do referencial teórico da pedagogia crítica. Essa base interpretativa possibilitou compreender os dados não apenas em sua dimensão descritiva, mas também em sua potência transformadora, permitindo tensionar práticas, discursos e contradições presentes no espaço escolar. O cruzamento entre os relatos docentes e o arcabouço teórico crítico possibilitou identificar sentidos, limites e possibilidades que emergem das práticas educativas analisadas, situando-as no contexto mais amplo das lutas sociais e das disputas de projeto de educação no Brasil contemporâneo.

Em relação às considerações éticas, a pesquisa será conduzida em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de

Saúde, que regulamenta as pesquisas em ciências humanas e sociais. O anonimato e a confidencialidade das informações dos participantes serão rigorosamente assegurados, e todos os envolvidos terão a liberdade de recusar ou desistir da participação sem qualquer tipo de prejuízo.

1. CONTEXTUALIZANDO RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos necessários para a compreensão do estudo, a partir de três pontos centrais. Em primeiro lugar, discorre sobre a formação histórica do racismo no Brasil, destacando as raízes sociais e culturais que sustentaram a marginalização da população negra ao longo dos séculos. Em seguida, aborda o conceito de racismo estrutural e institucional, evidenciando como essas dimensões se materializam nas práticas cotidianas. Por fim, dedica-se à análise da presença do racismo no ambiente escolar, espaço privilegiado de socialização e formação, mas que ainda reproduz, consciente ou inconscientemente, práticas discriminatórias que impactam o processo educativo.

1.1 Sobre o racismo no Brasil

A história do povo negro não começa no Brasil e nem com a escravidão, mas se torna crucial a compreensão deste período para entender como o racismo se perpetuou ao longo da construção da sociedade brasileira. O racismo no Brasil tem uma trajetória longínqua, tendo em vista que, durante mais de três séculos, os negros africanos escravizados e seus descendentes afro-brasileiros sofreram todos os tipos de castigos impostos pelo escravismo colonial. Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que pôs fim à escravização de pessoas negras no Brasil, fruto de intensas lutas e resistência do povo negro, não foram implementadas políticas de integração ou medidas de amparo para os recém-libertos. Abandonados pelo Estado e expulsos das fazendas onde trabalhavam, viram-se sem emprego, moradia ou recursos, sendo relegados à marginalização e excluídos da sociedade.

Nesse sentido, Abdias Nascimento (2016) destaca que essa omissão estatal consolidou um processo de exclusão social sistemático da população negra, perpetuando estruturas de desigualdade racial. De forma complementar, Lélia Gonzalez (1988) aponta que a marginalização pós-abolição deve ser compreendida como resultado direto de um racismo institucional que não apenas negligenciou, mas também naturalizou a exclusão

social do povo negro no Brasil. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros, Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (Santos, 2005, p.21).

Além disso, de acordo com Nascimento (2016), após a abolição da escravatura, políticas de Estado incentivaram a imigração europeia e promoveram o ideal de “branquitude” como símbolo de progresso, beleza e civilização. A miscigenação foi usada não como prática de inclusão, mas como ferramenta para “diluir” e eliminar a identidade negra. Munanga (2005) critica a miscigenação, explicando que longe de ser um ideal de igualdade, ela foi imposta e racialmente hierarquizada: a mestiçagem foi apresentada como caminho para o branqueamento da população e não como valorização da diversidade (Munanga, 2005, p.112).

No final do século XIX e início do século XX, as teorias raciais produzidas na Europa ganharam força e contribuíram para a formação do imaginário racista no Brasil. Este pensamento ganhou adeptos principalmente das classes dominantes, que precisavam construir novas hierarquias sociais para diferenciar os ditos “cidadãos” dos negros libertos, que consideravam inferiores. “Pressionados pelo avanço social dos libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação social passou a ser a cor e não a raça” como apontam estudos de Barros (2022, p.50 *apud* Guimarães, 2003, p.100).

Segundo Fernandes (1951), a luta empreendida pelos negros pela liberdade representou apenas o primeiro passo na busca pelo reconhecimento da igualdade racial. A partir dessa constatação, tornou-se evidente a necessidade de criação de estratégias sociais capazes de aplacar a condição de vulnerabilidade a que essa população estava submetida, com o objetivo de superar a exclusão e a marginalização. Dentre essas estratégias, a educação formal passou a ser concebida como um dos principais instrumentos de ascensão social, na medida em que representava a possibilidade de mobilidade e integração.

No entanto, ainda que necessária, a escolarização não se configurou e continua a não se configurar, como resposta definitiva aos desafios enfrentados pelos negros brasileiros, uma vez que também atua como espaço de reprodução das desigualdades raciais (Santos, 2005 *apud* Nascimento, 1978).

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelho de controle nesta estrutura de desriminalização cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das

matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero¹, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 1978, p.95).

Nesse sentido, Darmon (2016) argumenta que as instituições escolares desempenham papel central na formação identitária dos indivíduos, uma vez que funcionam como instrumentos de socialização inseridos na cultura de uma sociedade. Portanto, refletem os valores e as hierarquias sociais vigentes. Para Cunha (2017) e Haidar (2008), o ensino formal no Brasil surgiu em um contexto escravocrata, voltado prioritariamente para a formação das elites brancas, com forte influência da Igreja Católica, deixando os negros, em sua maioria, à margem, tanto dos espaços físicos escolares quanto dos conteúdos curriculares.

Completados 137 anos após a abolição da escravidão, as marcas do racismo estrutural continuam a reproduzir desigualdades nas mais diversas dimensões sociais. Guimarães (2003), Munanga (2005) e Bastide (2008) demonstram que o sistema educacional brasileiro tem se constituído como um espaço de exclusão para a população negra, dificultando seu acesso a melhores oportunidades profissionais e a uma participação mais equitativa no mercado de trabalho. Além disso, o ambiente escolar ainda funciona como um espaço onde práticas discriminatórias de natureza étnico-racial são naturalizadas, reforçando as injustiças sociais.

Gomes (2021) acrescenta que a naturalização do racismo e das desigualdades educacionais está diretamente relacionada à permanência da colonialidade do poder, visto que tais fenômenos foram historicamente construídos no bojo de um projeto político de dominação. Assim, a educação brasileira, ao omitir ou minimizar essas questões, perpétua mecanismos de exclusão e negação da identidade negra.

Na educação a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje (Gomes, 2021, p.444).

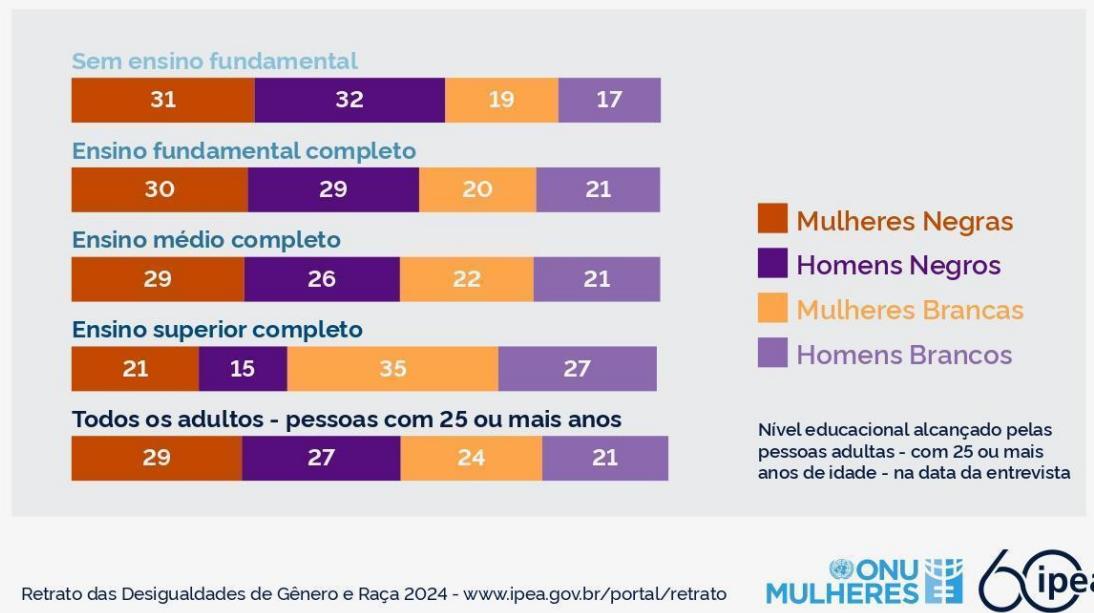
Os dados recentes do IBGE (2022) reforçam essa realidade: a população negra (pretos e pardos) corresponde a aproximadamente 56% da população brasileira, sendo que o Nordeste concentra o maior percentual, com 13% dos negros do Brasil. Apesar disso, esse grupo continua sub-representado em cargos de poder, além de figurar entre as camadas mais empobrecidas, com maior incidência de violência policial e presença majoritária no sistema carcerário. Para Almeida (2019), o encarceramento em massa, sob o pretexto de combate à criminalidade, constitui, na prática, um dispositivo de controle social e racial da pobreza.

As desigualdades também se evidenciam nos indicadores educacionais, como podemos observar na Figura 1. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022), 37% das mulheres negras não possuíam Ensino Fundamental completo, contra 27% das mulheres brancas. Entre os homens negros, esse percentual era de 41%, comparado a 28% dos homens brancos. No ensino superior, apenas 15% das mulheres negras concluíram essa etapa, enquanto 29% das mulheres brancas atingiram esse nível. Entre os homens, a disparidade também é significativa: 25% dos brancos possuem diploma superior, frente a apenas 11% dos negros. Esses dados revelam não apenas a persistência de desigualdades históricas, mas também a urgência de políticas públicas voltadas à equidade racial na educação.

Figura 1: Gráfico Nível Educacional (IPEA, 2022)

Brasil 2022

Nível educacional (em %)



Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça 2024 - www.ipea.gov.br/portal/retrato



O artigo 5º da Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece que: “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.*”. No entanto, a discriminação racial presente nas estruturas econômicas, educacionais e políticas revela que a igualdade formal prevista na CF não se traduz necessariamente em igualdade real (Carneiro, 2003; Gonzalez, 1983).

Estudos de Cazuza e Gouveia (2019) apontam que a escolarização da população negra é marcada por um conflito racial e uma histórica exclusão educacional. Apesar do fim da escravidão, os negros continuam enfrentando grandes dificuldades decorrentes desse processo, que atrasou o acesso à educação e ainda hoje impacta negativamente a estrutura social. Essas pesquisas evidenciam as disparidades entre brancos e negros, sobretudo no que diz respeito às oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes negros, em comparação com seus pares brancos. O racismo pode influenciar diretamente na continuidade ou abandono da educação formal por esses alunos, perpetuando desigualdades sociais.

Portanto, a conscientização e o combate ao racismo no ambiente educacional são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É imprescindível que escolas e educadores promovam o respeito às diferenças, incentivem o diálogo e ensinem a história de resistência e luta do povo negro no Brasil. Dessa forma, ao reconhecer

as desigualdades e enfrentá-las de maneira crítica e propositiva, a educação pode se tornar um espaço de transformação social, contribuindo para a redução das injustiças e para o fortalecimento da cidadania.

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, consolidou-se como um relevante ator político e agente educador no cenário brasileiro. Por meio de sua atuação contínua em prol da valorização da diversidade cultural e do enfrentamento ao racismo estrutural, o MNU desempenhou papel fundamental na conquista de avanços sociais, dentre os quais se destaca a Lei nº 10.639/2003. Conforme aponta Gomes (2017), essa legislação representa um marco no reconhecimento da importância da educação antirracista para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Com a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, foram implementadas alterações significativas na LDB. Esses dispositivos legais instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica, com o objetivo de promover a valorização da diversidade étnico-racial e o combate às práticas de racismo e discriminação no ambiente escolar. Além disso, as referidas leis destacam a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e a adequação da organização curricular das instituições de ensino, de modo a assegurar uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva (Silva, Almeida e Lima, 2025, p.2).

Segundo Gomes (2012), a implementação dessas leis representa um avanço fundamental para a construção de uma educação antirracista e para a consolidação de uma escola que reconheça e legitime os saberes historicamente marginalizados. Nessa mesma perspectiva, Munanga (2005) destaca que o ensino das contribuições dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira possibilita a desconstrução de estereótipos e fortalece a identidade dos estudantes pertencentes a esses grupos. Considerando que a educação tem sido historicamente marcada pela reprodução das desigualdades raciais, torna-se indispensável analisar as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da equidade.

A efetivação das leis e ações afirmativas unidas ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas antirracistas, configuram-se como caminhos fundamentais para ressignificar o papel da escola no enfrentamento do racismo estrutural e institucional e, assim, transformar a educação brasileira em um instrumento de justiça social e reparação histórica. As consequências do racismo na infância podem ser profundas e duradouras, influenciando não apenas a trajetória escolar, mas também as oportunidades futuras de inserção social e

profissional dessas crianças.

1.2 Racismo estrutural e racismo institucional

O racismo estrutural refere-se às formas de discriminação que estão incorporadas nas instituições e na cultura de uma sociedade, de modo que suas consequências são reproduzidas de geração em geração, muitas vezes de forma invisível. Segundo o sociólogo Eduardo Bonilla-Silva (2014), o racismo estrutural é um sistema que privilegia determinados grupos raciais enquanto marginaliza outros, sem necessidade de ações explícitas de indivíduos racistas, pois está embutido nas normas, práticas e políticas sociais.

