



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUANA MARIA FLORIANO DE SOUZA SILVA

**QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE  
NOS PRENDEM:**

Um estudo sobre práticas de leitura antirracista desenvolvidas  
na Educação Infantil

---

Londrina  
2025



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2025

LUANA MARIA FLORIANO DE SOUZA SILVA

**QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE  
NOS PRENDEM:**

Um estudo sobre práticas de leitura antirracista desenvolvidas  
na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586q SILVA, Luana Maria Floriano de Souza .  
QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE NOS PRENDEM:  
: Um estudo sobre práticas de leitura antirracista desenvolvidas na Educação Infantil / Luana Maria Floriano de Souza SILVA. - Londrina, 2025.  
111 f. : il.

Orientador: Ricardo Lopes Fonseca.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Educação Antirracista na Educação Infantil - Tese. 2. Professores - Práticas de leitura Antirracista - Tese. 3. Teoria Decolonial - Pedagogia Decolonial - Tese. 4. Análise de Conteúdo de Bardin - Tese. I. Fonseca, Ricardo Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUANA MARIA FLORIANO DE SOUZA SILVA

**QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE  
NOS PRENDEM:**

Um estudo sobre práticas de leitura antirracista desenvolvidas  
na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina - UEL,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra. Angela Maria de Sousa Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de abril de 2025.

*A todos os professores de Educação Infantil, que lutam incessantemente por políticas públicas de valorização e equidade, pautadas em uma Educação antirracista, inclusiva e com maiores oportunidades, dedico esta Dissertação!*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus sobre todas as coisas, por ter me concedido a oportunidade e condições de passar por todas as experiências, adquirir conhecimentos, concretizar mais essa etapa de meus estudos e acima de tudo por ter me sustentado até este momento. Gratidão Senhor!*

*Aos meus queridos avô José Floriano e bisavó Benedita Lemes, por sua história de vida e pela dedicação ao transmitirem seu conhecimento cultural à família, pois serviram-me de inspiração para esta pesquisa (In memoriam)!*

*A minha amada mãezinha Lucélia Floriano e meus queridos irmãos Anderson, Wilson e Wellington que sempre acreditaram em mim e com amor, palavras de carinho e suas orações me ajudaram a nunca desistir dos meus sonhos. A vocês meu amor e gratidão!*

*Ao meu amado esposo Wilson Ferreira da Silva, companheiro de vida desde minha adolescência. Não há palavras suficientes que possam expressar o quanto sempre serei grata por toda dedicação durante estes anos, pois nunca mediu esforços para deixar seus compromissos de trabalho e se deslocar até Londrina comigo em prol de meus estudos. Só Deus poderá lhe retribuir. A você meu eterno amor e gratidão!*

*A minha querida sogra Dulcinéia Pereira da Silva, que em todas as vezes que precisei deslocar-me até Londrina, sempre se prontificou a atender minha casa e cuidar de minha filha pet, Sky. Deixo minha gratidão!*

*Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca, minha inteira gratidão e admiração. Muito obrigada por todo conhecimento compartilhado, por suas valiosas contribuições, por sua paciência e preocupação nos momentos difíceis que enfrentei. Que sua luz continue iluminando o caminho de outros alunos, como iluminou o meu. Sempre serei grata!*

*Ao meu querido amigo e ex-pedagogo João Fernando de Araújo, por todo incentivo e auxílio para que eu ingressasse no Mestrado, por suas contribuições, trocas de conhecimento e por seu todo seu apoio nos momentos de dificuldade durante o meu percurso. Sempre serei grata, que Deus lhe recompense infinitamente!*

*Ao meu estimado amigo Gilberto Prado Silvano, agradeço imensamente por ter me presenteado com o livro de Análise de Conteúdo de Bardin, e por meio desta obra pude estudar com maior*

*profundidade o método escolhido para minha pesquisa. Muito obrigada!*

*A querida Gilma Munerat, tia de meu esposo e minha estimada amiga Kelly Cebelia das Chagas do Amaral, a quem devo imensa gratidão por terem colocado suas casas ao meu dispor todas as vezes em que meu esposo e eu precisávamos posar em Londrina para assistir as aulas das disciplinas. Não há palavras que possam expressar o quanto somos gratos, que Deus lhes recompense grandemente!*

*Ao município onde atuo, prefeito, secretária de Educação e diretora da gestão anterior, por terem concedido a oportunidade de ausentar-me da instituição, para o cumprimento das atividades relacionadas ao Mestrado. Muito obrigada!*

*Ao grupo de pesquisa "Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica", meu profundo agradecimento, pelo acolhimento e por toda troca de conhecimentos e experiências desde o primeiro momento em que ingressei como ouvinte!*

*A todos os professores das disciplinas que tive o prazer de cursar durante estes semestres, minha profunda gratidão. Foi de grande valor estes momentos em que estive na companhia de colegas e professores na Uel, pois tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e crescer como pessoa e profissional, que Deus os abençoe!*

*A todas as diretoras e professoras do Colégio de Aplicação da Uel, Centro Municipal de Educação Infantil Tia Júlia e Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Maria Benetti, que me acolheram e se prontificaram a participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e prestando suas contribuições. Este resultado não seria possível sem a vossa participação. Muito obrigada!*

*Finalizo meus agradecimentos, direcionando-os a Banca de Defesa. Muito obrigada queridos professores, doutores, por destinarem uma parte valiosa do seu tempo em prol da leitura de meu trabalho. Agradeço imensamente toda dedicação e por prestarem suas inestimáveis contribuições neste momento tão importante de minha trajetória como pesquisadora. Sempre serei grata!*

*Vozes-mulheres*

*A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.*

*A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.*

*A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem - o hoje - o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.*

*Conceição Evaristo.*

SILVA, Luana Maria Floriano de Souza. **QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE NOS PRENDEM:** Um estudo sobre práticas de leitura antirracistas desenvolvidas na Educação Infantil. 2025. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Núcleo 1 – Formação de professores, Linha 2, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, aprovada pelo Comitê de Ética no primeiro semestre de 2023. A escrita foi organizada em seis seções, sendo Introdução, duas seções de fundamentação teórica com suas subseções, a seção relacionada ao método e suas subseções e a conclusão. A metodologia explana a respeito do surgimento das primeiras leis educacionais, sobre o reconhecimento dos Centros Municipais de Educação Infantil enquanto instituição social e seu importante papel de responsabilidade na luta contra as desigualdades sociais, e conseqüentemente contra as formas de racismo que não se limita apenas ao morfológico, mas também ao sistêmico, cultural e estrutural. Com base nesta situação, elenca-se o seguinte problema: Como as práticas de leitura literária desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil, têm mediado a abordagem de questões raciais, a fim de contribuir para a formação de uma consciência antirracista nas crianças? O intuito desta pesquisadora foi investigar segundo as percepções dos professores, se por meio de práticas de leitura literária em sala de aula, questões raciais têm sido abordadas com as crianças da Educação Infantil. Para tanto, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professoras do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina - UEL e em dois Centros Municipais de Educação Infantil no Município de Pinhalão, a fim de coletar dados a respeito do trabalho que tem sido desenvolvido em relação às práticas de leitura literárias antirracista durante as aulas. Os dados coletados revelam que 53,3% das professoras entrevistadas realizam práticas de leitura literária no mínimo uma vez por semana, mas em relação a abordagem antirracista, demonstram pouco conhecimento, mencionando em sua maioria apenas a obra "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado, que de acordo com relatos obtidos é utilizada apenas na semana da Consciência Negra, apesar de não ser adequada para abordagens antirracistas. As professoras também relataram escassez de obras literárias e materiais pedagógicos, que valorize a cultura afro-brasileira no acervo bibliográfico da instituição em que atuam, limitando suas práticas pedagógicas. Em suma, a análise das entrevistas sugere, que a formação inicial das professoras entrevistadas em sua maioria, carece de uma abordagem crítica sobre questões raciais, resultando em uma educação empobrecida em termos culturais e históricos. Destarte, esta pesquisa propõe que as instituições de Educação Infantil enriqueçam seus acervos bibliográficos, que docentes se capacitem e adotem práticas pedagógicas pautadas na Teoria Decolonial, a fim de desconstruir padrões discriminatórios e promover uma educação inclusiva e antirracista.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; professores; práticas de leitura antirracista; Teoria Decolonial; análise de conteúdo.

SILVA, Luana Maria Floriano de Souza. **MAY BOOKS FREE US FROM THE CHAINS THAT BIND US: A study on anti-racist reading practices developed in Early Childhood Education.** 2025. 100pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## **ABSTRACT**

This research is linked to Nucleus 1 – Teacher Training, Line 2, by the Graduate Program in Education at the State University of Londrina, approved by the Ethics Committee in the first semester of 2023. The writing is organized into six sections: Introduction, two theoretical foundation sections with their subsections, the section related to methodology with its subsections, and the conclusion. The methodology explains the emergence of the first educational laws, the recognition of Municipal Centers for Early Childhood Education as social institutions, and their important role in combating social inequalities and, consequently, forms of racism that extend beyond morphological aspects to systemic, cultural, and structural levels. Based on this situation, the following research problem was identified: How have literary reading practices developed by Early Childhood Education teachers mediated the approach to racial issues to contribute to the formation of an anti-racist consciousness in children? The aim of this researcher was to investigate, according to the teachers' perceptions, whether racial issues have been addressed with Early Childhood Education children through literary reading practices in the classroom. To this end, semi-structured interviews were conducted with teachers from the Application School of the State University of Londrina - UEL and two Municipal Centers for Early Childhood Education in the municipality of Pinhalão to collect data on the work being done concerning anti-racist literary reading practices during classes. The collected data reveal that 53.3% of the interviewed teachers conduct literary reading practices at least once a week, but regarding anti-racist approaches, they demonstrate little knowledge, mostly mentioning the book "Menina bonita do laço de fita" by Ana Maria Machado, which, according to the reports obtained, is only used during Black Consciousness Week, despite being inappropriate for anti-racist approaches. Teachers also reported a lack of literary works and pedagogical materials that value Afro-Brazilian culture in the bibliographic collection of the institution where they work, limiting their pedagogical practices. In summary, the analysis of the interviews suggests that the initial training of most interviewed teachers lacks a critical approach to racial issues, resulting in impoverished education in cultural and historical terms. Therefore, this research proposes that Early Childhood Education institutions enrich their bibliographic collections, teachers seek professional development, and adopt pedagogical practices based on Decolonial Theory to deconstruct discriminatory patterns and promote inclusive and anti-racist education.