No Brasil, o racismo estrutural se manifesta na desigualdade no acesso à educação, à saúde, à moradia, ao emprego e na violência policial. Dados do IBGE (2021) mostram que a população negra enfrenta maiores taxas de desemprego, menor acesso à educação de qualidade e maior vulnerabilidade social, evidenciando a presença do racismo estrutural. O conceito faz menção à forma como o racismo está entranhado nas instituições sociais, políticas e econômicas, moldando comportamentos e decisões que perpetuam a desigualdade racial (Almeida, 2019). Na educação, esse fenômeno se expressa na ausência de representatividade negra nos materiais didáticos, na evasão escolar precoce de jovens negros e no reduzido acesso ao ensino superior por parte desta população.

O racismo institucional refere-se às práticas discriminatórias das instituições especificamente, como escolas, empresas, órgãos públicos e forças de segurança. Essas práticas podem ser sutis ou explícitas, mas sempre resultam na exclusão ou marginalização de grupos raciais considerados "inferiores" ou "desviantes" pelo sistema. Um exemplo clássico de racismo institucional no Brasil é a violência policial desproporcional contra jovens negros, especialmente nas periferias urbanas. Segundo dados do FBSP (2025), a maioria das vítimas de mortes por intervenção policial são jovens negros, o que evidencia a perpetuação de um racismo que legitima a violência contra esses grupos. Outro exemplo é a desigualdade no sistema de ensino, pois escolas públicas muitas vezes oferecem uma educação de menor qualidade para estudantes negros e periféricos, reforçando o ciclo de exclusão social.

O combate ao racismo estrutural e institucional exige uma mudança profunda nas estruturas sociais e políticas do país. É fundamental promover políticas públicas que visem à equidade racial, à educação antirracista e à responsabilização das instituições que perpetuam essas desigualdades. Além disso, a conscientização da sociedade sobre esses

conceitos é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. O racismo é um fenômeno estrutural e histórico que marca profundamente a sociedade brasileira.

Desde o período colonial, quando milhões de africanos foram escravizados e trazidos para o Brasil, até os dias atuais, o racismo tem influenciado e moldado as relações sociais, econômicas e culturais no país (Almeida, 2019). Por isso, a educação, enquanto espaço potencial de transformação social, ocupa um papel central na reprodução ou no combate às desigualdades raciais. O racismo estrutural e institucional são conceitos essenciais para compreender as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Ambos se referem a formas de discriminação que vão além do preconceito individual e da injúria racial, estando enraizadas nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país.

1.3 A presença do racismo no ambiente escolar

A partir das discussões anteriores, podemos afirmar que o racismo é um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento da educação no Brasil. Embora importantes avanços tenham sido conquistados, especialmente com a promulgação de legislações voltadas para a promoção da igualdade racial, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Construir uma educação verdadeiramente antirracista no Brasil exige enfrentar diversos desafios estruturais e culturais.

Primeiramente, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, de modo que estejam preparados para abordar a temática racial de forma crítica e propositiva (Gomes e Jesus, 2013). Além disso, é necessário revisar e ampliar os conteúdos curriculares, garantindo que as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros sejam reconhecidas e valorizadas em todas as disciplinas. Como aponta Munanga (2005), a descolonização do currículo é uma etapa fundamental para a superação do racismo na escola.

O racismo escolar compromete a trajetória educacional das crianças negras. A exposição constante a situações de preconceito e discriminação resulta em baixa motivação para os estudos, aumento do estresse e dificuldades de concentração. Estudos apontam que crianças negras, ao perceberem que são tratadas de maneira diferente e injusta, podem desenvolver resistência ao ambiente escolar, o que culmina em baixo rendimento e maior risco de evasão (Cavalleiro, 2000). Além disso, a ausência de conteúdos que valorizem a cultura negra reduz o engajamento e o interesse desses alunos pelas atividades escolares.

A superação das desigualdades raciais na educação requer uma transformação profunda nas estruturas sociais, políticas e educacionais, bem como o fortalecimento de

uma cultura de valorização da diversidade e do respeito às diferenças. Outro aspecto importante é o fortalecimento do protagonismo negro nas instituições educacionais. A presença de professores, gestores e pesquisadores negros em posições de destaque é essencial para romper com a lógica de exclusão e promover modelos positivos de identificação para os estudantes (Carneiro, 2005).

Na educação brasileira, há um esforço crescente para promover a inclusão e combater o racismo, por meio de políticas afirmativas, como cotas raciais em universidades, e de conteúdos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a desigualdade no acesso às escolas, a falta de representatividade nos materiais didáticos e a necessidade de formar professores para lidar com questões raciais de forma sensível e consciente. A trajetória escolar de crianças e jovens negros no Brasil é marcada por diversas barreiras que limitam seu acesso, permanência e sucesso na educação.

De acordo com o relatório "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil" (IBGE, 2023), a taxa de analfabetismo entre negros é quase o dobro daquela registrada entre brancos, e a evasão escolar é mais frequente entre adolescentes negros. Tais disparidades resultam de uma combinação de fatores, entre eles a pobreza, a violência, o preconceito racial e a falta de políticas públicas que garantam a equidade no sistema educacional. Segundo Silva (2019), o racismo institucionalizado contribui para que os estudantes negros sejam frequentemente alvo de discriminação no ambiente escolar, seja através de práticas explícitas, como o *bullying racial*, seja por meio de atitudes veladas, como a baixa expectativa de desempenho atribuída a esses alunos.

Além disso, a sub-representação de professores negros em cargos de liderança e na docência também compromete a criação de ambientes escolares inclusivos e acolhedores (Carneiro, 2005). Nesse sentido, é fundamental promover ações afirmativas e políticas de valorização da diversidade no âmbito educacional. O racismo no ambiente escolar pode se manifestar de forma direta, por meio de ofensas, piadas, apelidos pejorativos e exclusão social, ou de maneira indireta, através de atitudes e expectativas diferenciadas por parte de educadores e gestores (Cavalleiro, 2000). Segundo pesquisa realizada por Silva (2019), crianças negras são frequentemente alvo de *bullying racial*, o que gera impactos profundos no seu processo de socialização e aprendizagem. Além disso, há uma tendência, por parte de alguns educadores, em estabelecer expectativas mais baixas em relação ao desempenho escolar de alunos negros, influenciando negativamente sua autoestima e motivação.

Carneiro (2005) afirma que o ambiente escolar, ao reforçar padrões estéticos eurocêntricos, contribui para a rejeição da identidade negra entre as crianças, provocando sofrimento psíquico e o desejo de se adequar a modelos brancos de beleza e comportamento. Outro aspecto relevante é a evasão escolar precoce. De acordo com dados do IBGE (2023), crianças e adolescentes negros são mais propensos a abandonar a escola, muitas vezes em decorrência do racismo vivenciado cotidianamente no ambiente escolar.

O racismo pode se manifestar de várias formas, como por meio de comentários preconceituosos, exclusão de colegas ou até discriminação institucional, e tudo isso pode afetar a autoestima, o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional das crianças. As consequências na infância podem incluir ansiedade, depressão, dificuldades de socialização e até problemas de saúde mental a longo prazo. Além disso, esse ambiente pode reforçar estereótipos e desigualdades que perduram na sociedade.

Segundo Munanga (2005), a educação brasileira historicamente ignorou as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação do país, promovendo uma narrativa eurocêntrica que marginaliza e inferioriza as culturas negras. Este processo resulta na reprodução de estereótipos e na negação das identidades negras, fatores que afetam diretamente o rendimento e a permanência de estudantes negros nas escolas. O racismo no Brasil não se resume a atitudes individuais preconceituosas; trata-se de um fenômeno estrutural, presente nas instituições e nas relações sociais. Como destaca Almeida (2019), o racismo estrutural consiste no funcionamento cotidiano das estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades raciais, mesmo quando não há intenção explícita de discriminar.

No contexto escolar, o racismo estrutural se manifesta de diferentes maneiras: desde a ausência de representatividade negra nos livros didáticos, passando pela negligência em relação às culturas africanas e afro-brasileiras no currículo, até práticas discriminatórias por parte de professores e colegas. De acordo com Munanga (2005), a escola brasileira tradicionalmente valoriza a cultura eurocêntrica, negligenciando e até mesmo desqualificando as culturas negras e indígenas.

A infância é um período crucial para a formação da autoestima e da identidade. Segundo Erikson (1998), é nesse estágio que a criança desenvolve o senso de quem ela é, com base nas interações sociais e nos estímulos recebidos. Quando expostas a situações de racismo, as crianças negras tendem a internalizar sentimentos de inferioridade e rejeição em relação à sua aparência e cultura (Gomes, 2003). Essa ausência de reconhecimento contribui para o reforço de estereótipos negativos e alimenta a construção de uma

identidade fragilizada entre crianças negras, que muitas vezes não se veem representadas positivamente nos conteúdos escolares ou nos espaços de poder.

Assim, as experiências de racismo durante a infância estão associadas ao desenvolvimento de diversos problemas psicológicos, tais como baixa autoestima, insegurança, tristeza e agressividade (Bento, 2002). Além disso, o racismo prejudica a socialização das crianças, limitando sua capacidade de estabelecer relações afetivas e de confiança com colegas e professores. Essas experiências afetam negativamente a construção da identidade racial positiva, essencial para o desenvolvimento psicológico saudável. De acordo com Cruz e Lelis (2025), crianças que sofrem discriminação racial tendem a apresentar maior incidência de quadros de ansiedade, depressão e comportamentos de isolamento.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), o racismo nas escolas compromete o direito à educação de qualidade e fere princípios fundamentais de igualdade e dignidade humana. Embora muitas vezes seja espaço de reprodução de práticas racistas, a escola também pode e deve ser um ambiente privilegiado de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Nesse sentido, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 representou um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas (Brasil, 2003). Essa medida visa romper com a invisibilização das contribuições negras para a sociedade brasileira e estimular o respeito à diversidade étnico-racial. Segundo Gomes (2017), a implementação efetiva de uma educação antirracista demanda a revisão dos currículos escolares, a adoção de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e a formação continuada de professores para que possam atuar de maneira crítica e propositiva diante das questões raciais.

Além disso, é fundamental promover a representatividade negra no ambiente escolar, tanto na escolha de conteúdos quanto na valorização de professores e gestores negros, a fim de proporcionar modelos positivos de identificação para as crianças (Carneiro, 2005). Portanto, é imprescindível investir na formação inicial e continuada de professores, para que compreendam o racismo como um fenômeno estrutural e sejam capazes de atuar na prevenção e no enfrentamento das práticas discriminatórias (Gomes e Jesus, 2013). A capacitação deve incluir o estudo de temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira, bem como a análise crítica das relações étnico-raciais no Brasil.

O currículo deve ser repensado de forma a valorizar a diversidade cultural brasileira e a incluir conteúdos que promovam a identidade e o orgulho das crianças negras. Como

destaca Munanga (2005), é necessário descolonizar o currículo, superando a visão eurocêntrica predominante na educação brasileira. As escolas devem adotar políticas e práticas que garantam um ambiente acolhedor e respeitoso para todas as crianças, independentemente de sua raça ou etnia. Isso inclui o desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovam a empatia, a valorização das diferenças e a resolução pacífica de conflitos.

As consequências do racismo na infância podem ser profundas e duradouras, influenciando não apenas a trajetória escolar, mas também as oportunidades futuras de inserção social e profissional dessas crianças. O enfrentamento do racismo na escola requer a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo famílias, gestores, funcionários e estudantes. A promoção de debates, seminários e campanhas de conscientização são estratégias importantes para estimular o diálogo e a construção de uma cultura escolar antirracista (Cavalleiro, 2000).

Logo, a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação cidadã, possui um papel central na promoção de uma educação antirracista. O que demonstra a necessidade de que educadores, gestores, famílias e sociedade se comprometam com a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de discriminação racial. É sabido que somente por meio de uma educação pautada na igualdade, no respeito e na valorização das identidades negras será possível superar as desigualdades raciais e garantir que todas as crianças possam desenvolver plenamente seu potencial. Fundamentalmente isso gera a urgência de um compromisso com a promoção da igualdade racial, que perpassa o reconhecimento do papel central da educação na construção de uma sociedade democrática e plural, assim como a necessária observância e aplicação das legislações vigentes sobre o tema.

Ao examinar a história da legislação brasileira, podemos constatar que, desde o século XIX, as leis foram usadas como mecanismos de controle social que prolongaram a exploração do trabalho do povo negro, reforçando a subalternização de seus corpos e a deslegitimação das suas culturas. Da CF de 1824, passando pela Lei do Ventre Livre (1871) e pela Lei do Sexagenário (1885), até medidas repressivas como a criminalização da capoeira (1890), a Lei da Vadiagem (1941) e as leis antidrogas (1921, 1940 e a Lei nº 11.343/2006), observa-se a permanência de dispositivos legais voltados a restringir a cidadania da população negra, o que contribuiu para consolidar o mito da democracia racial, mascarando desigualdades estruturais e naturalizando a exclusão social.

Nesse contexto de marginalização histórica, a Lei nº 10.639/2003, assim como as políticas de ação afirmativa – a Lei de Cotas para o ensino superior (Lei nº 12.711/2012) e a reserva de vagas em concursos públicos (Lei nº 12.990/2014), embora conquistadas pelo MNU, carregam limites, enfrentam resistências institucionais e ideológicas, lacunas formativas e expõem o quanto o Estado demorou a reconhecer minimamente a desigualdade racial. Por outro lado, configuram avanços importantes de reparação e inclusão. De acordo com Heringer (2018) é importante acompanhar os efeitos e resultados destas políticas na esperança de que um dia as mesmas não sejam necessárias, pois todos terão as mesmas oportunidades. Essa reflexão será aprofundada no próximo tópico.

2. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A IGUALDADE RACIAL

A CF de 1988 representou um marco importante ao estabelecer a igualdade de direitos e repudiar todas as formas de discriminação (Brasil, 1988). Contudo, foi somente com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 que a educação brasileira passou a contar com um instrumento legal específico para a promoção da igualdade racial no âmbito escolar. Conforme Gomes (2017), essa iniciativa busca romper com a invisibilização das trajetórias e das culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

2.1 Os históricos e objetivos da lei

Ao perceber a persistência do racismo no sistema de ensino brasileiro, o MNU e intelectuais negros passaram a lutar para que a educação incluísse a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como o reconhecimento da contribuição do povo negro para a formação do país. Essa preocupação não era nova — já em 1950, no 1º Congresso do Negro Brasileiro, Abdias Nascimento defendeu o incentivo ao estudo das raízes africanas e a criação de institutos de pesquisa para combater as dificuldades enfrentadas pela população negra (Santos, 2005 *apud* Nascimento, 1968, p.293).

Com o ressurgimento do MNU em 1978, as reivindicações ganharam ainda mais força, abrangendo temas como racismo, cultura, educação, trabalho, a condição da mulher negra e política internacional. Na área educacional, exigiam desde a eliminação de ideias racistas nos livros e currículos até a inserção de disciplinas como História da África e Língua Africana, além da participação de negros na formulação das propostas pedagógicas (Santos, 2005, p.24).

Um marco importante ocorreu em 20 de novembro de 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília. Os movimentos negros denunciaram o racismo diretamente ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, pressionando por mudanças nas normas educacionais. Considerando suas pressões antirracistas legítimas, políticos de diversos campos ideológicos, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulavam o sistema de ensino. Essa mobilização resultou em leis orgânicas que proibiam o fornecimento de materiais didáticos com conteúdo discriminatório e, com o avanço legislativo, o racismo passou a ser crime inafiançável e imprescritível (Santos, 2005, p.25).

De acordo com Santos (2005), o grande avanço veio em 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/2003, que também instituiu o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, reforçando a importância da memória e da representatividade no processo educativo. Portanto, a lei Nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79 - B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Ademais, trata-se de uma política educacional que orienta o currículo nacional e deve ser seguida pela União, pelos estados e pelos municípios. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Lei 10.639/03 e outras políticas de reparação representam instrumentos fundamentais para enfrentar os efeitos persistentes da escravidão e do racismo estrutural no Brasil.

Elas visam não apenas garantir acesso e permanência escolar à população negra, mas também promover a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, resgatando memórias, lutas e contribuições invisibilizadas. Ao mesmo tempo, buscam

combater práticas discriminatórias que se manifestam em apelidos depreciativos, piadas, estereótipos e no desrespeito às religiões de matriz africana, configurando uma pedagogia voltada para a educação das relações étnico-raciais, baseada na troca de saberes e na construção de confiança entre brancos e negros (DCNs para ERER, 2004, p.12).

Nesse sentido, Schwarcz (2019) destaca que a presença cada vez mais significativa de cidadãos negros no ensino superior e na produção acadêmica tem alterado o modo como a história do país é contada, permitindo que outras vozes e experiências ganhem espaço e visibilidade e que a diversidade da formação do Brasil seja reconhecida (Schwarcz, 2019, p.34). Inspirando-se no pensamento de Frantz Fanon (1979), comprehende-se que os descendentes de escravocratas não herdam uma culpa individual pelos crimes do passado.

Contudo, carregam uma responsabilidade moral e política inegociável: a de combater o racismo, atuar pela equidade e colaborar para a construção de relações sociais justas. Essa responsabilidade fundamenta-se, ainda, no fato de que as riquezas e estruturas que sustentam a sociedade brasileira foram edificadas sobre o trabalho escravo, o que exige um compromisso ativo com a reparação histórica e a justiça social (DCNs para ERER, 2004, p. 14, *apud* Fanon, 1979).

Essa perspectiva encontra ressonância em Schwarcz (2019), porque para o autor a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não se restringem às populações negras, mas configuram-se como uma tarefa coletiva que envolve toda a sociedade (Schwarcz, 2019, p.38). É importante destacar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares da ERER, o objetivo da Lei nº 10.639/2003 não consiste em substituir o foco etnocêntrico de matriz europeia por um de matriz africana, mas sim em ampliar os currículos escolares, de modo a contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

O art. 26, acrescido à Lei nº 9.394/1996, vai além da simples inserção de novos conteúdos: exige a revisão das relações étnico-raciais, das práticas sociais e pedagógicas, dos procedimentos de ensino, das condições de aprendizagem, bem como dos objetivos, explícitos e implícitos, da educação oferecida nas escolas (DCNs para ERER, 2004, p.17). Em outras palavras, os estabelecimentos de ensino passam a assumir a responsabilidade de superar a visão limitada e reducionista sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Além disso, cabe às instituições garantir que estudantes negros deixem de sofrer, em seu interior, os primeiros e contínuos atos de racismo de que historicamente têm sido vítimas (DCNs para ERER, p.18).

Gonçalves e Silva (2003) afirmam que a escola tem o papel central de criar condições para que a pluralidade cultural seja compreendida como riqueza coletiva e não como hierarquia entre grupos sociais. Ademais, o cumprimento da lei possibilita que o povo brasileiro valorize a pluralidade racial, reconheça as raízes africanas e indígenas, bem como respeite as religiões de matriz africana, as manifestações culturais, como danças, músicas e tradições, entre outras expressões. Desse modo, se favorece o desenvolvimento de uma consciência política e histórica da diversidade e das identidades, bem como a consolidação de direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equânime.

2.2 Desafios e avanços na prática pedagógica depois da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas

A Lei 10.639/2003 completou vinte anos em 2023. Nesse contexto, o Instituto da Mulher Negra (Geledés) e o Instituto Alana realizaram uma pesquisa junto a 1.187 secretarias municipais — cerca de 21% da totalidade dos municípios brasileiros, com representação de todas as regiões do país —, com o objetivo de analisar quais mudanças têm sido incorporadas por essas instâncias, responsáveis pela educação infantil e o ensino fundamental, para o cumprimento da legislação (Silva; Almeida; Lima *apud* Benedito; Carneiro; Portella, 2023). O estudo revelou que sete em cada dez secretarias municipais de educação realizam poucas ou nenhuma ação voltada para assegurar o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras ou indígenas.

Mais da metade (53%) admite não realizar ações contínuas para a aplicação da Lei 10.639/2003; 18% declaram não realizar nenhuma ação educativa antirracista; e apenas 29% afirmam adotar medidas regulares visando à implementação consistente dos dispositivos legais. A pesquisa também indica a predominância de ações esporádicas, geralmente restritas a datas comemorativas, e chama atenção para a escassez e a pouca organização dos dados oficiais acerca da implementação da lei, o que representa um grande desafio para o mapeamento e a avaliação dos avanços nessa área.

Apesar de a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004), determinar que as instituições de ensino superior observem as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo em seus currículos conteúdos, disciplinas e atividades relacionadas a esses temas na formação de professores, os textos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permanecem omissos quanto à formação docente específica (Silva, Almeida e Lima, 2025, p. 8-9). Esse quadro demonstra que a lei está longe de ser plenamente

cumprida e que, para avançar, seria necessário um esforço maior de fiscalização, formação docente e sistematização de dados para monitorar o impacto real das políticas.

Em paralelo, às políticas afirmativas implementadas no Brasil nas últimas décadas também representam importantes avanços no combate à desigualdade racial na educação. A mais significativa delas foi a instituição da Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012), que reserva vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, com critérios adicionais de renda e raça, assim como em concursos públicos. Estudos indicam que, desde a implementação das cotas raciais, houve um aumento expressivo na presença de negros no ensino superior público (Bernardino-Costa, 2023).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo IBGE, a parcela da população preta e parda com curso superior cresceu cinco vezes nos últimos 22 anos. Em 2000, apenas 2,1% da população negra havia concluído o ensino superior. Esse número subiu para 5,2% em 2010 e alcançou 11,7% em 2022. Entre os pardos, a proporção passou de 2,4% em 2000 para 12,3% em 2022. Já entre os brancos, o percentual era de 9,9% em 2000, 16,6% em 2010, e chegou a 25,8% em 2022. Apesar do progresso, os dados revelam que, embora o acesso da população preta e parda ao ensino superior tenha aumentado de forma mais acelerada do que entre os brancos, a proporção entre os grupos ainda está longe de ser igualitária.

Ainda assim, importa mencionar que o MNU e demais grupos e organizações que participam da luta antirracista acumularam conquistas relevantes na valorização e no reconhecimento dos povos afrodescendentes e africanos na construção da sociedade brasileira, bem como na garantia de que seus descendentes tenham seus direitos respeitados. Um marco recente dessa trajetória ocorreu em 21 de dezembro de 2023, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.759, que instituiu o dia 20 de novembro como feriado nacional — o Dia do Zumbi e da Consciência Negra. Antes, a data já era reconhecida simbolicamente, mas sem a força de um feriado nacional, sendo dedicada à reflexão sobre a luta contra o racismo e à valorização da cultura e da história afro-brasileira.

Segundo Silva, Almeida e Lima (2025, p. 2), a consolidação de arcabouços legais voltados à promoção da igualdade racial, bem como a implementação de políticas afirmativas nas universidades, é fruto direto das lutas históricas empreendidas pelos movimentos negros e por intelectuais comprometidos com a justiça racial. Essa compreensão dialoga com a análise de Kabengele Munanga (2005), para quem “o racismo,

no caso brasileiro, é um elemento estruturante das relações sociais e institucionais”, o que implica que seu enfrentamento não pode se restringir a medidas pontuais, mas deve atingir a base das estruturas que o sustentam (Munanga, 2005, p. 12). De forma complementar, Lélia Gonzalez (1988) adverte que “o racismo à brasileira é dissimulado, mascarado pela ideologia da democracia racial”, sendo necessário desnaturalizar essas formas sutis de exclusão que permeiam tanto as práticas sociais quanto às políticas públicas (González, 1988, p. 59).

Esses avanços evidenciam que a população negra, por meio de lutas históricas e da conquista de novos espaços, vem se afirmando como sujeito de direito. Esse processo é visível, entre outros indicadores, na quadruplicação da presença de estudantes negros no ensino superior, fenômeno que contribui para transformar a produção do conhecimento no Brasil. A crescente participação de intelectuais negros no ambiente acadêmico possibilita a elaboração de livros e materiais didáticos que incorporam a diversidade étnico-racial, reconhecendo e valorizando as múltiplas matrizes que compõem a formação histórica e cultural do país (Schwarcz, 2019, p. 37).

Essa perspectiva dialoga com Nascimento (2016), para quem a inclusão de vozes negras na produção intelectual é condição essencial para romper com a invisibilização histórica desse grupo e para promover uma educação antirracista. Da mesma forma, Gomes (2017) argumenta que a presença negra nas universidades não apenas amplia o acesso a direitos, mas também reconfigura os referenciais teóricos e pedagógicos, garantindo representatividade e pluralidade na narrativa da história nacional.

Contudo, apesar dos avanços promovidos pelas ações afirmativas, permanece o desafio da permanência dos estudantes negros nas universidades, especialmente diante das dificuldades financeiras e do racismo institucional que persiste nesses ambientes. Para Carvalho (2021), além das políticas de acesso, é necessário fortalecer programas de apoio psicossocial, bolsas de estudo e ações pedagógicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes negros. Assim, mesmo que o país acumule conquistas relevantes, o desafio central ainda reside em construir uma consciência coletiva ampla e profunda sobre o significado dessas medidas e sobre os problemas estruturais que elas buscam enfrentar. Sem essa compreensão, avanços legais e institucionais correm o risco de permanecer no campo simbólico, sem produzir as transformações substantivas necessárias para a superação do racismo estrutural.

Com avanços e limites, a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais representaram uma inflexão na educação brasileira. Elas inauguraram uma

modalidade de política educacional até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio Ministério da Educação (MEC): políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Entretanto, sua implementação permanece parcial, marcada por lacunas na formação docente e pela resistência de parte das instituições escolares, o que mantém o desafio de transformar a escola em um espaço efetivamente antirracista (Silva, Almeida e Lima, 2025, p. 2).

Algumas pesquisas sustentam que os resultados dos 22 anos da lei ainda são limitados e contraditórios na esfera educacional (Meinerz, 2017). Esse cenário precisa ser compreendido à luz da própria estrutura histórica do país, em que o racismo estrutural impôs à população negra a exclusão sistemática de direitos fundamentais. Como enfatiza Munanga (2010), o racismo no Brasil constitui um “crime perfeito”, por estar profundamente enraizado e naturalizado nas estruturas sociais e culturais. Desse modo, a verdadeira transformação não pode restringir-se à mera inclusão de conteúdos, mas exige uma mudança pedagógica crítica, capaz de questionar valores institucionais e práticas escolares (Domingues, 2025, p.15).