**Keywords:** Early Childhood Education; teachers; anti-racist reading practices; Decolonial Theory; content analysis.

SILVA, Luana Maria Floriano de Souza. **QUE LOS LIBROS NOS LIBEREN DE LAS CADENAS QUE NOS ATAN:** Un estudio sobre prácticas de lectura antirracistas desarrollado en Educación Infantil. 2025. 100 f. Disertación (Maestría en Educación) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## RESUMEN

La presente investigación está vinculada al Núcleo 1 – Formación de Profesores, Línea 2, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina, aprobada por el Comité de Ética en el primer semestre de 2023. El texto está organizado en seis secciones: Introducción, dos secciones de fundamentación teórica con sus subsecciones, la sección relacionada con el método y sus subsecciones y la conclusión. La metodología explica el surgimiento de las primeras leyes educativas, el reconocimiento de los Centros Municipales de Educación Infantil como instituciones sociales y su importante papel de responsabilidad en la lucha contra las desigualdades sociales y, consecuentemente, contra las formas de racismo que no se limitan únicamente a lo morfológico, sino también a lo sistémico, cultural y estructural. Basándose en esta situación, se plantea el siguiente problema: ¿Cómo las prácticas de lectura literaria desarrolladas por los profesores de Educación Infantil han mediado el abordaje de cuestiones raciales con el fin de contribuir a la formación de una conciencia antirracista en los niños? El objetivo de esta investigadora fue analizar, según las percepciones de los profesores, si mediante las prácticas de lectura literaria en el aula se han abordado cuestiones raciales con los niños de Educación Infantil. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesoras del Colegio de Aplicación de la Universidad Estatal de Londrina - UEL y en dos Centros Municipales de Educación Infantil del municipio de Pinhalão, con el propósito de recolectar datos sobre el trabajo realizado respecto a las prácticas literarias antirracistas durante las clases. Los datos recolectados revelan que el 53,3% de las profesoras entrevistadas realizan prácticas de lectura literaria al menos una vez por semana. Sin embargo, respecto al abordaje antirracista, demuestran poco conocimiento, mencionando principalmente la obra "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado, que, según los informes obtenidos, es utilizada únicamente durante la Semana de la Conciencia Negra, a pesar de no ser adecuada para enfoques antirracistas. Las profesoras también señalaron la escasez de obras literarias y materiales pedagógicos que valoren la cultura afrobrasileña en el acervo bibliográfico de las instituciones donde trabajan, limitando sus prácticas pedagógicas. En resumen, el análisis de las entrevistas sugiere que la formación inicial de la mayoría de las profesoras entrevistadas carece de un enfoque crítico sobre cuestiones raciales, lo que resulta en una educación empobrecida en términos culturales e históricos. Por lo tanto, esta investigación propone que las instituciones de Educación Infantil enriquezcan sus acervos bibliográficos, que los docentes se capaciten y adopten prácticas pedagógicas basadas en la Teoría Decolonial para deconstruir patrones discriminatorios y promover una educación inclusiva y antirracista.

**Palabras clave:** Educación Infantil; profesores; prácticas de lectura antirracistas; Teoría Decolonial; análisis de contenido.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Gráfico .....	80
<b>Figura 2</b> – Teatro de Palitoches: O cabelo de Lelê.....	93
<b>Figura 3</b> – Teatro de Fantoques: Diversidade Cultural .....	94
<b>Figura 4</b> – Atividade com Espelho: Identidade .....	95
<b>Figura 5</b> – Apresentação Musical: Afro-brasilidade .....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Livros Infantis .....	64
<b>Tabela 2</b> – Categorias e subcategorias da análise temática .....	81
<b>Tabela 3</b> – Categoria: Formação acadêmica e interesse profissional .....	83
<b>Tabela 4</b> – Categoria: Concepção dos professores sobre Racismo e discriminação no ambiente escolar.....	85
<b>Tabela 5</b> – Categoria: Base acadêmica empobrecida e escassez de cursos de capacitação .....	88
<b>Tabela 6</b> – Categoria: Práticas de leitura e Obra literária para a abordagem da diversidade e questões raciais .....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Datas importantes na organização político-social da América do Sul .....	28
<b>Quadro 2</b> – Centros de Educação Infantil que participaram da pesquisa .....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P	Professor(a)
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UR	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

	<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>19</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>O FIO HISTÓRICO: A REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DO NOSSO PAÍS RUMO À SOLTURA DAS CORRENTES DO RACISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>26</b>
2.1	RACISMO, DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONCEPÇÃO DE PADRÃO IDEAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	27
2.2	O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	31
2.2.1	O Processo histórico e político da formação de professores para atuação na Educação Infantil .....	34
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL .....</b>	<b>36</b>
3.1	O COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE .....	40
3.2	CONCEPÇÃO DE RAÇA E A ESTÉTICA DECOLONIAL .....	44
3.3	A PEDAGOGIA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	49
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES RACIAIS DURANTE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>57</b>
4.1	AGENTES MEDIADORES PARA A INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS DE PROTAGONISMO NEGRO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	61
<b>5</b>	<b>O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>74</b>

5.1	O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA .....	76
5.2	A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DO INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	77
5.3	AS ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS .....	79
5.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DESENVOLVIDAS POR MEIO DA INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	93
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....	106
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	108
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento para uso de imagem e/ou voz .....	111

## PRÓLOGO

Neta de Bisavó com descendência indígena e Bisavô com raízes afro-brasileiras posso dizer que esta diversidade cultural sempre foi valorizada em casa, sejam nas histórias cantadas que minha bisavó contava para minha mãe e ainda hoje recita para nós, nos chás e remédios caseiros que meu avô preparava com ervas e plantas que ele mesmo saía para apanhar quando estávamos doentes, assim surgiu o interesse por este objeto de pesquisa, pelo âmago das raízes de um povo, respeito e valorização do legado cultural.

Aos quatro anos de idade já sabia ler e desenhar, então fui matriculada em uma creche que ficava perto do lugar onde residia, pois de acordo com relatos de minha mãe mostrava-me uma criança comunicativa, desinibida e curiosa. Aos cinco anos de idade ingressei na pré-escola e lembro-me que ao me deparar com os materiais utilizados pela professora durante a aula, como o giz, apagador etc., tinha muita vontade de manuseá-los, o que despertou em mim a certeza de que trilharia o caminho rumo à docência apesar de não saber ao certo como começar, pois em minha família não havia professores que pudessem me direcionar nesta trajetória.

O tempo foi passando, de modo que cursei o Ensino Fundamental e aquele desejo permaneceu em meus propósitos futuros, sendo que em todas as oportunidades que tinha colocava ele em prática, pois durante as brincadeiras de criança reunia meus colegas para brincarmos de escolinha com o quadro que havia ganhado de presente de minha mãe e livros velhos que colecionava da escola, sendo que sempre apanhava livros que seriam jogados e os acumulava em casa. Com a idade de 13 anos, fui destinada a atender uma turma de crianças na igreja da qual fazia parte, de modo que lecionava lições da bíblia, teatro, canto e realizava visitas voluntárias ao Projeto Piá e à Guarda Mirim de minha cidade uma vez por semana, com projeto de contação de histórias e música para as crianças em situação de vulnerabilidade. Neste período, precisamos nos mudar para outra cidade, de forma que precisei abrir mão destes projetos, então em uma nova cidade terminei o Fundamental II, e no momento em que fui acompanhada de minha mãe, para realizar minha matrícula para o Ensino Médio, a secretária do colégio perguntou se eu não tinha interesse em cursar o Magistério, que após muito tempo seria o primeiro ano a ser ofertado novamente na cidade. Leigas no assunto, minha mãe e eu a indagamos sobre o que seria “Magistério”, e ela nos disse que seria o curso

para atuar como professora, o que de certa forma despertou em mim um imenso interesse, mas não efetuamos a matrícula de imediato, pois devido o aumento da carga horária em relação ao Ensino Médio, minha mãe propôs que pensássemos um pouco mais a respeito.

Ao abordar este assunto mais tarde em casa, minha família procurou me convencer a cursar apenas o Ensino Médio e após o término cursar Administração como meu irmão mais velho havia feito, apresentando-me diferentes argumentos sobre a dificuldade em relação a profissão, mas nada do que foi dito me fez desistir do meu propósito, pois sempre tive certeza de que trilharia este caminho. Então fui matriculada no Curso de Formação de Docentes que posteriormente concluí na cidade em que morávamos anteriormente, também fui nomeada oradora do Curso de Formação de Docentes e do Curso de Pós-médio em nossa formatura.