Ainda assim, é inegável que a lei produziu mudanças significativas. Universidades passaram a debater o tema e criar disciplinas específicas voltadas à formação de professores (Areias; Brandão, 2024, p. 14). Além disso, seus efeitos podem ser observados nos currículos prescritos e praticados da educação básica e superior, na formação inicial e continuada de docentes, na produção e avaliação de materiais didáticos e até mesmo na reconfiguração das formas de produção e difusão do conhecimento em universidades, centros de pesquisa, arquivos e museus (Silva, 2023, p. 2).

A história da África, dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil, como lembra Santos (2017), até pouco tempo aparecia de forma marginal nos livros didáticos, contribuindo para a negação da existência da população negra na escola. Nesse sentido, Gomes (2012) reforça que um dos principais desafios contemporâneos é articular os diferentes saberes historicamente invisibilizados, reconhecendo os sujeitos negros como produtores legítimos de conhecimento. Complementarmente, Gomes e Silva (2002) defendem que o trato da diversidade não deve depender da “boa vontade” de cada docente, mas constituir-se em competência político-pedagógica adquirida nos processos formativos (Gomes e Silva, 2002, p. 29-30).

Silva (2007) observa ainda que as dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003 decorrem menos da ausência de materiais pedagógicos e muito mais da herança das relações étnico-raciais brasileiras, que consolidaram preconceitos e

estereótipos. Ou seja, o entrave maior não está apenas na esfera pedagógica, mas na estrutura social e institucional que sustenta o racismo (Silva, 2007, p. 500). Nesse contexto, o aprofundamento do conhecimento sobre relações étnico-raciais permanece frequentemente negligenciado por razões estruturais e políticas. Para que a lei cumpra seu papel transformador, é fundamental que ela seja integrada ao currículo escolar de forma transversal e contínua, e não restrita a datas comemorativas.

Isso exige políticas de formação docente específicas, o monitoramento da aplicação da legislação, a destinação de recursos financeiros adequados, bem como a obrigatoriedade de disciplinas sobre relações étnico-raciais em todos os cursos de nível superior. Além disso, torna-se necessário o fortalecimento do judiciário para garantir a efetiva responsabilização nos casos de racismo (Fagundes ; Cardoso, 2019. p. 68 *apud* Machado; Oliveira, 2018). É evidente a urgência de se investir em políticas formativas que permitam aos professores não apenas compreender a importância da diversidade étnico-racial, mas também desenvolver práticas pedagógicas capazes de valorizá-la (Brasil, 2004, p. 17). A Lei nº 10.639/2003, portanto, constitui um marco político-pedagógico que, mesmo entre avanços e resistências, abriu fissuras em uma tradição curricular eurocentrada e excludente, recolocando a questão racial no centro do debate educacional brasileiro.

3. A LITERATURA INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

É importante destacar que, no princípio, a literatura era destinada apenas à elite, portanto era um símbolo de poder e diferenciação entre grupos sociais. Não havia uma literatura pensada exclusivamente para crianças. Os pequenos leitores tinham acesso a obras adaptadas da tradição literária europeia, e sua experiência de leitura estava fortemente vinculada a valores moralizantes e ideológicos.

[...] Em minha casa de criança, eles nunca chegavam. Eram outras as demandas da minha família. No entanto, as histórias contadas por minha mãe e minha tia entravam pelas portas, janelas e telhados e iam morar em nossos corações e pensamentos. Aquelas narrativas orais inesquecíveis eram histórias de encantamento, de amor, de ensinamento, de superação (Rosa, 2024, p. 15).

De acordo com Aguiar (2001), a literatura infantil nasceu com a intenção de formar a criança, ensinando-lhe comportamentos, atitudes e valores que sedimentaram uma ideologia dominante. Por muito tempo, esses livros cumpriram um papel essencialmente pedagógico, funcionando como instrumentos de moralização, até que, de maneira gradual, foram adquirindo autonomia estética e conquistando o status de obra de arte literária.

Como podemos perceber, os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia. Durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu status artístico (Aguiar, 2001, p. 24).

Nesse contexto, o espaço para a imaginação infantil praticamente não existia. Os textos voltados às crianças serviam mais como veículos de educação e doutrinação do que como incentivo à fantasia. Aguiar (2017) ressalta que a leitura infantil surgiu com fins didáticos, assumindo a responsabilidade de impor regras de convivência e de conduta consideradas adequadas à vida em sociedade.

Com o tempo, os contos de fadas escritos pelos Irmãos Grimm e por Charles Perrault passaram a povoar o imaginário coletivo. Entre princesas, príncipes, castelos e animais falantes, as crianças foram conduzidas a um universo de magia, aventuras e fantasias que se anunciava, invariavelmente, com a célebre frase: “*Era uma vez...*”. Essas narrativas se mantêm vivas até hoje, facilmente encontradas em livrarias, bibliotecas, cantinhos de leitura nas escolas, em nossas casas e em diversos outros espaços.

A literatura infantil, no Brasil, passou a se consolidar a partir da década de 1920, sobretudo com o *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, que se tornou referência para gerações de leitores ao explorar narrativas de aventura e fantasia. Zilberman (2014) ressalta que a inovação na escrita literária e o mundo mágico e fantasioso criado por Monteiro Lobato lhe confere o título de criador da literatura infantil brasileira. Entre suas criações, destacam-se alguns dos primeiros personagens negros da literatura infantil nacional, como Tia Nastácia, Tio Barnabé e Saci-Pererê.

No entanto, essas representações foram marcadas por estereótipos que reforçam posturas de servilismo e subalternidade, refletindo o contexto social de um país que, embora recém-saído do regime escravocrata, ainda negava à população negra direitos fundamentais à dignidade humana. Dessa forma, a obra de Lobato evidencia tanto a inovação literária quanto a permanência de visões racistas estruturais que atravessavam a sociedade brasileira do início do século XX (Silva, Silva e Silva, 2020, p.179).

Sendo assim, fomos condicionados por muito tempo a consumir narrativas que exaltavam a branquitude como modelo de heroísmo, inteligência e beleza, fruto do racismo estrutural que moldou o imaginário coletivo e naturalizou desigualdades raciais. Entretanto, nem todos os leitores se reconhecem nos estereótipos atribuídos a esses personagens e durante décadas, esse aspecto foi ignorado pela tradição literária. Araújo (2017) destaca

que quando personagens negros passaram a aparecer em algumas obras infantis, quase sempre eram representados de forma negativa, folclórica ou exótica, o que reforçava preconceitos e afastava a possibilidade de identificação positiva da criança negra com as histórias que lia.

A literatura infantil produz espaços de representação para os seus personagens, sendo influenciados pelos diferentes contextos, valores, demandas e ideologias que incorporam a estética literária. Através dos enredos e ilustrações presentes nas histórias infantis podem se construir conceitos do que é tido socialmente como bom, mau, feio e bonito (Silva; Silva; Silva, 2020, p.178).

Luz (2024) ressalta que, mesmo antes da legislação, já havia publicações importantes circulando pelo Brasil, produzidas por autores/as negros/as que se dedicaram a obras para infância, nas quais narram a força das histórias africanas e da afro-diáspora, como, por exemplo, o escritor Joel Rufino dos Santos, que publicou, em 1985, *A botija de ouro* (Ática); Heloisa Pires Lima, que, em 1998, publicou o clássico *Histórias de Preta* (Companhia das Letrinhas); *O menino Nito*, em 1995, da autora Sonia Rosa, entre outros (Luz, 2024, p. 121-122). De acordo com Kunz e Conte (2015), duas das primeiras obras a representarem positivamente a negritude são *O menino marrom*, de Ziraldo, publicada em 1989, pela Melhoramentos, e *Menina bonita do laço de fita*, da autoria de Ana Maria Machado, publicada pela Editora Ática, em 1988.

Evidencia-se, assim, a necessidade de ampliar o acesso a obras que contemplam as temáticas da cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, a simples aquisição desses títulos não garante que, de fato, essas histórias cheguem às mãos dos pequenos leitores. Por isso, a mediação desse acervo torna-se fundamental para a criação de espaços de reflexão e discussão sobre o racismo no ambiente escolar.

3.1 A importância da representatividade negra nas obras infantis

A literatura infantil tem grande relevância no processo de formação das crianças, pois contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Conforme destaca Abramovich (1997), ao ouvir ou ler histórias, a criança não apenas desenvolve sua imaginação e amplia seu vocabulário, como também começa a compreender melhor o mundo ao seu redor. Os livros infantis, portanto, vão além do entretenimento, tornam-se instrumentos de reflexão, formação de valores e ampliação da percepção de si e do outro. No ambiente escolar, a leitura atua como um recurso didático, que estimula a sensibilidade, promove o diálogo e contribui para a formação integral do

sujeito em desenvolvimento.

De acordo com Rodrigues (2005), a humanidade buscou nas histórias uma forma de imprimir suas experiências, registrar e transmitir seus valores, tradições e costumes. A narrativa, nesse contexto, surge como um elo entre gerações, possibilitando o compartilhamento de saberes e vivências. O autor afirma que:

A contação de histórias é uma atividade própria de incentivo à imaginação e possibilita o trânsito entre o real e o fictício. Ao preparar uma história para ser contada, nos conectamos ao narrador e aos personagens, nos apropriamos das experiências dos personagens e as transformamos em vivências próprias, enriquecendo nosso repertório emocional e cultural. Apesar de situados no plano do imaginário, os fatos, as cenas e os contextos narrados despertam sentimentos que ultrapassam a ficção e materializam-se na vida real, tornando-se experiências significativas no cotidiano de quem a escuta (Rodrigues, 2005, p. 4).

Neste panorama, Bento (2022) reforça a ideia de que combater o racismo não é apenas incluir conteúdos no currículo, mas questionar a estrutura de privilégios da branquitude. Assim, a escolha de obras infantis com protagonismo negro é uma forma de romper com essa lógica, pois a literatura infantil pode cumprir um papel essencial na promoção da diversidade e no combate ao preconceito racial. A inserção de obras que valorizam a cultura africana e afro-brasileira é fundamental para a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos da escolarização.

A Lei 10.639/2003 é um avanço nesse campo, no entanto, apesar de sua promulgação há mais de duas décadas, sua implementação ainda ocorre de forma lenta, desigual entre os estados e muitas vezes superficial. Como a representação negra foi, historicamente, construída a partir de estereótipos e marcada por uma lógica excludente, os materiais didáticos e literários disponíveis nem sempre refletem a diversidade e a riqueza das culturas africanas e afro-brasileiras.

Persistem barreiras institucionais e epistemológicas que dificultam a inserção efetiva desses conteúdos, seja pela ausência de formação adequada dos docentes, pela escassez ou pelo conflito de obras literárias que valorizem positivamente a identidade negra, ou ainda pela resistência de parte das escolas em romper com uma tradição pedagógica eurocentrada (Gomes, 2021). Nesse sentido, a importância do estudo sobre o campo da literatura infantil e o ensino da cultura afro-brasileira e da história negra evidencia uma demanda de revisão das práticas pedagógicas e a valorização de materiais didáticos que representem de forma positiva a população negra.

Autores como Kabengele Munanga (2010) e Nilma Lino Gomes (2021) defendem que a educação das relações étnico-raciais deve ser tratada de forma transversal,

envolvendo todas as áreas do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que o currículo escolar conte com a valorização da identidade negra e a desconstrução de estímulos historicamente reproduzidos. Segundo Munanga (2005), o racismo que permeia a sociedade brasileira também se manifesta no ambiente escolar, sendo reforçado pela ausência ou pela representação estereotipada de personagens negros. Dessa forma, cabe aos educadores a responsabilidade de selecionar obras no campo da literatura infantil que abordam criticamente a temática racial, promovam a diversidade e afirmam positivamente as múltiplas identidades.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1998, garantiu acesso à leitura literária para estudantes da rede pública. Em 2017, o Decreto nº 9.099 unificou o PNBE e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), resultando no PNLD Literário. A primeira edição ocorreu em 2018, com a distribuição de acervos para a educação infantil, ensino fundamental inicial e ensino médio. O programa também valoriza a mediação da leitura pelo professor, oferecendo, de forma opcional, materiais de apoio para docentes (Pereira; Freitas; Segabinazi, 2021, p. 1549).

Zilberman (2003) destaca o papel do livro infantil como mediador cultural, essencial para a construção da subjetividade da criança. Quando bem selecionada, a literatura tem o poder de romper com estereótipos e apresentar representações positivas de personagens negros, contribuindo para a formação de uma identidade mais plural e inclusiva pelas crianças. Sob essa perspectiva, a literatura infantil se configura como um campo fértil para o trabalho com a diversidade. As narrativas podem celebrar as culturas, possibilitando diálogos sobre questões raciais e promovendo a consciência crítica tanto em crianças negras quanto não negras.

A discussão sobre a branquitude também se faz essencial no contexto educacional. Segundo Schucman (2020), a branquitude ocupa um lugar privilegiado nas relações raciais no Brasil, e essa posição é naturalizada desde a infância. Diante disso, torna-se imprescindível oferecer às crianças narrativas que questionem esse padrão normativo de identidade, abrindo espaço para múltiplas formas de ser, existir e pertencer. A literatura infantil pode, assim, atuar como ferramenta de desconstrução das estruturas de poder estruturadas com base na raça. Já Cavalheiro (2001) acrescenta que a escola, ao reproduzir o racismo institucional, precisa adotar a literatura como espaço de resistência e valorização das culturas afrodescendentes, utilizando-a de maneira intencional.

Por sua vez, Riolfi e Costa (2024) reforça que as histórias infantis têm o poder de naturalizar ou desafiar o racismo, dependendo da forma como representam seus personagens. Isso reafirma o papel decisivo da literatura na formação de uma consciência

crítica e no incentivo ao respeito à diversidade. No entanto, esse potencial só se concretiza se houver intencionalidade pedagógica, formação continuada de educadores e compromisso com uma prática educativa antirracista. A leitura, nesse sentido, deixa de ser apenas um ato prazeroso e passa a ser um gesto político e transformador.

Entretanto, Silva e Oliveira (2024) apontam, em pesquisa recente, que a adesão da literatura infantil como campo de estudo nas universidades federais ainda é tímida e se mantém, em grande parte, na perspectiva da resistência. Os autores observam que os avanços na implementação da educação das relações étnico-raciais na educação infantil ainda são superados pelos desafios enfrentados, muitos dos quais extrapolam o âmbito legislativo. Destacam ainda, que as práticas pedagógicas muitas vezes permanecem superficiais, pontuais e desprovidas de fundamentação teórica. A mudança desse cenário exige políticas públicas mais eficazes, formação docente adequada e engajamento das instituições de ensino superior na produção e difusão de conhecimento sobre o tema.

Diante das reflexões apresentadas e fundamentadas nos autores mencionados, é possível compreender a relevância da literatura infantil na construção de uma educação antirracista e na valorização da diversidade. As contribuições teóricas e críticas discutidas evidenciam os desafios persistentes na implementação de políticas educacionais voltadas para a equidade racial, assim como a necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais e fundamentadas. E é com base nesse referencial teórico que o estudo propõe-se a cruzar referências do campo das relações étnico-raciais e da educação, buscando analisar como a literatura infantil tem sido utilizada na educação e discorrer sobre suas possibilidades como um instrumento de transformação social e cultural, especialmente no enfrentamento ao racismo e na valorização das identidades negras desde a infância.

3.2 A construção da identidade das crianças negras

Durante muito tempo, as crianças negras não se sentiam representadas, no momento da leitura literária, visto que o negro nunca era protagonista do enredo das histórias. Com a obrigatoriedade do estudo da História e cultura Africana e Afro-brasileira, surge a demanda por livros que promovam a afirmação da identidade afrodescendente, valorização da origem, ancestralidade e cultura. Com essa orientação legal, a escola passou a ter o dever de abordar a história do povo africano e afro-brasileiro, sua cultura e seu papel na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica, política e histórica, objetivando com isso, romper preconceitos arraigados (Kunz; Conte, 2015, p.275).

Silva, Silva e Silva (2020) ressaltam que, neste contexto, torna-se necessária uma

literatura que contemple as matrizes estéticas e culturais dos povos que constituem a sociedade brasileira (negros, indígenas e europeus), de modo que essas referências estejam presentes nas histórias trabalhadas nas escolas, promovendo a fruição de uma estética literária capaz de evidenciar as diferentes possibilidades de ser e estar no mundo. Nesta perspectiva, a literatura infantil afro-brasileira se insere no campo de discussão para promover deslocamentos na apresentação dos personagens que outrora se encontravam estereotipados (Silva, Silva e Silva, 2020, p. 178).

Sendo assim, o incentivo à literatura infantil com representatividade negra se torna fundamental para estimular, desde cedo, o respeito e a valorização da diversidade racial e social no Brasil. Segundo Debus (2017), é essencial conhecer a literatura que tematiza a cultura negra e afro-brasileira, promovendo, com isso, a abertura de espaço reflexivo voltados a formação de leitores-cidadãos e de uma sociedade antirracista. Nesse sentido, a popularização de uma literatura infantil afro-centrada, focada em histórias e personagens negros, possibilita retratar tanto a beleza estética e poética dessas realidades quanto os desafios sociais e raciais vivenciados, contribuindo para a construção de identidades positivas em crianças negras e para o desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as crianças.

A importância da literatura está no fato de que o livro afeta profundamente o sujeito que o lê, permitindo-lhe apropriar-se dos discursos e representações ali contidos. A partir disso, o leitor reelabora sentidos, constrói sua identidade e comprehende melhor o mundo que o cerca e a si próprio, evitando, assim, o que Adichie (2019) chama de “o perigo da história única”. “a consequência foi que eu não sabia que as pessoas como eu podiam existir na literatura” (Silva; Santos, 2023, p.228).

O apagamento ou a inviabilidade do acesso a partes significativas do passado histórico de afrodescendentes resulta na perda de referências sobre suas origens, o que torna urgente, como afirma Gagnebin (2006), “a luta para manter a memória e, portanto, para manter a palavra, as histórias, os contos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e, também, a não se esquecer do futuro” (Gagnebin, 2006, p.15). Nesse processo, a presença de personagens negros em posição de protagonismo, especialmente em narrativas ilustradas com príncipes e princesas, desempenha um papel decisivo no empoderamento racial de crianças negras. A identificação com personagens que ocupam lugares de destaque, associada à valorização de seus cabelos, corpos e estéticas, contribui para a construção de novas referências positivas. Como destaca Gomes , trata-se de “construir novos cânones de beleza e da estética que atribuam positividade às características corporais do negro” (Gomes, 2020, p.24).

Para Luz (2024), olhar a literatura negra para crianças como acervo humano permite entender o quanto ela evoca um campo enunciativo que traz uma pluralidade de vozes, experiências e expressões, as quais, durante muito tempo, foram invisibilizadas na e pela literatura infantil brasileira:

A criança que só encontra ela mesma nos livros “*perde a oportunidade de conhecer mais, ampliar as perspectivas das outras pessoas e de si, principalmente de saber que ao redor há muitas vidas e cada uma delas carrega em si muitas, mas muitas histórias que precisam ser contadas*” (Luz, 2024, p. 125 *apud* Luz, 2023, p.6).

Ainda, segundo Vieira (2020), o avanço das lutas contra o preconceito racial no Brasil evidencia um grito que ecoa de séculos de silenciamento das temáticas negras, historicamente marginalizadas e invisibilizadas. Esse processo de exclusão não apenas negou o protagonismo das populações negras, mas também contribuiu para a solidificação do racismo estrutural, presente até hoje nas diferentes esferas da sociedade.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível evidenciar o papel da escola e do professor (a) como mediadores entre a obra literária e as crianças. Considerando que o acesso e a familiarização com a leitura dependem, em grande medida, do nível sociocultural da criança, a escola se constitui a instituição encarregada de democratizar o contato com as obras literárias, tornando-se espaço privilegiado para a formação leitora. O/A professor(a) através de sua prática pedagógica pode possibilitar reflexões críticas e discussões acerca do racismo, tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais. Essa mediação pedagógica, ancorada em práticas intencionais e fundamentadas teoricamente, contribui para o processo de construção identitária das crianças, assegurando-lhes experiências de reconhecimento e representatividade que se configuram como elementos centrais para a formação cidadã e para a consolidação de uma educação antirracista.

4. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA

Com o objetivo de compreender como professoras do 4º ano de uma Escola Estadual de João Pessoa lidam com situações de racismo no ambiente escolar e desenvolvem uma pedagogia antirracista, ancorada na Lei 10.639/2003, recorreu-se à investigação sobre o uso da literatura infantil como recurso pedagógico, levando em consideração que atualmente as crianças devem ser alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta buscou analisar de que forma essa prática pode contribuir para a construção da

identidade dos alunos negros, ao mesmo tempo em que oportuniza aos alunos brancos a ampliação de sua visão de mundo e o desenvolvimento do respeito à diversidade.

Inicialmente, cinco professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa; contudo, ao final do processo, apenas três responderam ao questionário. O instrumento foi elaborado no Google Forms e enviado por meio do aplicativo WhatsApp, aplicativo escolhido pela sua acessibilidade, praticidade e pela possibilidade de sistematizar os dados de forma organizada e segura. O convite aos participantes ocorreu em visita à escola, realizada no mês de julho de 2025. O questionário permaneceu disponível entre os dias 1º e 20 de agosto de 2025 e continha questões fechadas, com alternativas previamente definidas, e questões abertas, que permitiam aos docentes discorrer sobre os temas propostos.

A escola participante desta pesquisa localiza-se na periferia de João Pessoa – PB. Atende atualmente 334 alunos, distribuídos nos anos iniciais do ensino fundamental, e conta com um quadro de 24 professores. No que se refere à infraestrutura, a instituição dispõe de diretoria, sala de professores, biblioteca, sala de leitura, sanitários comuns e adaptados para pessoas com deficiência, refeitório, quadra de esportes coberta, pátio coberto, laboratório de informática e cozinha, além de acesso à internet. Destaca-se, ainda, por oferecer educação de qualidade, constituindo-se como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para a sociedade na qual está inserida.

A partir da discussão sobre as contribuições da literatura infantil e da Lei 10.639/2003 para o desenvolvimento de uma educação antirracista na capital paraibana, apresentam-se, a seguir, as respostas ao questionário aplicado a três professoras do 4º ano do Ensino Fundamental, que revelam suas percepções sobre o tema.

Tabela 1: Respostas gerais das participantes da pesquisa

	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Idade	45 a 54 anos	45 a 54 anos	45 a 54 anos
Identidade de gênero	Mulher	Mulher	Mulher
Cor/Raça (autodeclarada)	Branca	Branca	Parda
Tempo de atuação como docente	Mais de 10 anos	6 a 10 anos	Mais de 10 anos

Tempo atuando no 4º ano do EF	4 a 6 anos	1 a 3 anos	1 a 3 anos
Formação inicial	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Possui pós-graduação?	Sim	Não	Não
Você conhece a Lei 10.639/03?	Sim	Não	Não
Sente-se preparado(a) para lidar com racismo em sala de aula?	Sim	Em parte	Sim
Frequência de uso da literatura afro-brasileira/africana	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
Recebeu orientação sobre o ensino da cultura afro-brasileira/africana?	Sim	Sim	Não
Curriculum contempla adequadamente as relações étnico-raciais?	Sim	Sim	Parcialmente

As professoras que responderam ao questionário têm idades entre 45 e 54 anos. Duas atuam na educação há mais de dez anos e uma há mais de seis anos. Quanto ao tempo de trabalho com turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, duas estão nessa função entre um e três anos e uma há mais de quatro anos. Todas possuem formação em Pedagogia, sendo que apenas uma possui pós-graduação em Educação.

As três docentes entrevistadas se identificam com o gênero feminino, além disso, duas se autodeclararam brancas e uma se reconhece como parda. Refletir sobre a identidades branca, parda e negra exige compreender que estas se constroem nas interações sociais, culturais e políticas, sendo moldadas por relações históricas de poder. A autodeclaração racial, nesse sentido, revela as tensões de um processo identitário marcado pela influência de uma sociedade estruturalmente eurocêntrica, que impõe padrões de beleza, comportamento e sucesso associados à branquitude, ao mesmo tempo em que desvaloriza e invisibiliza a cultura negra.

Nessa perspectiva, a construção de uma identidade negra positiva ocorre em um contexto de resistência e reinterpretação, no qual o indivíduo precisa afirmar sua existência diante de um sistema que privilegia referências culturais brancas (Videira; Piedade; Oliveira, 2020, p. 198). Tal dinâmica evidencia o importante papel da formação continuada

como espaço de letramento racial, possibilitando que os docentes, independentemente de sua cor ou raça, reconheçam o racismo estrutural, valorizem a identidade negra e promovam uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e a equidade racial.

O conceito de “pardo”, segundo o IBGE (2022), abrange pessoas que se identificam com uma mistura de duas ou mais categorias raciais, incluindo branca, preta, parda e indígena, o que demonstra a complexidade e fluidez das identidades raciais no Brasil. Reconhecer essas nuances é fundamental para reforçar hierarquias raciais implícitas e para compreender que a luta antirracista não é exclusiva das pessoas negras. Professores brancos também possuem papel social relevante nesse processo, uma vez que o enfrentamento do racismo e a problematização dos privilégios da branquitude constituem passos indispensáveis para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista.

Sobre a Lei 10.639/2003, duas afirmaram não ter conhecimento, motivo pelo qual não comentaram sobre sua aplicação. Apenas uma professora declarou conhecer a lei e relatou que a aplica em sua prática pedagógica, sobretudo por meio de atividades que valorizam a conscientização e o respeito às diferenças.

De acordo com Paz (2023), é fundamental pontuar que a educação para relações étnico-raciais é uma obrigatoriedade legal, logo, cabe a todos os docentes, independentemente da sua identidade racial, cumprir com as determinações impostas pela legislação. Entretanto, há indícios de que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem sido realizado predominantemente por docentes negras/os. É inadmissível que, passados 22 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda seja limitada sua implementação e ainda haja professores(as) que a desconhecem.

A cultura e a história dos povos negros precisam ser incorporadas de forma sistemática ao cotidiano escolar, não apenas em datas comemorativas, mas ao longo de todo o ano letivo. Torna-se, portanto, imprescindível a realização de cursos de letramento racial e de formação continuada, sobretudo para professores(as) que já atuavam no magistério antes da aprovação da referida lei. Essa formação possibilita que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas de modo crítico, permitindo que as crianças negras fortaleçam sua autoimagem e que as crianças brancas aprendam a valorizar e respeitar a diversidade.