Ao término do Curso de Formação de Docentes, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade Ead em minha cidade, pois na época não tive a permissão de pleitear uma vaga em uma universidade pública em outra cidade e minhas condições financeiras não me possibilitavam arcar com os custos de um curso presencial, de modo que também estava noiva e prestes a me casar. Em meio a muitas adversidades, concluí a graduação como melhor aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Polo UNOPAR de minha cidade, premiada pelo Enade, e neste período também atuei como professora auxiliar em turmas de Berçário, Maternal I e Pré I, bem como professora de inglês em um colégio particular de minha cidade. No ano seguinte, surgiu a oportunidade de prestar um concurso público municipal de 40h para a Educação Infantil em uma cidade vizinha, então fiz minha inscrição e no prazo de um mês realizei a prova, de modo que fui classificada e poucos meses depois fui convocada e empossada ao cargo. Logo que passei no concurso, precisei buscar carona para me dirigir à cidade vizinha, houve receios por parte dos meus familiares e esposo devido os perigos na estrada, mas aos poucos fomos nos adaptando até que comecei também a dirigir.

Estando concursada realizei três especializações “Neuroaprendizagem; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar” pela UNINA, assim como uma segunda Licenciatura em Letras – Espanhol, modalidade Ead pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, bolsista classificada em segundo lugar. No ano de 2022, com o incentivo e direcionamento de um amigo e ex-pedagogo, fiz minha inscrição como Estudante Especial para a Disciplina de Leitura e Educação:

Práticas Pedagógicas – 2EDU551, uma disciplina blocada que cursei de outubro a novembro, bem como ingressei como ouvinte no grupo de estudos "Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica", que de certa forma me proporcionou muitas experiências e conhecimento para a preparação do meu pré-projeto, pois no ano seguinte após participar da seleção, pude ingressar em uma das turmas de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

O primeiro ano não foi fácil, cheio de incertezas, expectativas e receios em relação ao curso, pois para uma pessoa que viveu sua infância em uma cidade de 30 mil habitantes e que nunca teve a oportunidade de estudar fora, ter que deslocar-me a 150Km para cursar a pós-graduação, foi uma experiência desafiadora. Para que fosse possível, precisei solicitar a liberação diretamente com o prefeito do município onde sou servidora, além de contar com a disponibilidade e apoio do meu esposo para este deslocamento. Ao final do ano passado iniciei uma busca por respostas em relação a algumas questões pessoais que me afligiam e atrapalhavam meu bem-estar, de modo que esta busca incessante culminou no Laudo de *Autismo de Alto desempenho*, que de certa forma já era esperado dados alguns episódios de ansiedade e traços característicos, facilitando a compreensão em relação aos meus questionamentos, mais tolerância e respeito durante momentos necessários.

Nestes quase dez anos em que me encontro concursada, tive a oportunidade de atuar nos dois Centros Municipais de Educação Infantil do Município. Tendo em vista esta bagagem, em novembro de 2023 participei da Consulta Pública em que pleiteei ao Cargo de Diretora no Centro Municipal de Educação Infantil Tia Júlia, de modo que fui eleita e encontro-me atuante como gestora até a data presente. Em suma, por minhas raízes culturais, por meu engajamento em causas sociais e inclusivas, toda a dedicação e amor que sempre demonstrei pela Educação Infantil por meio de práticas voltadas à leitura, contação de histórias, música que de certa forma estão presentes em minha vida desde a infância, relacionada ao canto, estudo de teoria musical, bem como ao aprendizado de alguns instrumentos, tornaram-se pilares essenciais para a escolha deste objeto de pesquisa e combustível essencial para a escrita deste trabalho.

*Desejo a todos(as) uma excelente experiência literária!*

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa reitera a fulcral relevância de um olhar voltado para um estudo sobre práticas de leitura antirracista desenvolvidas na Educação Infantil, cuja temática têm provocado a sociedade, e intencionalmente busca gerar uma maior visibilidade para aberturas de diferentes abordagens e debates nos dias atuais, não por mera coincidência ou simples falta de conhecimento de sua importância, mas sim de maneira proposital e intencional, que questões raciais sempre foram veladas e silenciadas, isso para que uma ordem social de dominância e subordinação se mantivesse.

Diariamente, por meio de mídias sociais e demais veículos de comunicação, a sociedade tem tido acesso a relatos e notícias de inúmeros casos de racismo, que perpassam o campo da violência verbal, se materializam em violência física, culminando em mortes, de fato não é esta a realidade que tencionamos, pois segundo uma das falas do professor Cardoso (2022) “Temos esperança de que iremos projetar no futuro uma sociedade democrática, igualitária, com diversidade, mas que sua preocupação seja assegurar o pluralismo, assegurar a igualdade à toda diversidade, que todos possam se manifestar, crescer”. Desta forma, é notória a importância da abordagem em torno de questões raciais, e da exposição desta realidade, diante daqueles que ainda não enxergam o Brasil miscigenado, composto por maior parte de pretos e pardos, porém que ainda não deu a estes, o lugar que é seu por direito.

Esta pesquisadora compreende o racismo como um fenômeno social antigo, de natureza morfológica, cultural e sistêmica, portanto ao pensar na função social da educação escolar e seus agentes na luta pelos direitos, valorização e respeito às diferenças, principalmente as relacionadas aos temas sociais emergentes. Com base nesta situação, elenca-se o seguinte problema: Como as práticas de leitura literária desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil, têm mediado a abordagem de questões raciais, a fim de contribuir para a formação de uma consciência racial nas crianças?

O objetivo geral desta pesquisa, é investigar segundo as percepções dos professores, se por meio de práticas de leitura literária em sala de aula, questões raciais têm sido abordadas com as crianças da Educação Infantil. Para tanto, os objetivos específicos desta pesquisa, buscam identificar se o trabalho pedagógico

nessa etapa de ensino tem apresentado práticas que instiguem a formação de uma consciência antirracistas, com intuito de posteriormente contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, pluralista e igualitária; discutir o conceito dos marcadores sociais “raça/cor e etnias”, a fim de compreender de forma objetiva como o Racismo se estrutura a partir destes marcadores; revisar os fundamentos pedagógicos e sociais da Educação Infantil, para que possamos estudar os aspectos basilares do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa; averiguar as possibilidades de utilização, de obras literárias infantis na formação antirracista das crianças, a fim de explorar por meio da leitura literária, os aspectos sociais, pedagógicos e formativo; fundamentar reflexões à luz da Teoria Decolonial, sobre as percepções e práticas apresentadas pelos professores, em relação à abordagem do Racismo com as crianças, por meio de diferentes práticas de leitura literária.

Esta pesquisa encontra-se vinculada ao Núcleo 1 – Formação de professores, Linha 2 – Docência, saberes e práticas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, jaz aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, após emitir o parecer de aprovação no dia 28 de julho de 2023 sob CAAE: 70910723.0.0000.5231. De modo que está organizada em seis seções sendo uma de introdução, três seções de fundamentação teórica com suas subseções, uma seção relacionada ao método com suas subseções e a conclusão.

A primeira seção teórica, intitulada “O fio histórico: a realidade social e educacional do nosso país rumo à soltura das correntes do racismo para o desenvolvimento de práticas de leitura antirracista na Educação Infantil”, apresenta discussões pautadas na Lei 11.645/2008 e no Estatuto da Igualdade Racial, a fim de abordar o Racismo de fato, como um problema estrutural/sistêmico, de modo que são levantadas algumas discussões embasadas em documentos oficiais, leis educacionais e referências de alguns autores a respeito do racismo, diversidade, relações étnico-raciais e a concepção de padrão ideal da sociedade brasileira, mencionando o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, e uma subseção sobre o processo histórico e político da formação de professores para atuação na Educação Infantil, que corroboram para o melhor entendimento do leitor, enaltecendo a importância de práticas de leitura antirracista, serem desenvolvidas pelos professores com crianças da Educação Infantil.

Na segunda seção teórica intitulada “Fundamentos teóricos e conceitos epistemológicos para uma perspectiva Decolonial”, explana fundamentos e conceitos de uma perspectiva Decolonial enraizada nos eventos históricos significativos, tais como a Conferência de Bandung de 1955, e enfatiza a Teoria Decolonial não apenas como uma resposta às macro-narrativas ocidentais, mas como um movimento contínuo de luta contra as estruturas coloniais e suas consequências que corroboram com a discriminação. Nas subseções, são estabelecidas relações entre colonialismo e Decolonialidade desde o século XVI; são abordadas questões em relação à concepção de raça e estética Decolonial, destacando a importância de práticas pedagógicas Decoloniais serem incluídas na Educação Infantil.

Na terceira seção, que discorre a respeito da formação do leitor, esta aponta estratégias pedagógicas para a abordagem de questões raciais durante as práticas de leitura literária desenvolvidas com as crianças, ressaltando a relevância da função dos agentes mediadores, para a inclusão de obras literárias de protagonismo negro e cultura afro-brasileira no contexto da Educação Infantil, de modo que a pesquisadora disponibiliza uma tabela, composta por imagens e uma breve sinopse de cada uma das obras literárias infantis, de autores que abordam esta temática em seus livros, com intuito de facilitar o acesso às obras relacionadas com a temática a ser abordada, e promover a inclusão destas obras durante as práticas.

Na seção sobre o método, intitulada “O método da análise de conteúdo: o percurso metodológico da pesquisa”, são apresentadas discussões acerca do método e suas contribuições para a pesquisa qualitativa, a estruturação da pesquisa, que apresenta o questionário semiestruturado como instrumento da coleta de dados, por conseguinte em um gráfico a pesquisadora apresenta a caracterização dos participantes, e em sequência são abordadas práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por meio da inclusão de obras literárias na Educação Infantil aspectos referentes ao método adotado para a análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa, bem como a descrição dos participantes das entrevistas e instituições que colaboraram para a realização da pesquisa, de modo que serão explanadas de forma detalhada todas as etapas até a conclusão dos resultados obtidos.

Portanto, nesta seção são discutidas as etapas de análise dos dados, sendo estas “organização, categorização e interpretação” conforme Bardin (2008), bem como a descrição dos resultados obtidos com as entrevistas que foram realizadas

com alguns docentes atuantes nas turmas de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, e em dois Centros Municipais de Educação Infantil, localizados no Município de Pinhalão, que participaram da pesquisa.

Em relação a descrição das etapas de análise dos dados, são apresentadas algumas tabelas que especificam os dados da “análise temática”, descrição das Unidades de Registro (UR) com suas respectivas categorias e subcategorias; frequência de ocorrência absoluta e percentual; trechos das respostas dos professores entrevistados e uma análise geral dos dados obtidos, pautada no método de Análise de Conteúdo (AC), com base em reflexões obtidas em diálogo com autores abordados nas seções teóricas, sob à luz da Teoria Decolonial, para maior entendimento dos dados analisados.

Destarte, após a conclusão das análises dos resultados, a pesquisadora sugere alguns exemplos de abordagens pedagógicas, que podem ser aplicadas em turmas de diferentes idades na Educação Infantil, com a finalidade de sugerir ideias para práticas pautadas na perspectiva Decolonial. Por fim, a conclusão desta pesquisa, apresenta considerações em relação as etapas da pesquisa e resultado obtido por meio da análise dos dados, bem como questionamentos levantados e dados coletados no percurso da pesquisa.

## **2 O FIO HISTÓRICO: A REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DO NOSSO PAÍS RUMO À SOLTURA DAS CORRENTES DO RACISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A sociedade moderna vem sendo moldada de forma a manter uma ordem social baseada no poder, provida de uma forte tradição patrimonialista, senhorial, fidalga, regida por famílias poderosas e classes dominantes. Uma ordem que determina quem está no centro da sociedade e quem será delegado à margem, seus valores, posições de poder, classes sociais, quem insubmissos e submissos o direito à fala e quem deve submissamente ouvir ou até mesmo quem é visto como melhor ou pior.

Trata-se de uma ordem que acolhe uma pequena minoria, enquanto exclui e marginaliza uma parcela muito maior da população, de modo que em consequência disto, resulta em desigualdade social, discriminação e racismo. Em meio aos aspectos constitutivos desta ordem, no tocante à abordagem de questões raciais e visando os marcadores sociais raça/cor e etnia, estes emergem como elementos importantes a serem explanados e como ponto principal para diálogos pautados na Teoria Decolonial.

As discussões apresentadas nesta seção, foram embasadas no Estatuto da Igualdade Racial, na Lei 11.645/2008, com o intuito de abordar o Racismo, de fato como um problema estrutural/sistêmico, pois para Ribeiro (2019, p. 19), em seu livro intitulado *Pequeno Manual Antirracista*, a referida autora pontua que “É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”; e em concordância com a lei 11.645/2008, a Lei nº 7.716/1989, conhecida como a “Lei do Crime Racial”, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e em seu artigo primeiro dispõe que “[...] Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor” (Brasil 1989; 2003).

Portanto, apesar de explícitas as penalidades que o descumprimento das leis mencionadas acima e que embasam esta pesquisa podem acarretar, o “racismo” ainda prevalece em todas as esferas sociais nitidamente, sendo este um fenômeno social antigo, de natureza morfológica, cultural, estrutural, sistêmica, etc., pois de fato este assunto nunca foi tratado com prioridade, tampouco apresentado em

debates públicos, pois muitas pessoas encontravam dificuldades em abordá-lo por medo da repressão e do silenciamento.

Nesta seção, foram levantadas algumas discussões embasadas em documentos oficiais, leis educacionais e referências de alguns autores a respeito desta temática, de modo a corroborar para o melhor entendimento do leitor e enaltecer a importância de práticas de leitura antirracistas serem desenvolvidas pelos professores com crianças da Educação Infantil, instigando-o a refletir sobre a necessidade da quebra dessa padronização social tão excludente e discriminatória.

## 2.1 RACISMO, DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONCEPÇÃO DE PADRÃO IDEAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo, tema tão abordado e debatido, mas que outrora fora tão silenciado a ponto de muitos declararem em suas falas a sua fiel crença na possível inexistência do “Racismo” em nosso país, pois de acordo com dados da seguinte pesquisa exposta em uma reportagem sobre preconceito racial, na seção Diversidade do site jornalístico Estado de Minas, em que foram entrevistadas mais de duas mil pessoas com idade superior a dezesseis anos em todas as regiões do Brasil, inferiram que

O abismo entre o número que mostra que as pessoas acreditam ser o Brasil racista (81%) e o que aponta a dificuldade de assumir a própria responsabilidade pela discriminação (11%) chama a atenção. Os dados do levantamento trazem, ainda, que além de faltar olhar para si mesmas, as pessoas não percebem que trabalham (77%), estudam (67%) ou convivem (61%) em ambientes racistas. Representa que, apesar de a percepção de racismo ser clara, há, segundo a pesquisa, “dificuldade de nomear o racismo” nas experiências pessoais de cada um (Souto, 2023, p. 01).

Partindo da premissa dessa relutância na abordagem das questões raciais, apresenta-se a necessidade de uma compreensão a respeito da história em relação a vivência dos que carregam consigo as marcas profundas da escravização, de modo que por consequência do preconceito seja ele de qualquer natureza, resultam em pessoas negras sendo cruelmente assassinadas ou até mesmo duramente agredidas, conforme retratado diariamente nas mídias sociais.

Destarte, é inegável o fato de que houve muita política pública em prejuízo da população negra no Brasil, negando a estes por muito tempo seu direito à

moradia, ao trabalho, estudo, não obstante seu direito à vida, delegando o sujeito à margem da sociedade. Portanto, o professor Cardoso (2022) em uma de suas falas, enfatiza a necessidade de revertermos a desumanização de longa duração presente na sociedade, reafirmando em outro momento que esta não deve ser uma luta exclusiva do Movimento Negro.

De acordo com o quadro a seguir, podemos atestar que o Brasil foi o último destes países da América Latina a abolir a escravização, pois com base na história a elite brasileira não compactuava com o fim da escravização, querendo conduzi-la ao século XX:

**Quadro 1 –** Datas importantes na organização político-social da América do Sul

<b>País</b>	<b>Independência</b>	<b>Lei do Ventre Livre<sup>1</sup></b>	<b>Abolição Final</b>	<b>Primeira Constituição</b>
Argentina	09/07/1816	1813	1853	01/05/1853
Bolívia	06/08/1825	1831	1861	19/11/1826
Brasil	07/09/1822	1871	1888	25/03/1824
Colômbia	20/07/1819	1821	1852	05/08/1886
Chile	12/02/1818	1811	1823	25/05/1833
Equador	24/05/1822	1821	1851	23/09/1830
Paraguai	15/05/1811	1842	1869	13/03/1844
Peru	28/07/1821	1821	1854	12/11/1823
Uruguai	25/08/1825	1825	1842	28/06/1830
Venezuela	05/07/1811	1821	1854	24/09/1830

Fontes: Pomer (1981); Andrews (2014); Zanata (2017); www.revistadehistoria.com.br; <http://pt.wikipedia.org>.

**Fonte:** Veiga (2022, p. 128).

A escravização foi extinta no Brasil por intermédio da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea, que para todos os fins

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

<sup>1</sup> Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos (Brasil, 1871).

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Prinzeza Imperial Regente (Brasil, 1888).

Apesar da escravização ter sido abolida no Brasil a forma social escravista permanece até os dias de hoje, pois segundo os apontamentos de Sodré (2023), a sociedade mantém culturalmente a substância hegemônica do escravismo, de modo que o racismo se revela constitutivo por meio desta. Logo, extinta a sociedade escravista, iniciou-se a forma social escravista, de modo que o conceito de sociedade é diferente do conceito de forma social. Portanto, nada impediu que mesmo após ter sido abolido o regime escravista, uma sociedade ainda preserve relações desta natureza, pois a forma social escravista tem emergido como uma das maneiras de preservação da discriminação após a abolição jurídica.

Até a década de 1980, a desigualdade foi tratada como questão de renda ou de educação, de modo que a questão racial não era abordada e mediante isso, faz-se primordial ter em mente, que a forma de tratamento direcionada ao outro, quando esta ocorre de maneira diferenciada, tende a produzir padrões de desigualdade entre as raças. Portanto, a abordagem Decolonial é fundamental para a compreensão das desigualdades sociais e raciais no Brasil, sendo que por meio dessa perspectiva, esta pesquisa busca discutir a concepção de padrão ideal da sociedade brasileira, pois como menciona Veiga (2022, p. 17) “[...] as ‘raças’ passaram a ser distinguidas principalmente pela cor da pele e por traços fenotípicos”, visto que este espelhamento social está baseado em estereótipos e preconceitos raciais.

No tocante as questões que implicam as disparidades em relação ao ensino e a oportunidades de emprego e de moradia relegadas aos povos marginalizados, bem como políticas reivindicadas pelo Movimento Negro, que são de natureza reparatória e compensatória, portanto a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

[...] Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica [...] (Brasil, 2010).