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de processo contínuo de construção de uma prática docente

qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (MEC, 2005, p.15).

De acordo com Silva, Almeida, Lima (2025), a formação inicial e continuada das/os professoras/os no tema das relações étnico-raciais é estratégica para a educação antirracista e a ausência dessa formação tende a ser um dos maiores desafios a tal projeto educativo. Não por acaso, pesquisas sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 apontam para a urgência de um letramento racial das/dos profissionais da educação, que lhes permita fazer uma leitura crítica da experiência histórica brasileira e lhes ofereça um repertório amplo de recursos didáticos, metodológicos e pedagógicos para lidar com o racismo e abordar positivamente a diversidade étnico-racial e cultural nas escolas (Silva; Almeida; Lima, 2025, p.7).

Quando questionadas sobre estarem preparadas para lidar com situações de racismo em sala de aula, duas afirmaram sentir-se preparadas e uma respondeu sentir-se apenas parcialmente. Esse dado revela diferentes níveis de segurança e formação docente no enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar. Essa resposta evidencia uma lacuna significativa na formação docente, visto que a maioria das professoras declararam não conhecer a legislação, embora parte desse grupo afirme se sentir preparada para promover uma educação antirracista. Entretanto, a contradição sugere uma compreensão limitada do conceito de antirracismo, muitas vezes desvinculada dos marcos legais e das diretrizes curriculares.

Conforme destacam Moura, Oliveira e Souza (2013), o(a) professor(a) constitui-se em elemento primordial no processo educativo, uma vez que cabe a ele mediar o processo de ensino-aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento da turma, de modo a possibilitar a superação de preconceitos e a valorização das identidades. Nesse sentido, torna-se importante que, ao longo do ano letivo, sejam problematizados temas como racismo e relações raciais, de forma a apresentar a população negra como um sujeito histórico, protagonista, e não apenas sob a perspectiva da escravização.

Cabe, portanto, ao professor(a), evidenciar as contribuições históricas, sociais, políticas e culturais da população negra para a constituição do país, bem como preservar e reconhecer a riqueza das culturas africana e afro-brasileira, considerando o contexto sociocultural no qual a escola está inserida. Assim, a prática pedagógica demanda compreensão crítica e posicionamento ético-político dos(as) professores(as), de modo que se comprometam com a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de intervir na realidade social para transformá-la.

Nilma Lino Gomes (2005) ressalta que a escola tem papel estratégico na desconstrução do racismo e na ressignificação das identidades negras, ao promover práticas pedagógicas que questionem as narrativas hegemônicas da história nacional.

Sobre os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, as respostas variaram entre: dificuldades em despertar o interesse pela leitura, exigências curriculares e a necessidade de maior participação coletiva.

De acordo com Santos, Pinto e Chirinèa (2018), o enfrentamento ao racismo demanda um engajamento coletivo, com destaque para o papel do Estado em suas esferas (federal, estadual e municipal) e de suas/seus gestoras/es, por meio da garantia e manutenção de recursos financeiros e pedagógicos, do fomento a políticas públicas, da oferta de suporte técnico e de mecanismos sistemáticos de monitoramento. Torna-se igualmente imprescindível a formulação e implementação de políticas consistentes que assegurem o letramento racial de docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Não é sem razão, portanto, que uma série de estudos tem destacado a necessidade de tornar obrigatória a inclusão de Educação das relações Étnico-Raciais como componente curricular em todos os cursos de licenciatura (Santos; Pinto; Chirinèa, 2018, p.10).

Quanto à formação, apenas uma professora afirmou ter recebido orientações específicas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana durante sua trajetória acadêmica, outra declarou ter participado de diversas formações, enquanto a terceira relatou não ter recebido nenhum preparo nesse sentido.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, 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, deve ser observada por todas as instituições brasileiras de ensino, especialmente aquelas responsáveis pela formação inicial e continuada de professores/as. Tal resolução constitui-se em importante aporte jurídico, oferecendo bases legais para uma formação antirracista, capaz de preparar e qualificar educadores/as para uma prática pedagógica crítica e emancipadora.

Nesse sentido, no âmbito das demandas que permeiam a formação inicial e continuada de professores/as, destaca-se a necessidade de desenvolver competências para lidar com a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula brasileiras. Essa exigência decorre tanto da formação histórica da nação quanto, sobretudo, da persistência do racismo e da discriminação racial, que produzem desigualdades em nosso país, especialmente nas instituições formais de ensino, públicas e privadas (Trindade; Pinho, 2022, p.28-29).

Entretanto, não podemos culpabilizar os professores por essa defasagem na formação, já que para tanto é necessário investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, com qualidade elevada para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimentos e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e técnica, da cultura e do trabalho.

O processo de letramento racial não pode ser responsabilidade exclusiva de professores multiplicadores, pois essa abordagem individualiza uma tarefa que deve ser institucional. Observa-se que muitas ações voltadas à valorização da cultura africana e afro-brasileira têm ocorrido de forma isolada, impulsionadas pelo compromisso político e militante de alguns docentes, o que demonstra tanto o engajamento desses profissionais quanto a ausência de políticas educacionais consistentes.

Conforme o Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004), cabe ao sistema de ensino, gestores e equipe pedagógicas garantir formação, recursos e acompanhamento para que o trabalho com a temática racial seja desenvolvido de maneira articulada e continua. Assim, o enfrentamento do racismo e a construção de práticas pedagógicas antirracistas devem ser compreendidas como responsabilidade coletiva e institucional, e não como uma ação pontual ou dependente de boa vontade de poucos professores.

Sobre estratégias para valorizar a identidade negra entre os alunos, as docentes mencionaram atividades como brincadeiras, rodas de conversa, trabalhos em grupo, além da promoção do respeito e da igualdade. Apesar disso, as respostas foram superficiais e não detalharam de que forma tais práticas são efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

Gomes e Jesus (2013) relatam que, para que haja avanço na luta antirracista nas escolas, é preciso compreender o desenvolvimento da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares, bem como conhecer seus limites e saber suas ações. A superação do racismo não é uma tarefa fácil em qualquer contexto; contudo, mapear práticas pedagógicas que estimulem o enfrentamento dessa realidade já representa uma contribuição significativa para essa luta. Como destacam Santos, Pinto e Chirinéa (2018), a falta de formação e de conhecimentos específicos por parte de professores/as limita suas práticas em sala de aula e compromete o papel emancipador da educação.

Da mesma forma, Munanga (2005) alerta que, na ausência de uma pedagogia antirracista consistente, o ensino pode, inadvertidamente, reforçar a reprodução do racismo. Gomes (2012) complementa, enfatizando que a formação docente deve incluir estratégias

de letramento racial que possibilitem aos educadores/as agir de forma crítica e transformadora frente às desigualdades raciais.

Ao serem questionadas sobre a ocorrência de atitudes racistas entre os alunos, uma professora afirmou presenciar tais situações frequentemente; outra, raramente, e a terceira respondeu apenas “sim”. As formas de enfrentamento citadas se restringiram a conversas e orientações sobre igualdade. Todavia, Freitas, Pinho e Cantão (2020) alertam para a necessidade de que as escolas enfrentem o silenciamento da história do povo negro, resgatando narrativas historicamente apagadas. O racismo, explícito ou velado, compromete a harmonia social e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Silenciar-se diante desse problema é um erro, pois o combate ao preconceito beneficia toda a sociedade, não apenas a população negra.

Segundo Munanga (2005), alguns docentes, por falta de preparo ou por determinadas posturas que assumem, não conseguem tratar situações flagrantes de preconceito, no ambiente escolar ou em sala de aula, como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade da cultura nacional e as diferenças étnico-raciais. A educação antirracista deve ir além de evidenciar o racismo: é preciso oferecer estratégias concretas para enfrentá-lo, promovendo inclusão, equidade e respeito à diversidade. A escola torna-se, assim, um espaço de transformação social, capaz de formar cidadãos críticos e comprometidos com a justiça racial.

Sobre o apoio necessário para trabalhar melhor a temática racial, as professoras apontaram: maior disponibilidade de materiais didáticos, formações continuadas, participação da comunidade escolar e a inclusão de práticas pedagógicas sistemáticas que promovam a discussão sobre racismo ao longo do ano. É urgente que a legislação seja encarada com competência e seriedade, e que se promova uma mudança na mentalidade da escola. É preciso intervir para romper o silêncio, instaurar novas práticas no cotidiano das salas de aula, reconhecer, valorizar e incluir as crianças negras, suas raízes, crenças e cultura, a instituição escolar tem papel fundamental nesse debate. Segundo Gomes (2011), é nesse contexto que se insere a legislação. Constituindo um instrumento pedagógico indispensável à construção de uma educação pautada na diversidade.

O conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira é condição para superar preconceitos acerca da população negra, da África e da diáspora; para denunciar o racismo e a discriminação racial; e para implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial. Em relação ao currículo escolar, duas professoras consideraram que ele contempla adequadamente a temática das relações étnico-

raciais, enquanto uma afirmou que isso ocorre apenas parcialmente. Gomes (2021) ressalta que persistem apagamentos históricos e epistemológicos nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Esses apagamentos só serão superados quando o campo educacional e a produção científica se compreenderem como espaços que necessitam descolonizar-se.

Nesse sentido, Café (2020) argumenta ser premente um fazer pedagógico radical — isto é, de caráter decolonial — capaz de ampliar o entendimento do mundo para além da visão hegemônica. Tal perspectiva demanda identificar e problematizar as narrativas dominantes e triunfalistas que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras, desmistificando, dissecando e desestabilizando discursos nocivos e opressores. A descolonização do pensamento e das práticas, tanto na escola quanto na vida social, mostra-se urgente.

Corrobora com esse debate o estudo de Neto e Slemen (2024), ao enfatizar que as reformas curriculares em curso no Brasil só poderão ser efetivadas mediante a ruptura com um currículo anacrônico, monocultural, machista, sexista e racista. Assim, o currículo dominante não é neutro ou natural, mas um documento histórico, impregnado de intencionalidades, utilizado para construir e legitimar identidades. As professoras consideraram que a literatura infantil, ancorada na Lei 10.639/2003, pode ser um dispositivo eficaz no combate ao racismo. No entanto, apenas duas justificaram suas respostas: uma destacou a importância do aprendizado por meio da leitura e a outra ressaltou a necessidade de conscientizar as crianças desde cedo.

Apresentar a literatura afro-brasileira nas escolas constitui uma oportunidade concreta de colocar em prática o discurso sobre educação antirracista, sobretudo porque a literatura priorizada no ambiente escolar permanece, em grande medida, de matriz europeia (Neto; Slemen, 2024, p. 15). No entanto, a mera presença desses livros não é, por si só, suficiente para garantir um trabalho consistente com a temática racial. É indispensável que professores e demais profissionais da educação se apropriem desse material, conheçam suas propostas, seus recortes e potencialidades, de modo a integrá-lo efetivamente à rotina pedagógica. Trata-se de planejar aulas em que todos os estudantes se sintam contemplados e partícipes.

Pontes e Betta (2020) defendem a necessidade de uma educação literária estruturada de modo transversal e progressivo. A transversalidade refere-se à capacidade de articular a leitura literária a diferentes perspectivas teóricas e campos do saber, ampliando o repertório crítico e interpretativo dos estudantes. Já o caráter progressivo pressupõe que a escola

organize projetos de leitura que favoreçam a imersão gradual nos aspectos estéticos, culturais e simbólicos das obras, acompanhando o desenvolvimento intelectual ao longo da trajetória escolar.

Luz (2024) enfatiza que formar as crianças para o diálogo com a contemporaneidade demanda práticas pedagógicas que reconheçam o potencial libertador da literatura. Pois, ao provocar debates, a literatura favorece a construção de uma educação antirracista comprometida com identidade, representação e diversidade de saberes, promovendo assim, experiências criativas e dialógicas. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade presente em todos os territórios (Luz, 2024, p.137).

Quando convidadas a sugerir atividades, livros ou abordagens eficientes para o trabalho com a diversidade étnico-racial, duas professoras destacaram a importância de atividades lúdicas e da promoção da empatia, ressaltando que as crianças precisam aprender a reconhecer a si mesmas e a valorizar o outro, independentemente de cor, raça ou condição social. A sociedade brasileira apresenta-se historicamente marcada pela exclusão social, cultural e pela discriminação étnico-racial. Os registros históricos e os indicadores socioeconômicos evidenciam que pessoas negras e afro-brasileiras viveram e ainda vivem em condições mais precárias de escolaridade, renda e acesso a oportunidades, enfrentando lutas permanentes por reconhecimento e inserção social (IPEA, 2023; Nascimento, 2019).

Para Munanga (2005) e Gomes (2012), nesse cenário, torna-se de suma importância que o espaço da sala de aula seja compreendido como momento pedagógico privilegiado para fomentar discussões que conscientizem os(as) estudantes acerca da diversidade étnico-racial e cultural. Tais práticas contribuem para que assumam, com orgulho e dignidade, sua identidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem atitudes de respeito em relação ao que é diferente no(a) outro(a).

A escola, enquanto espaço social e formativo, possui potencial para promover transformações significativas. É nesse ambiente que as crianças, ao interagirem com outras pessoas, entram em contato com uma pluralidade de culturas, valores e conhecimentos. A sociedade brasileira encontra-se marcada pela exclusão social, cultural e -pela discriminação étnico-racial. Em relação ao uso de obras de literatura infantil que abordam a cultura afro-brasileira ou africana, duas professoras afirmaram utilizá-las com frequência e uma relatou fazê-lo raramente. Entre os livros citados, apareceram *Menina bonita do laço*

de fita (Ana Maria Machado), *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém) e obras de Monteiro Lobato.