Por conseguinte, após anos de lutas instaurou-se a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (Brasil, 2012). Estas conquistas e espaços adquiridos são combustíveis que instigam os agentes sociais na luta pelos direitos, valorização e respeito às diferenças, principalmente as relacionadas aos temas sociais emergentes, intuindo proporcionar oportunidades de o sujeito libertar-se, sentir-se e desta forma, realizar uma leitura positiva de si, que no século XIX não era possível

[...] Indígenas e afrodescendentes se tornaram pessoas perigosas e um “problema social”, num contexto em que muitos deles se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade: dificuldades de acesso a terra, moradia e escola, trabalhos desqualificados, baixos salários, miséria. Em relação à população afrodescendente, os “códigos negros” foram substituídos por códigos criminais, sendo que, se nos tempos coloniais a palavra “negro” / “negra” identificava a condição de escravizado, após a abolição – e até os tempos atuais –, a cor preta passou a identificar uma pessoa suspeita, potencialmente criminosa (Veiga, 2022, p. 127).

No século XIX, de acordo com Veiga (2022), as técnicas utilizadas a fim de classificar socialmente e hierarquizar a população, baseava-se na combinação da cor da pele e elementos como peso do crânio e medida total do corpo, com o propósito de defender o determinismo biológico, para a compreensão da estrutura social, de modo que

[...] Nesse contexto, surgiu a teoria da eugenia, com ações voltadas para o aprimoramento das raças, e o racismo como a ideologia justificadora das desigualdades sociais, no entendimento de que a raça determina a cultura. [...] A ciência racista e a teoria da eugenia deram o impulso decisivo para políticos e intelectuais defenderem o branqueamento da América Latina, consolidando a ideologia da raça branca como superior e da inferioridade das pessoas de outras cores (Veiga, 2022, p. 342-3).

O valor que a sociedade da época atribuía aos traços físicos e à cor dos indivíduos, interferiram negativamente na construção de um “padrão ideal” para a sociedade brasileira, subordinando-a a um padrão euro ocidental imposto há décadas como formato de país, bem como conceito de belo e estético, apresentados diariamente a sociedade, em maior escala nas mídias e meios de comunicação atuais. Partindo desta percepção, é primordial o engajamento na constante busca em favor da desmistificação deste padrão e supervalorização do fenótipo de uma

determinada raça em detrimento de outras, para que a educação das relações étnico-raciais e o sentimento de pertencimento racial seja uma realidade nas instituições de Educação Infantil e comumente na sociedade.

## 2.2 O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem da realidade social e educacional do Brasil, busca conduzir o leitor de maneira instigante, pelo fio histórico que teve início nos temas emergentes, caminhando pelo surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil, até a realidade atual na qual encontra-se esta pesquisa e conforme apresentado no tópico anterior, em relação à problemática enfrentada no que diz respeito a desigualdade. Nesta subseção, foram elencadas discussões consonantes com o Referencial Curricular do Paraná (2020), que discorre em determinada parte sobre a história da Educação no Brasil no que tange à igualdade e equidade, de modo que são notórias as desigualdades educacionais relacionadas ao acesso, bem como a permanência na escola e ao aprendizado das crianças durante o surgimento das primeiras instituições Educativas, fatos estes tratados de forma natural, principalmente no que se refere aos grupos definidos por raça/etnia, sexo e condição socioeconômica daquela época.

O início da Educação Infantil no Brasil, deu-se a partir do século XX com o êxodo rural, em que famílias migraram do campo para a cidade em busca de trabalho, e mulheres deixaram de cuidar integralmente de suas tarefas do lar, partindo em busca de trabalho em indústrias e fábricas, resultando na necessidade da criação das primeiras instituições escolares, os asilos ou creche como eram chamadas. Essas instituições possuíam caráter assistencialista, pois nesta época a sociedade não demonstrava nenhuma preocupação com a educação, de modo que as mesmas prestavam-se apenas aos cuidados da integridade física e alimentação das crianças, pertencentes às famílias de classe mais pobre, o que de certa maneira atraía um olhar preconceituoso da sociedade, fazendo com que fossem vistas apenas como um lugar de caridade, ofertado às famílias mais necessitadas ou às mães solas que não tinham condições financeiras suficientes, para custear o salário de uma cuidadora, a fim de que a mesma pudesse prestar-lhes atendimento em sua própria casa (Brasil, 2009).

Diante da realidade social da época, em um dos documentos do Ministério

da Educação, sobre a política de Educação Infantil no Brasil em relação ao surgimento das primeiras instituições durante o século XX, é visto que

[...]. Na década de 1930 tornou-se obrigatório para as empresas a instalação de creche nos locais de trabalho, embora a legislação fosse burlada (p.ex., as empresas contratavam o serviço de uma creche vizinha). Entretanto, na década de 1970, algumas grandes empresas passaram a atender a essa obrigatoriedade e montaram suas próprias creches – que tinham pouca relação com as áreas educacional e social do governo, mas acabaram sendo amparadas pelas áreas trabalhistas e de saúde (Brasil, 2009, p. 60-1).

Partindo desta obrigatoriedade, empresas foram incentivadas a criar escolas pré-primárias para uso de funcionárias, mães de crianças menores de sete anos, com incentivo financeiro ou não do poder público. Embora houvesse esse atendimento assistencialista, somente com a implantação das primeiras leis educacionais, foi que a Educação Infantil começou a ser olhada de outra maneira, de modo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), um dos primeiros documentos, implantada mediante a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em que dispôs sobre a Educação Pré-Primária em seu título VI, capítulo I e artigo 23, trazendo a escola pré-primária para menores de sete anos (Brasil, 1961). E posteriormente, mediante a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 da LDB, os sistemas de ensino velaram para que crianças de idade inferior a sete anos, recebessem educação em escolas maternais e jardins de infância (Brasil, 1971).

Com o surgimento da Constituição Federal de 1988, a criança passou a receber garantia do direito à educação, a vida, saúde, alimentação, lazer, profissionalização, entre outros, previstos no capítulo VII, artigo 227. Em vista disso,

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional (Bento, 2012, p. 18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, reforça a ideia da Constituição do atendimento de crianças em creches e pré-escolas, assegurando esse direito como “essencial”. Somente após a lei 9.394/96 da LDBEN é que a

Educação Infantil, enfim, passa a ser incluída como a primeira etapa da Educação Básica, e após a implantação da emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que se tornou obrigatória à oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2009), reafirmando desde 2013 em nova lei, o direito à continuidade da gratuidade e obrigatoriedade desta, dos quatro aos dezessete anos na educação básica, sendo ofertada de maneira gratuita para a Educação Infantil de crianças até cinco anos de idade (Brasil, 2013).

Portanto, somente após a implantação das primeiras leis educacionais foi que a Educação Infantil começou a ser olhada de outra maneira, sendo a LDB um dos primeiros documentos, com a implantação da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 no seu título VI e capítulo I, que dispôs sobre a Educação Pré-Primária, onde no artigo 23, trazia a escola pré-primária para menores de sete anos. Conforme citado no documento do Ministério da Educação de 2009, e no artigo 24, as empresas eram incentivadas a criar escolas pré-primárias para uso de funcionárias, mães de crianças menores de sete anos, com apoio financeiro ou não do poder público (Brasil, 1961).

Na lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 da LDBEN, os sistemas de ensino velariam para que crianças de idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância (Brasil, 1971). Surgindo a Constituição Federal de 1988, a criança passou a receber a garantia do direito à educação, que conforme previsto no capítulo VII em seu artigo 227, assegura outros direitos, tais como vida, saúde, alimentação, lazer, profissionalização, etc. (Brasil, 1988).

Por conseguinte, somente após a lei 9.394/96 da LDB, é que a Educação Infantil, passa a ser incluída como a primeira etapa da educação básica, e após a implantação da emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que se tornou obrigatória à oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2009); reafirmando desde 2013 em nova lei o direito à continuidade da gratuidade e obrigatoriedade desta, dos quatro aos dezessete anos na educação básica, sendo ofertada de maneira gratuita para a Educação Infantil de crianças até cinco anos de idade (Brasil, 2013).

Portanto, em relação ao surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, foram expostas discussões fundadas em documentos oficiais e leis educacionais que embasaram todo o discurso referente a implantação dessas instituições e a busca pela valorização da Educação Infantil, bem como a conquista

pelo direito da criança em obter uma educação de qualidade e não apenas assistencialista.

### 2.2.1 O Processo histórico e político da formação de professores para atuação na Educação Infantil

Partindo do contexto histórico que envolve o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, bem como a dura realidade educacional que marcou a história do nosso país, no que se refere ao preconceito e a oferta de ensino desigual, conforme apresentado anteriormente nesta mesma seção. De acordo com Paraná (2020, p. 21) “No Brasil, a educação escolar foi iniciada pelos jesuítas com base em disciplina severa e rígida”, assim infere-se que a formação de professores para atuação na Educação Infantil naquela época, não era vista como atualmente.

Com o surgimento das primeiras instituições, que eram de caráter assistencialista, o cuidar e o educar eram processos dissociados e tratados de maneira desigual, sendo que aos mais pobres cabia apenas receber os cuidados necessários enquanto suas mães estavam no trabalho; portanto, após muitas lutas em prol da garantia de uma educação de qualidade e a implementação de leis educacionais que garantem o direito da criança à educação, esse caráter assistencialista foi se transformando.

De acordo com a LDB 9.394/96 em seu Art. 62, sobre a formação mínima para a atuação na Educação Infantil, fica esclarecido que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, n.p.).

Neste contexto, em 2005 foi desenvolvido o “ProInfantil”, um curso semipresencial com duração de dois anos, destinado a formação de professores para o magistério em nível médio, que se encontram em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI 9.391/96, em seu artigo 62, cujo currículo encontra-se estruturado em seis áreas temáticas (Brasil, 2018).

O trabalho na Educação Infantil é norteado pelo Referencial Teórico

Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que por meio do currículo direcionam o trabalho dos educadores, de acordo com a necessidade de aprendizagem e faixa etária de cada criança, orientando os professores no âmbito entre educar, cuidar e brincar, que é essencial na Educação Infantil, pois a criança se desenvolve principalmente por meio da interação com o outro durante a brincadeira, em consonância com o Manual do Ministério da Educação intitulado Brinquedos e Brincadeiras, na parte em que está escrito que “[...] as interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade” (Brasil, 2012, p. 11).

Com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento normativo, fundamentado nas DCNEI, que veio corroborar com o trabalho do professor, constatou-se que o educar e cuidar são processos indissociáveis na Educação Infantil, e que a criança é um “sujeito ativo”, protagonista do ensino e aprendizagem, sendo capaz de aprender, modificar e transformar. Tratando-se do Organizador Curricular Obrigatório para a Educação Infantil, documento disposto pela BNCC, que orienta o professor na elaboração de suas aulas conforme citado acima, encontram-se conteúdos a serem trabalhados no campo “saberes e conhecimentos” e um destes conteúdos é a “leitura literária”, que além de ser considerada uma capacidade humana, constitui função essencial nas práticas pedagógicas em sala de aula.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, desempenham um importante papel na formação e desenvolvimento da criança, a fim de que no decorrer de seu desenvolvimento o ato de ler possa ser acrescentado no contexto dessas práticas, pois na nesta etapa da educação, atividades pedagógicas e lúdicas como jogos, brincadeiras de faz de conta, dramatização, música, teatro de fantoches, instigam a criança para a aproximação com outras práticas, tais como contação de histórias, participação de rodas de conversa, atividades realizadas por meio da manipulação de diferentes suportes de escrita, como jornais, revistas, materiais impressos, e livros de diferentes materiais (tecido, plástico, tais como livros de banho, madeira, etc.), proporcionadas pelos professores, com intuito de estabelecerem os primeiros contatos com a leitura literária, para que no decorrer de seu desenvolvimento, possam apropriar-se do conhecimento, e se constituírem ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017).

As reflexões apresentadas a respeito da formação de professores no Brasil,

seu processo histórico e político para a atuação na Educação Infantil, mostram que

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 02).

Em suma, a formação para o trabalho docente na Educação Infantil é primordialmente norteadada por documentos oficiais e leis educacionais ora expostos neste tópico, que dispõem sobre a capacitação dos profissionais da educação e a formação mínima para o exercício da função docente, visto que atualmente há indícios de professores despreparados em sala de aula, regentes em turma de Educação Infantil. Diante desta realidade, uma formação de qualidade necessita ser ofertada pelo município ou estado, pois se configura como uma ferramenta valiosa para a promoção da igualdade e equidade, além de aprimorar a capacidade e preparo dos professores, garantindo uma educação de qualidade para as crianças.

Na próxima seção, serão abordados fundamentos e alguns conceitos chave para uma perspectiva Decolonial, que pode ser aplicada na Educação Infantil e desenvolvida pelos professores durante suas práticas em sala de aula. A seção a seguir, apresenta o surgimento das raízes da decolonialidade, busca esclarecer e diferenciar conceitos como Colonialismo e a Decolonialidade, raça e estética Decolonial, referenciando a pedagogia Decolonial e por fim, a educação antirracista.

### **3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

De acordo com Mignolo (2014), as bases históricas da decolonialidade encontram-se na Conferência de Bandung de 1955 na Indonésia, onde reuniram-se 29 países da Ásia e da África, pois de certa forma o principal objetivo da conferência, era estabelecer uma visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. Para tanto, o caminho escolhido foi a “descolonização”, que não se tratava de uma “terceira via”, mas sim uma libertação das principais macro-narrativas ocidentais, de modo que essa iniciativa fosse seguida pela conferência dos Países

não aliados em Belgrado no ano de 1961, na qual vários estados latino-americanos se juntaram aos asiáticos e africanos.

Embora o pensamento e a ação descoloniais tenham surgido e se desdobrado do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, portanto, de acordo com os escritos de Mignolo (2014), esta conferência proporcionou aos seus participantes um novo caminho para o desprendimento geopolítico do capitalismo e do comunismo. Frantz Fanon (1925-1961) psiquiatra e filósofo político, fez seu próprio caminho com a finalidade de um desprendimento corpo-politicamente, ou seja duas maneiras que possibilitaram o desprendimento da matriz colonial do poder e por conseguinte habitar o pensamento fronteiro, pois

[...] A descolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descolonialidade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx (Mignolo, 2017, p. 16, tradução: Marcos de Jesus Oliveira).<sup>2</sup>

A Teoria Decolonial não deve ser vista apenas como um conceito ou como uma teoria acabada, mas sim como um pensamento conjunto em constante construção, como um movimento de lutas e resistência dos povos marginalizados, pois para Mignolo e Walsh (2018) “[...] a decolonialidade não é um novo universal abstrato, mas uma forma de ser, pensar, sentir e fazer, uma forma consciente de existência de reexistir que está em curso; para usar a frase dos zapatistas, é um caminho que caminha perguntando”.<sup>3</sup>

De modo que assim como Walsh, Mignolo enfatiza em seus escritos que

[...] a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhore” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores (Mignolo, 2017, p. 30, tradução: Marcos de Jesus Oliveira).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> [...] La descolonialidad y el pensamiento/sensibilidad/hacer fronterizos están por consiguiente estrictamente interconectados, aunque la descolonialidad no puede ser ni cartesiana ni marxiana; la descolonialidad emerge de la experiencia de la colonialidad, ajena a Descartes e invisible para Marx (Mignolo, 2014, p. 26-7).

<sup>3</sup> “[...] that decoloniality is not a new abstract universal, but a way of being, thinking, sensing, and doing, a conscious way of existence – of re-existing – that is ongoing; to use the Zapatistas phrase, it is way that walks asking” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 254).

<sup>4</sup> [...] la descolonialidad no es un proyecto que tenga por objetivo imponerse como un nuevo universal

A reocidentalização e a desocidentalização são lutas nas esferas de autoridade e economia, de modo que a descolonialidade visa criar uma sociedade política global que se desvincula dessas duas lutas, portanto o pensamento fronteiriço é essencial nos projetos desocidentalizadores e descoloniais. Essa epistemologia fronteiriça serve ambos os propósitos, mas a desocidentalização é menos radical que a decolonialidade, pois o pensamento Decolonial defende o direito de pensar a partir da própria experiência, em vez de adaptar pensamentos do centro às periferias (Mignolo, 2005; 2017).

Em relação aos termos "decolonialidade" e "descolonialidade", estes são frequentemente usados de forma intercambiável, mas podem ter conotações diferentes dependendo do contexto e do uso específico. A decolonialidade tem seu enfoque no teórico e epistemológico, pois é um conceito que se refere a uma crítica profunda da modernidade/colonialidade e ao sistema de poder global que surgiu com a colonização, portanto está mais relacionada à descolonização do conhecimento e da epistemologia, desafiando a hegemonia das formas ocidentais de saber.

Desta forma, a decolonialidade se concentra em dismantlar a "colonialidade do poder", termo cunhado por Aníbal Quijano, que descreve a continuidade das estruturas de poder coloniais na economia, na cultura, na subjetividade e no conhecimento, e desta forma, a decolonialidade envolve práticas epistêmicas que visam recuperar e valorizar saberes indígenas, africanos e outras epistemologias marginalizadas pelo projeto moderno/colonial. Em suma, a descolonialidade possui enfoque mais prático e político, podendo ser entendida mais amplamente como o processo político e cultural de descolonização, pois é mais orientada para a prática e a ação, abrangendo a luta pela independência política, a recuperação da soberania cultural e a transformação social, enquanto a decolonialidade foca na crítica epistêmica e na transformação do conhecimento, a descolonialidade envolve a implementação de práticas descolonizadoras, como a

---

abstracto que reemplace y „mejore“ la reoccidentalización y la desoccidentalización. Es una tercera fuerza que, por una parte, se desprende de ambos proyectos; y por otra, reclama su papel a la hora de construir futuros que no pueden ser abandonados ni en manos de la reoccidentalización, ni a los diseños desocidentalizadores (Mignolo, 2014, p. 43).

reforma educacional, a valorização das línguas e culturas locais, e a promoção de políticas de justiça social, estando frequentemente associada a movimentos sociais e ativistas que buscam dismantelar as estruturas coloniais remanescentes nas sociedades pós-coloniais (Mignolo; Walsh, 2018).

No âmbito de atuação destes dois termos, a decolonialidade tende a ser mais teórica e epistemológica, focando na crítica e transformação das estruturas de conhecimento, de modo a ser frequentemente mencionada em contextos acadêmicos e teóricos, enquanto a descolonialidade é mais prática e política, focando na implementação de mudanças concretas nas esferas política, cultural e social, assim

Quando pretendermos nos referir aos processos histórico administrativos de desligamento das Metrôpoles de suas colônias, dever-se-á optar pela utilização de termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial”. Por outro lado, nas situações em que se ensejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociados da colonialidade, deve se preferir o uso das palavras “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferenciação por meio da retirada do “s” (Gonzaga, 2021, p. 116).