A literatura constitui um instrumento potente para fomentar reflexões sobre práticas antirracistas no universo infantil, abrangendo tanto o espaço escolar quanto outros contextos sociais. Entre as obras mais citadas nesse campo está *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, ilustrada por Claudio e publicada pela Editora Ática em 1988, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2: Imagem de Capa da Menina Bonita do Laço de Fita



(Imagen recuperada da internet em 28/09/2025)

O título consolidou-se como um dos mais utilizados por professores para o trabalho com a temática racial, sendo frequentemente recomendado em atividades pedagógicas com crianças. Como indicado, inclusive, por uma das docentes que respondeu ao questionário desta pesquisa. Diante dessa relevância, torna-se necessária uma análise crítica dessa obra e de outras citadas, considerando suas contribuições e limitações no contexto da educação para as relações étnico-raciais.

Tal análise deve dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que orientam as instituições educacionais a valorizar

positivamente as identidades negras, desconstruir estereótipos e promover práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo.

A narrativa apresenta uma história leve e encantadora: um coelhinho branco fica fascinado por sua vizinha, uma menina negra, descrita assim:

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva. (Machado, 2011, p. 3).

O coelhinho, de orelhas rosadas, considera a menina a pessoa mais bonita que já viu e sonha que, quando se casar, terá uma filhinha tão “pretinha” quanto ela. Então, pergunta-lhe qual o segredo para ser tão negra. A menina inventa respostas divertidas (“caí no pote de tinta preta”, “comi muita jabuticaba”), até que, no desfecho, a mãe explica que a cor é herança familiar.

Entretanto, estudos posteriores chamaram atenção para as limitações presentes no livro. Segundo Debus (2010), apesar de as descrições da protagonista contribuírem para a autoestima da criança negra, a figura materna é apresentada como “uma mulata linda e risonha”, expressão que carrega conotações pejorativas e revela marcas de um imaginário racista que persiste na cultura brasileira. O trecho original afirma:

A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: — Artes de uma avó preta que ela tinha (Machado, 2011, p. 15).

Essa escolha lexical, como destaca Debus (2010), evidencia que, mesmo em obras que buscavam valorizar a estética negra, elementos estereotipados e termos carregados de preconceito foram mantidos, o que desafia leituras críticas atualizadas. A ilustração presente em *Menina Bonita do Laço de Fita*, produzida na década de 1980, recebeu críticas severas por apresentar traços considerados estereotipados, especialmente no que diz respeito à caracterização animalizada da protagonista, o que contraria o texto literário que valoriza o fenótipo negro (Debus, 2010, p. 197).

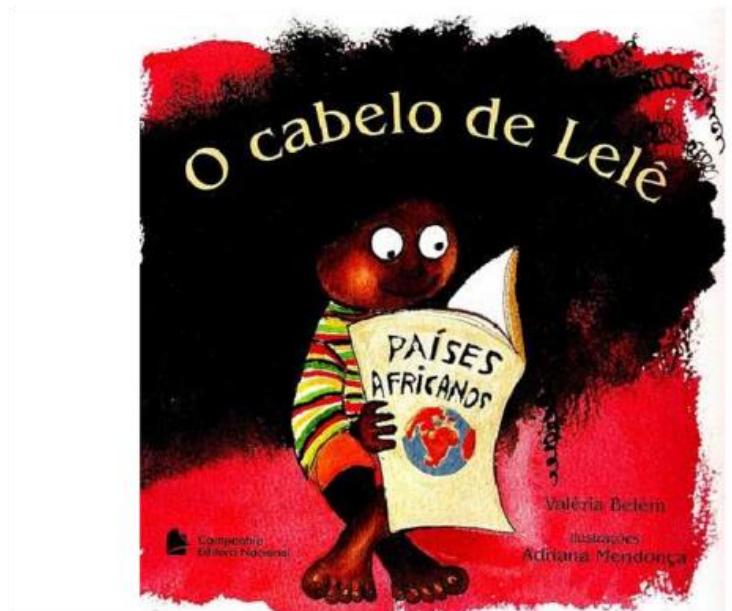
Entretanto, é preciso considerar que a obra foi produzida no final dos anos 1980 e difundida ao longo da década de 1990, período em que as discussões sobre diversidade ainda eram incipientes e o racismo permanecia naturalizado, resultando em descaso e desvalorização das existências negras tanto na literatura quanto na vida social. Para Rosa (2024), a autora buscou provocar reflexão acerca da diversidade, mas, à luz de estudos e

pesquisas contemporâneos, observa-se que a obra apresenta limites importantes. Embora tenha alcançado grande sucesso editorial, não contribuiu de forma significativa para a melhoria das relações raciais; ao contrário, em alguns contextos reforçou estereótipos e gerou um debate superficial sobre uma temática tão séria e sensível.

Desde então, muito se avançou na produção acadêmica e nas políticas públicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, ainda que insuficientemente. Nesse sentido, o livro não atende plenamente às demandas atuais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que exigem materiais comprometidos com a desconstrução do racismo e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Outra obra citada por uma das docentes que participou dessa pesquisa foi *O cabelo de Lelê*, de autoria de Valéria Belém, com ilustração de Adriana Mendonça, publicada pela Editora Pallas, em 2007, que podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3: Imagem de Capa do *O Cabelo de Lelê*



(Imagem recuperada da internet em 28/09/2025)

A narrativa da história começa informando que Lelê não gosta do que vê. De onde vem tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer. Lelê é uma menina negra que não gosta de seus cabelos crespos e volumosos. Ao encontrar o livro chamado Países Africanos, Lelê descobre que seus fios são parte de uma herança cultural rica, associada a reis, rainhas e tradições de um continente vasto e diverso.

Depois do Atlântico, a África chama/ E conta uma trama de sonhos e medos /De guerras e vidas/ e mortes no enredo/ Também de amor no enrolado cabelo/ Puxado, armado, crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido, rodado/ São tantos cabelos, tão lindos, tão belos (Belém, 2012, p. 14).

Esse trecho do livro pode ser identificado com a descoberta da sua identidade, a partir do que ela passa a valorizar e a se orgulhar de quem é: “Lelê gosta do que vê! vai a vida, vai ao vento;brinca e solta o sentimento” (Belém, 2012, p. 19).

A obra tem sido muito utilizada em práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, por fortalecer a autoestima de crianças negras, celebrando a beleza dos cabelos crespos. Além de apresentar elementos da ancestralidade africana, relacionando estética, história e pertencimento, o que possibilita discussões sobre representatividade e combate a estereótipos. A história dialoga diretamente com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois através da história de Lelê podemos conhecer a história dos povos africanos e as crianças negras podem se sentir representadas, de forma positiva. Possibilitando aos professores desenvolverem muitas atividades pedagógicas.

Entre elas podemos citar, por exemplo, as atividades propostas que estimulem a reflexão crítica e o reconhecimento da identidade. Uma opção consiste em uma roda de conversa sobre identidade e beleza negra, a partir da leitura do livro com as crianças, incentivando-as a, posteriormente, falarem sobre como percebem seus cabelos e sua aparência, bem como a compartilhar relatos pessoais e discutir a diversidade estética. Em seguida, pode-se elaborar uma linha do tempo da ancestralidade africana, trazendo figuras históricas africanas e afro-brasileiras que dialoguem com a narrativa do livro, de modo a fortalecer vínculos com a história e a cultura.

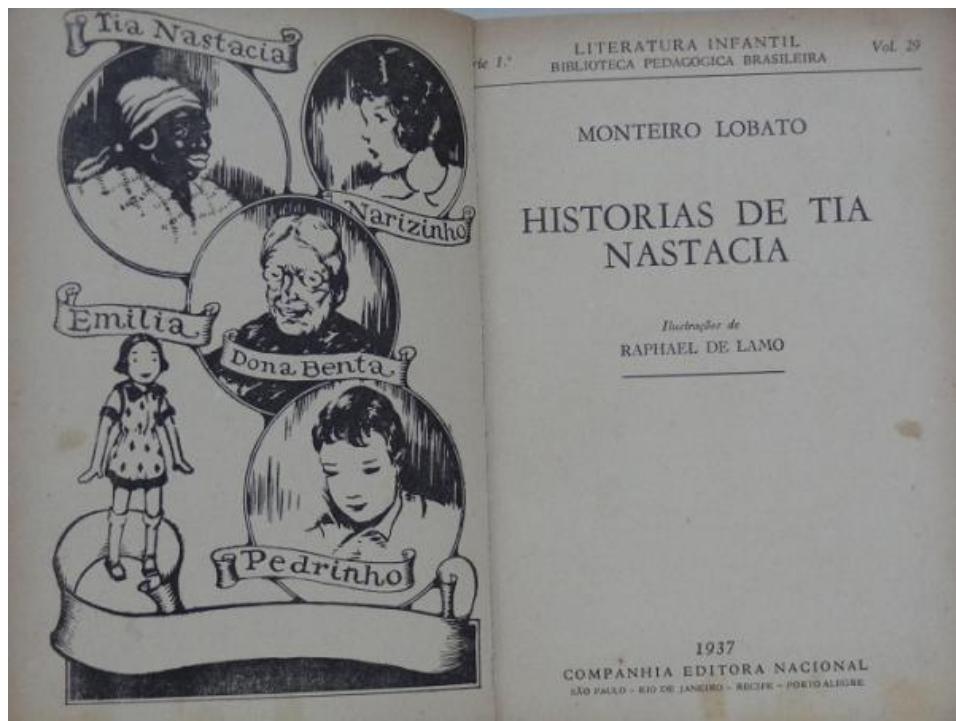
Outra atividade é a oficina de penteados e expressão artística, em que, de forma pedagógica, as crianças exploram diferentes maneiras de pentear seus cabelos ou de representá-los em desenhos, pinturas e colagens. Por fim, propõe-se uma comparação literária e sensibilidade crítica, realizando a leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* em paralelo, a fim de discutir semelhanças e diferenças entre as obras, ampliando o olhar sobre representações da identidade e da diversidade, como cada livro aborda a estética negra, quais estereótipos aparecem e quais promovem reflexão mais profunda.

A terceira obra que vamos analisar é, na verdade, o autor Monteiro Lobato, que foi citado pela última docente ao responder ao questionário da pesquisa. Discorremos, então, sobre o autor e sua obra, *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, muito trabalhado nas escolas e

amada pelas crianças. O dia 18 de abril marca, no Brasil, o Dia Nacional do Livro Infantil, escolhido em referência ao aniversário de nascimento de Monteiro Lobato (1882–1948), expoente da literatura infantil no país. Segundo Zilberman (2014), Lobato foi um dos criadores da literatura infantil brasileira, com histórias inovadoras e fantasiosas que representam aspectos culturais do Brasil, especialmente na série *Sítio do Picapau Amarelo*.

Entre suas contribuições, Lobato criou a primeira personagem negra da literatura infantil nacional, Tia Nastácia. No entanto, essa personagem é retratada com linguagem e características carregadas de um imaginário racista do início do século XX, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4: Imagem do Livro *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato



(Imagen recuperada da internet em 28/09/2025)

Martelli e Carneiro (2023) destacam que Lobato coloca seus personagens em diversas situações: explora a história do mundo, reconta a mitologia e fábulas de Esopo, sempre mediadas por Tia Nastácia, que trabalha na casa de Dona Benta, não possui família e detém conhecimentos empíricos e folclóricos que são transmitidos oralmente. Apesar de ser querida pelos demais personagens, Tia Nastácia é tratada de forma que, segundo críticas recebidas desde 2010, reforça estereótipos racistas e não promove a inclusão.

As obras de Lobato marcaram gerações e continuam sendo lidas nas escolas, mas, apesar da relevância literária, algumas narrativas apresentam estereótipos raciais e

preconceituosos, especialmente em relação a personagens negros. Debus (2010) ressalta que obras clássicas como as de Lobato naturalizam estereótipos e não oferecem modelos de identificação positiva para crianças negras. Essas representações conferiam aos povos negros a negação de direitos fundamentais e afetavam a construção de uma identidade positiva. No *Sítio do Pica Pau Amarelo*, Tia Nastácia é empregada da casa e Tio Barnabé, outra personagem negra, atua como agregado, representando o conhecimento popular e folclórico em oposição ao científico. Como afirma Pedrinho: “Tia Nastácia é o povo, tudo que o povo sabe e vai contando de um para o outro, ela deve saber” (Lobato, 1995, p. 7).

Essa figura, marcada pela ausência de protagonismo e estereótipos, influenciou gerações de sujeitos afro-brasileiros, que não encontravam na produção cultural um espelho de identidade positiva (Kunz; Conte, 2015, p. 277). Em consonância com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a literatura infantil deve promover a valorização da identidade negra e a desconstrução de estereótipos. Nesse aspecto, as obras de Lobato não atendem de forma consistente a essas diretrizes, exigindo análise crítica e contextualização no trabalho pedagógico.