Os termos “Decolonial” e “Decolonialidade” adotados nesta pesquisa, são os mesmos empregados por Walsh entre outros intelectuais desta perspectiva, de modo que em seus discursos, Walsh menciona primar por estes termos devido o entendimento dos povos já terem sido descolonializados, e apesar do contexto social de desigualdades nos cabe lutar pela decolonialidade, pois mesmo após a descolonização, muitas pessoas ainda manifestam pensamentos e atitudes escravistas

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1987, p. 35).

O grupo de intelectuais modernidade/colonialidade, também conhecido como Grupo M/C (Torres, 2008), prestou grandes contribuições atuando na formulação de estratégias teóricas e práticas de decolonialidade, este grupo é composto por vários acadêmicos e pensadores que se dedicam ao estudo crítico da modernidade e da colonialidade, enfatizando como esses conceitos estão interligados e como a colonialidade persiste nas estruturas sociais e políticas contemporâneas. Entre seus

membros, encontram-se Aníbal Quijano, sociólogo peruano, conhecido por seu conceito de "colonialidade do poder"; Walter Dignolo, teórico argentino, cujo trabalho se concentra na decolonialidade e nas epistemologias do sul; Enrique Dussel, filósofo mexicano-argentino, um dos fundadores da Filosofia da Libertação; Arturo Escobar, antropólogo colombiano, conhecido por suas críticas ao desenvolvimento e à modernidade; Nelson Maldonado Torres, filósofo porto-riquenho, trabalha com questões de decolonialidade e teoria crítica; María Lugones, filósofa e feminista argentina, conhecida por seu trabalho sobre a interseccionalidade e a colonialidade de gênero e Catherine Walsh, acadêmica e ativista conhecida por seu trabalho em decolonialidade, educação intercultural e pedagogias críticas.

Nesta seção, foram apontados alguns conceitos que embora sejam semelhantes, divergem em seus objetivos, pois quando mencionado o pensamento decolonial, este surge de uma ideia do que é a decolonialidade, sobre este movimento que busca lutar em favor da desmistificação do racismo e do preconceito, enquanto a atitude decolonial está relacionada com a aplicação deste conceito, com a vivência em relação a este movimento, esta teoria. Então, com base na carência de atitude decolonial em nossa sociedade, bem como a falta de informações extraídas de fontes confiáveis e conhecimento de qualidade, muitos ainda declaram não existir racismo em nosso país, embora a sociedade mostre o contrário todos os dias, de modo que pouquíssimas políticas públicas para reparação de anos de escravização sofridos pelo povo brasileiro, encontram-se ainda vigentes, resultando no aumento da desinformação e falta de oportunidades.

Por conseguinte, no próximo tópico são abordados o Colonialismo e a Decolonialidade, desde seu surgimento, desenvolvimento e realidade atual, com o intuito de levantar discussões a respeito de conceitos elaborados por alguns intelectuais, explicar o que difere um movimento do outro e quais suas implicações para a jornada rumo ao trabalho com as práticas decoloniais.

### 3.1 O COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE

A relação entre o colonialismo da América do século XVI e a decolonialidade é profunda e complexa, pois a decolonialidade é vista como um movimento intelectual e político que busca dismantelar as estruturas e legados do colonialismo, e sua análise frequentemente remonta ao início do colonialismo nas Américas no

século XVI com a chegada de Cristóvão Colombo em 1492 e consolidado com a conquista e colonização das Américas pelos europeus, de modo que marcou o início de um sistema global de dominação e exploração.

Neste período viu-se a imposição de estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas que beneficiavam as potências coloniais europeias em detrimento das populações indígenas e africanas escravizadas. Diante deste cenário, o pensamento decolonial emerge da crítica ao impacto duradouro dessas práticas coloniais, e autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel e outros exploram como o colonialismo europeu impôs uma matriz de poder colonial que persiste até os dias atuais, alegando que o colonialismo não terminou com a independência política dos países americanos, mas continuou por meio de formas neocoloniais de dominação e desigualdade.

A decolonialidade enfatiza o epistemicídio, ou seja a destruição sistemática dos saberes e epistemologias indígenas e africanas pela colonização, pois busca valorizar e recuperar esses conhecimentos marginalizados, promovendo uma descolonização do saber que reconheça a pluralidade epistemológica e a legitimidade das cosmologias não europeias. Nesta perspectiva, o Eurocentrismo é constantemente criticado, pois a colonização da América introduziu e consolidou uma visão de mundo eurocêntrica, que considera a cultura e a história europeias como universais e superiores.

Em suma, a decolonialidade propõem um pensamento pluriversal que reconheça e valorize a diversidade de experiências e visões de mundo, partindo deste conceito Mignolo (2017), utiliza a expressão “sensibilidade de mundo” no lugar de “visão do mundo”, porque de acordo com o autor o conceito de “visão” é privilegiado na epistemologia ocidental. No que tange a colonização, esta envolveu a imposição de relações de poder desiguais, incluindo a exploração econômica, a opressão social e a dominação cultural, portanto a decolonialidade procura analisar, como tais relações de poder persistem nas estruturas sociais, políticas e econômicas atuais, buscando estratégias para resistir e transformar essas estruturas,

[...] a criação de instituições assistenciais especializadas para crianças abandonadas, órfãs, delinquentes, pervertidas, pobres, “delinquentes” etc. contribuiu para a rotulação/ invenção da infância marginal. A ação educativa dessas instituições deu continuidade à divisão racial de trabalho, e nelas as crianças foram educadas por meio de muito trabalho (na roça ou em oficinas) e quase nenhuma instrução, com pouquíssimas chances de sair do lugar social de sua

cor (Veiga, 2022, p. 345).

O colonialismo moldou profundamente as identidades e subjetividades das populações colonizadas, muitas vezes por meio de processos de assimilação e aculturação forçada e a decolonialidade propõe a recuperação e afirmação das identidades culturais e históricas das populações indígenas e afrodescendentes, promovendo uma subjetividade descolonizada, pois, as consequências do colonialismo do século XVI incluem desigualdades raciais, sociais e econômicas que persistem até hoje e a decolonialidade visa abordar e corrigir essas desigualdades por meio de políticas e práticas que promovam justiça social e equidade

[...] a experiência colonial provocou o aparecimento de novas questões filosóficas, por meio de debates instigados pelo contato com a diversidade étnica, cultural e de hábitos e modos de vida de povos não europeus. De modo heterogêneo, avolumou-se a elaboração teórica dos pensadores da época, favorecida principalmente pela circulação dos relatos de viagem, dando origem a um conjunto de temáticas novas: propriedade privada, liberdade, igualdade/ desigualdade, contrato social, barbárie, civilização, nação, raça, cidadania, escola pública, etc. (Veiga, 2022, p. 341).

Frantz Fanon (1925-1961) foi um influente psiquiatra e teórico social martinicano, cujas obras forneceram contribuições fundamentais para os estudos sobre decolonialidade. A obra intitulada "Pele Negra, Máscaras Brancas", de Fanon (2008), explora os efeitos psicológicos da colonização sobre os negros, incluindo o racismo internalizado e a alienação cultural, o autor analisa como o colonialismo impôs uma identidade subjugada aos povos colonizados, levando-os a internalizar sentimentos de inferioridade. E na obra "Os Condenados da Terra", Fanon (1968) examina a violência do colonialismo e a inevitabilidade da violência na luta pela descolonização, argumentando que a violência é uma ferramenta necessária para os colonizados recuperarem sua humanidade e libertarem-se da opressão colonial.

Como psiquiatra, Fanon trabalhou na Argélia e observou os impactos psicológicos do colonialismo, tanto nos colonizados quanto nos colonizadores, descrevendo como a colonização cria traumas psicológicos profundos e perpetua a opressão por meio de estruturas mentais, pois ele criticou a assimilação cultural imposta pelos colonizadores, argumentando que era uma forma de dominação, que negava a identidade e a cultura dos povos colonizados, destacando a relação dialética entre o colonizador e o colonizado, onde ambos são desumanizados pelo sistema colonial, argumentando que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada

por meio da ruptura desse sistema. Então, é fato que suas ideias influenciaram movimentos de libertação em várias partes do mundo, fornecendo uma base teórica para a luta anticolonial, e a busca pela autodeterminação dos povos colonizados. As contribuições de Fanon são fundamentais para os estudos decoloniais, para o entendimento da profundidade dos impactos do colonialismo e as complexidades da luta pela descolonização.

Os Movimentos de Libertação e o Pós-colonialismo, são eventos e influências que contribuíram para o surgimento do pensamento decolonial, pois abrange a descolonização política após a Segunda Guerra Mundial, de modo que levou à independência de várias nações na África, Ásia e América Latina, e o subsequente surgimento de teorias pós-coloniais que analisavam as consequências do colonialismo. Por conseguinte, os escritos de Fanon e outros pensadores anticoloniais que influenciaram profundamente as discussões sobre colonialismo, raça e identidade, preparando o terreno para o desenvolvimento do pensamento decolonial, de modo que nos anos 1990, intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Enrique Dussel e outros, começaram a formular uma crítica sistemática à modernidade e à colonialidade, introduzindo conceitos-chave como "colonialidade do poder".