Portanto, fica claro que a falta de domínio por parte de muitos profissionais da educação acerca da Lei 10.639/2003 e de suas diretrizes tem resultado na adoção de materiais didáticos que não contemplam adequadamente a história e a cultura afro-brasileira. Essa lacuna reafirma a urgência da formação continuada e da conscientização docente, a fim de garantir o cumprimento efetivo da legislação e promover uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma educação antirracista. Diante disso, reforça-se a urgência de políticas formativas mais efetivas, que consigam articular teoria e prática, garantindo aos docentes subsídios legais, históricos e pedagógicos para a implementação consistente da educação para relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nesta pesquisa evidenciam que a literatura infantil desempenha um papel decisivo na promoção da educação antirracista e na valorização da cultura afro-brasileira. Ao representar personagens negros de forma positiva e dialogar com a diversidade cultural, essas obras contribuem para o rompimento de estereótipos e preconceitos historicamente naturalizados na sociedade brasileira, bem como da própria invisibilidade do negro.

A pesquisa também evidenciou que a efetivação de uma educação antirracista exige,

prioritariamente, a formação inicial e continuada dos professores, permitindo-lhes conhecer e compreender a legislação vigente, bem como desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e assegurem um ambiente de acolhimento e respeito. A postura do docente revela-se elemento central nesse processo, mas não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva, pois é imprescindível o engajamento de toda a comunidade escolar, em diálogo com as diretrizes legais, para a superação das estruturas sociais racistas ainda presentes na realidade educacional brasileira.

Os resultados também apontaram a relevância de novas abordagens pedagógicas que estimulem leituras de mundo plurais, baseadas em perspectivas críticas e humanizadas, capazes de ampliar a compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre o lugar que ocupam na sociedade. As contribuições de teóricos e autores negros reforçam a importância da representatividade não apenas nos livros didáticos, mas em todos os espaços de convivência, assegurando à população negra posições de protagonismo e fortalecendo a autoestima das crianças por meio da valorização de suas narrativas e ancestralidades.

Apesar dos avanços identificados, observou-se que estratégias pedagógicas orientadas pela descolonização do saber ainda não são adotadas de forma sistemática. Dificuldades metodológicas, como a baixa adesão ao questionário e a superficialidade de algumas respostas, revelam que parte do corpo docente não se sente preparado ou apoiado para desenvolver práticas efetivas de valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Sendo assim, apesar das orientações legais, as práticas pedagógicas descolonizadoras ainda não se configuram como uma realidade concreta na escola, o que evidencia a insuficiência de ações voltadas à formação docente e ao acompanhamento da execução dessas políticas.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre a relevância da literatura infantil e da prática pedagógica crítica, articuladas às legislações educacionais, como instrumentos para a construção de uma educação que promova a autoestima das crianças, valorize suas culturas, origens e ancestralidades. Todavia, para que tal horizonte se concretize, é necessária uma transformação mais ampla da estrutura social brasileira, que enfrente de modo sistemático o racismo e reconheça, em todos os espaços, o valor das culturas, das narrativas e da ancestralidade negra.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, J. G. C.; SILVA, J. O.; OLIVEIRA, T. A. **O pertencimento negro na literatura afro-brasileira:** um olhar para crianças negras como protagonistas. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 4, n. 3, p. 777-788, 2029. DOI: 10.36732/riep.vi.204. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/view/204>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Débora Oyayom. **Personagens negras na literatura infantil:** o que dizem as crianças. Editora CRV. Curitiba, 2017. DOI:10.24824/978854441819.2

AREIAS COSTA, Manuela; SALES BRANDÃO, Thaiane. Vinte anos da lei 10.639/2003: reflexões sobre os avanços, desafios e impasses para implementação nas escolas públicas de Amambai-MS. **MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA**, [S. l.], v. 22, n. 43, 2024. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/11573>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. Educação, preconceito e racismo: um olhar sobre a infância negra. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 67-83, 2020.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDINO-COSTA, José. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação: Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 75, n. 1. jan./mar. 2023. <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230003>

BONILLA-SILVA, E. **Racismo estrutural.** São Paulo: Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

CAFÉ, Lucas Santos. **Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiencias no chão da escola e a fuga de uma história única.** Porto Alegre/ jul-dez. 2020/v. 33/ n. 2. DOI: 10.22456/2595-4377. 104197

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, L. **Escravidão e resistência no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CRUZ, V. V. G.; LELIS, H. R.. Uma análise das consequências sociais e psicológicas que os impactos do preconceito racial podem causar na primeira infância. **Studies in Social Sciences Review**, Curitiba, v. 6, n. 2, 2025. <https://doi.org/10.54018/ssrv6n2-010>.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura brasileira. Florianópolis. **Perspectiva**, v.8, n. 11, 191-210, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.perspectiva.ufs.br>. Acesso em: 15 de set. 2025.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DOMINGUES, P. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, 2025. DOI: 10.1590/1980531411162. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411162>. Acesso em: 13 set. 2025

ERIKSON, E. H. **Identidade:** juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2012.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 23 set. 2025

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A violência contra pessoas negras no Brasil.** São Paulo: FBSP, 2019. Infográfico.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Mapa da violência 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 23 set. 2025

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores:** entre saberes e práticas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 16 set. 2025

GOMES, N. L.; JESUS, M. I. B. de. **Ações afirmativas em educação:** experiências brasileiras. Brasília: MEC, 2013.

GONÇALVES, P. B.; SILVA, M. A. **A implementação da Lei 10.639/03:** desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexism na cultura brasileira. In: SILVA, L. H. (org.). **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988. p. 13–37.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua),** 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico:** Identificação étnico-racial da população por sexo e idade 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** panorama do Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO GELEDÉS. **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Organização: B. S. Benedito; S. Carneiro; T. Portella. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

KUNZ, Marinês Andrea. CONTE, Daniel. **A figura do negro na literatura infantil veiculada no Brasil.** LIJ. Formation Lectora Y Educacion Estética – Espéculo nº 55 – 2015 UCM.

LUZ, Ananda. A presença negra nos livros para as infâncias. In: **Infâncias e Literaturas: Presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2024 – (Coleção Gato Letrado).

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. de. Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros. **Educere et Educare**, v. 16, n. 40, p. 1–18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.26527>. Acesso em: 06 ago. 2025

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

MOURA, Raiele. Souza.; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. O programa leia para uma criança: uma ferramenta para Educação das relações étnico-raciais. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n. 1, p. 91-105, 2023. <https://doi.org/10.29327/26957961-10>. Acesso em: 01 set. 2025

MUNANGA, K. **Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em: 23 set. 2025

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETO, Alexandre Ribeiro. Slemen, Nadja. Literatura e Educação: a importância das obras de Lima Barreto no currículo da Educação Básica e na formação de identidade de estudantes negros. **Revista Exitus**, [S. I], v.14, n. 1, p. e024030, 2024. DOI: 10.24065/re. V14i1.2496. Disponível em://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2496 . Acesso: 19 set.2025

OLIVEIRA, A. C. B. de; SANTOS, C. A. B. dos; FLORÊNCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, v. 2019, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255>

OLIVEIRA, Maria Anória de J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PAZ, Sara Oliveira. Representatividade negra na literatura infantil: práticas de leitura que incentivam o empoderamento a partir da representação do cabelo crespo em livros infantis lidos em sala. **Formare. Revista do Programa de Formação de Professores da Educação Básica.** Universidade Federal do Piauí, v. 11, n. 2, p. 110-120, jul./ dez. 2023. ISSN: 2318-986x.

PEREIRA, I. N. C.; FREITAS, A. M. P.; SEGABINAZI, D. M. A promoção do Livro e da Leitura em Escolas do Município de João Pessoa: O PNLD Literário 2018. **Inter-Ação, Goiânia**, v.46, n. 3, p. 1548-1563, set./dez. 2021. <http://dx.doi.org/105216/ia.v46i3.65038>.

PONTES, Rodolfo Rodrigues. BETTA, Thiago Eugenio Loredo. A ilustração do conto infantil: proposta para a educação literária imagética e paratextual na sala de aula. **Literartes**, São Paulo, Brasil, v.1, n.13, p. 127-149, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.171951>

RIOLFI, C.; COSTA, R. de O. As pessoas que passavam xingavam ela de “macaca”: as facetas do racismo em textos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c0106BR, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0041BR>

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROSA, Sônia. Casa de preta: O protagonismo negro na Literatura Infantil. In: **Infâncias e Literaturas: Presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2024 – (Coleção Gato Letrado).

SANTOS, S. A. dos. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Elisabete Figueira dos. PINTO, Eliane Aparecida Toledo. CHIRINÈA, Andréa Melanda. A lei 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real** 43(3). Jul-set.2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARTZ, S. B. **Açúcar e escravidão**: uma história econômica do comércio de açúcar no Atlântico. Illinois: University of Illinois Press, 2014.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, O. H. F. da; OLIVEIRA, G. R. de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290077>

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 65, p. 177–199, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199> . Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVA, Érica Bastos da; SILVA, Núbia Lúcia Novais Borges da; SILVA, Patrícia de Jesus. Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 22, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4067> . Acesso em : 10 set. 2025.

SILVA, Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José da Silva. Avanços e desafios da educação antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e48326, 2025. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 23 set. 2025

SOUSA, Bárbara Léia Lopes de. **A importância da representatividade para os grupos minoritários: uma revolução de identidades**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

TRINDADE, Josiney da S.; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Movimento Negro no Brasil pós década de 1970: ação política e educação antirracista. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 1, p. 13–29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.67820> . Acesso em: 23 set. 2025

UNESCO. **Combate ao racismo nas escolas:** guia de políticas educacionais. Paris: UNESCO, 2019.

VIDEIRA, Piedade Lino. OLIVEIRA, Wesley Vaz. PENHA, Sabrina Silva. Autodeclaração racial e desdobramentos educacionais na Escola Estadual General Azevedo Costa. **Revista Teias**, v.62, jul. /set. 2020. DOI: 10.12957/teias.%. Y. 48594. Acesso em 15 de out. 2025.

VIEIRA, L. C. A importância da representatividade negra na literatura infantil. **Geledés**, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-importancia-da-representatividade>.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Globo, 2003.

ZILBERMAN, R. **Como e porque ler literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**Entre livros e leis: formação docente e literatura infantil na aplicação da Lei 10.639/2003**”. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: o trabalho **Entre livros e leis: formação docente e literatura infantil na aplicação da Lei 10.639/2003** terá como objetivo geral analisar as percepções de professoras de uma escola da rede Estadual de João Pessoa acerca da referida lei, discutindo de que forma a literatura infantil pode contribuir para a promoção da diversidade e para o enfrentamento das práticas racistas, destacando seu papel na formação das identidades étnico-raciais e no combate ao racismo na infância.

Ao voluntário caberá a autorização para participação na pesquisa ao responder ao questionário através do Google Forms. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (XX) XXXXX-XXXX ou (XX) XXXXX-XXXX com Professora Doutora Marinês Andrea Kunz ou Valéria Cristina Gonçalves da Silva. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, apresento e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO Contribuições da Literatura Infantil para Educação Antirracista

Este questionário tem como objetivo coletar informações sociodemográficas e compreender o contexto de atuação docente relacionado à temática da Lei 10.639/03 e da Literatura Infantil aliados no combate ao racismo na escola. As respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

e-mail:

1. Informações Pessoais

Idade:

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 34 anos
- Entre 35 e 44 anos
- Entre 45 e 54 anos
- Mais de 55 anos

Identidade de gênero:

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Prefiro não dizer
- Outro:

Cor/Raça (Autodeclarada):

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Outro:

2. Informações Profissionais

Tempo de atuação como docente:

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Tempo atuando no 4º ano do Ensino Fundamental:

- () Menos de 1 ano
- () 1 a 3 anos
- () 4 a 6 anos
- () Mais de 6 anos

Formação Inicial:

Licenciatura em Pedagogia
 Licenciatura em outra área
 Outra formação

Caso tenha marcado licenciatura em outra área ou outra formação, indique qual:

Possui pós-graduação?

() Sim
() Não

Caso tenha marcado sim na resposta anterior, em qual área?

3. Lei 10.639/03 e Literatura Infantil no Combate ao Racismo

Você conhece a Lei 10.639/03? Se sim, de que forma ela é aplicada em sua prática pedagógica? Se não, descreva as razões pelas quais ela ainda não foi implementada.

Você se sente preparado(a) para lidar com situações de racismo em sala de aula?

Sim
 Em parte
 Não

Com que frequência você utiliza obras da literatura infantil que abordam a cultura afro-brasileira ou africana em sala de aula?

- () Frequentemente
- () Ocasionalmente
- () Raramente
- () Nunca

Cite um ou mais livros infantis que você já utilizou para trabalhar a temática racial com seus alunos:

Na sua opinião, quais os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica?

Você acredita que a literatura infantil é uma ferramenta eficaz no combate ao racismo entre crianças? Por quê?

Em sua formação inicial ou continuada, você recebeu algum tipo de orientação sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?

() Sim
() Não

Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, qual foi o conteúdo abordado?

Que estratégias você utiliza (ou poderia utilizar) para promover a valorização da identidade negra entre seus alunos?

Você percebe atitudes racistas ou preconceituosas entre os alunos? Como costuma lidar com essas situações?

Que tipo de apoio você considera necessário (materiais, formação, suporte pedagógico etc.) para trabalhar melhor a temática racial com crianças do 4º ano?

Na sua opinião, o currículo escolar contempla adequadamente a temática das relações étnico-raciais?

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei opinar

Gostaria de sugerir alguma atividade, livro ou abordagem que considere eficiente para o trabalho com a diversidade étnico-racial em sala de aula?