Ao contextualizar a fala de Freire (1987) com o conceito de colonialismo em relação a verdadeira solidariedade do opressor com os oprimidos, ela só se concretiza quando o gesto de solidariedade transcende o âmbito do sentimentalismo individual e se transforma em um ato autêntico de reconhecimento e justiça, pois para o opressor, a solidariedade genuína se manifesta quando os oprimidos deixam de ser apenas categorias abstratas e passam a ser reconhecidos como indivíduos concretos, vítimas de injustiças e explorações sistemáticas e no colonialismo, essa exploração é evidenciada pelo roubo não apenas do trabalho, mas da própria identidade e dignidade dos colonizados, que se veem reduzidos a mercadorias em um sistema de opressão.

Neste sentido, a verdadeira solidariedade exige um reconhecimento profundo da condição dos oprimidos, que vai além da retórica para se manifestar em ações concretas que promovam a justiça e a reparação, dizer que os oprimidos são indivíduos livres e iguais, sem empreender mudanças tangíveis para transformar essa afirmação em realidade, constitui uma farsa, pois o verdadeiro ato de solidariedade no contexto colonial requer uma prática efetiva que enfrente e desfaça

as estruturas de opressão, ao invés de se limitar a gestos superficiais ou palavras vazias, entretanto somente por meio de uma práxis comprometida, será possível alcançar uma solidariedade que seja realmente transformadora e emancipadora (Freire, 1987).

O colonialismo é um sistema de dominação e exploração em que uma nação poderosa controla e explora territórios fora de suas fronteiras, geralmente em busca de recursos, lucro e influência, esse controle pode se manifestar de várias formas, incluindo a ocupação militar, a imposição de sistemas políticos e econômicos, e a dominação cultural. O pós-colonialismo é um campo de estudo que examina as consequências culturais, políticas e sociais do colonialismo e do imperialismo, originando-se na crítica literária e cultural, o pós-colonialismo expandiu-se para englobar uma ampla gama de disciplinas, incluindo estudos históricos, sociológicos e políticos, a teoria pós-colonial explora como o colonialismo moldou e continua a moldar as identidades, as relações de poder e as representações culturais.

O pós-colonialismo e a decolonialidade são abordagens acadêmicas críticas que surgiram para analisar e responder aos legados persistentes do colonialismo e suas implicações contemporâneas. Partindo desta premissa, ambos os conceitos desafiam as narrativas e estruturas estabelecidas pelo colonialismo, mas o fazem a partir de perspectivas e metodologias distintas, pois enquanto o pós-colonialismo se foca na crítica das narrativas e representações resultantes do colonialismo, a decolonialidade busca reverter e transformar os sistemas epistemológicos e sociais que perpetuam as desigualdades coloniais, estes dois conceitos oferecem insights cruciais para compreender e abordar as complexidades do legado colonial na contemporaneidade.

No tópico seguinte, a concepção de raça e estética decolonial, são abordados com base na perspectiva decolonial, com a finalidade de apresentar os conceitos mencionados acima, bem como a importância da conscientização, respeito e da valorização de uma estética decolonial e não eurocentrada conforme vem sendo imposta pela sociedade até os dias atuais.

### 3.2 CONCEPÇÃO DE RAÇA E A ESTÉTICA DECOLONIAL

Na perspectiva decolonial, o conceito de raça é entendido como uma construção social e histórica que foi central na formação e manutenção das

estruturas de poder e dominação do colonialismo europeu. Existem alguns pontos principais sobre como a decolonialidade aborda o conceito de raça, um destes pontos é o conceito de raça como construção colonial, em que a decolonialidade argumenta que a raça foi uma invenção dos colonizadores europeus durante a era colonial para justificar a exploração e subjugação de povos não europeus neste sentido, a categorização racial é utilizada com a finalidade de criar hierarquias sociais e políticas que favoreciam os europeus e desumanizavam as populações indígenas, africanas e outras não europeias.

O conceito de raça está intrinsecamente ligado à "matriz colonial de poder", um termo cunhado por Aníbal Quijano, que se refere à estrutura de dominação estabelecida durante a colonização que ainda persiste nas sociedades contemporâneas, pois a raça é um dos eixos dessa matriz, juntamente com a exploração econômica, a dominação política e a imposição cultural. Uma das principais citações de Aníbal Quijano sobre raça pode ser encontrada em sua obra "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina", o diálogo do autor referente à esta abordagem, foi central para a formação de hierarquias sociais durante e após a colonização (Quijano, 2005).

A perspectiva decolonial critica a maneira como as epistemologias ocidentais dominantes construíram e perpetuaram ideias de superioridade racial. Portanto, a decolonialidade busca valorizar e recuperar os conhecimentos e cosmologias das populações racializadas que foram marginalizadas e silenciadas pelo colonialismo. Então, a decolonialidade questiona a pretensa universalidade das categorias raciais construídas a partir de uma perspectiva eurocêntrica propondo uma "pluriversalidade", que reconhece a diversidade de experiências, saberes e identidades, resistindo à imposição de uma visão de mundo única e universal.

A raça na perspectiva decolonial, é entendida como um mecanismo para perpetuar o racismo estrutural, que se manifesta nas instituições, práticas e políticas sociais que discriminam e excluem pessoas com base em seu fenótipo, assim a decolonialidade busca dismantelar essas estruturas e promover a justiça racial e social. De modo que as identidades raciais são vistas como formas de resistência e afirmação cultural diante da opressão colonial e pós-colonial, em que movimentos decoloniais promovem a valorização das identidades e culturas racializadas, desafiando a homogeneização e assimilação forçada imposta pelo colonialismo.

A Decolonialidade aborda os legados do colonialismo, como a desigualdade

racial e a discriminação, propondo políticas e práticas que visam a equidade e a reparação histórica, isso inclui a defesa de direitos territoriais, culturais e econômicos das populações indígenas e afrodescendentes. Portanto, de acordo com a perspectiva decolonial, a raça é uma construção social e histórica criada para manter a dominação colonial e que continua a influenciar as estruturas de poder e desigualdade nas sociedades contemporâneas e a Decolonialidade busca dismantellar essas estruturas, valorizar os saberes e identidades marginalizadas e promover a justiça social e racial.

Nesse contexto, segundo Veiga (2022) a raça é entendida como uma construção social e um meio eficaz de controle das populações dominadas, bem como de exclusão dessas populações dentro de uma perspectiva pós-abolição, de modo que a sociedade hegemônica racista se mantém no poder ao garantir privilégios historicamente constituídos. Os Indígenas e afrodescendentes passaram a ser vistos como pessoas perigosas e um "problema social", em um contexto de extrema vulnerabilidade, enfrentavam dificuldades no acesso à terra, moradia e educação, trabalhavam em empregos desqualificados, recebiam salários baixos e viviam na miséria. No caso dos afrodescendentes, os "códigos negros" foram substituídos por códigos criminais e durante a época colonial, a palavra "negro/negra" identificava a condição de escravizado, após a abolição e até os dias atuais e a cor preta passou a ser associada a suspeitos de crimes, então

[...] O que vemos surgir é a difusão de estereótipos físicos atrelados a estigmatizações morais, ou seja, os "defeitos e vícios" passaram a ser entendidos como determinados pela cor das pessoas; nesse caso, o principal recurso para depreciar o corpo ou a vestimenta ou para desqualificar os hábitos, crenças, valores, danças e músicas foi lançar mão do discurso da estética da falta. Além disso, a condição de vulnerabilidade à qual ficaram expostos os povos indígenas, mestiços e afrodescendentes, principalmente nas cidades, contribuiu para a efetivação da criminalização da cor.

A ciência racista e a teoria da Eugenia deram o impulso decisivo para políticos e intelectuais defenderem o branqueamento da América Latina, consolidando a ideologia da raça branca como superior e da inferioridade das pessoas de outras cores (Veiga, 2022, p. 343).

Ao falarmos a respeito do entendimento em relação à escrita na perspectiva da estética decolonial, Walsh (2017) utiliza em alguns de seus textos a letra "X", entre outras opções vistas como "Linguagem Neutra ou LNB (Não Binária)", de modo que em nota de rodapé da referida obra, ela esclarece que o uso da letra "x" é uma opção na verdade linguisticamente insurgente e desobediente, que tem a intenção

de combater o gênero binário, ou seja, é uma forma de confrontar a estrutura heteropatriarcal do espanhol e que muitos escritores tem utilizado em seus discursos e obras

O meu grito, claro, não é o mesmo grito das mulheres e dos homens que viveram e vivem a ferida colonial e o seu entrelaçamento de padrões de poder que racializam, empobrecem, sexualizam, violam, desumanizam e desterritorializam. Não grito “por” esses sujeitos, não grito “por” as cidades ou as comunidades. Eles têm seus próprios gritos. Meu grito faz parte de um horror relacionado e relacional, é um grito contra o sistema capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que está matando a todos nós (embora não necessariamente da mesma forma), diante da desesperança que desespera (incluindo o chamado “progressivismo”) e diante do que e como fazer (fazer as pessoas pensarem, fazê-las agir, fazê-las lutar, fazê-las gritar) em e a partir dos meus contextos e com outros contextos e comunidades abaixo (Walsh, 2017, p. 26, tradução nossa).<sup>5</sup>

Monteiro Lobato (1882-1948), um dos mais conhecidos escritores brasileiros, é uma figura controversa devido à sua associação com a teoria da eugenia, nos anos 1920 e 1930, Lobato foi um dos intelectuais brasileiros que mais apoiaram a eugenia, uma pseudociência que defendia a melhoria genética da população humana por meio de práticas como a seleção racial e a esterilização de indivíduos considerados "inferiores" devido seu fenótipo. Em vista disso,

No século XIX, as técnicas de classificação social e hierarquização racial se sofisticaram, combinando a cor da pele com elementos como medida e peso de crânio e medida corporal geral, forjando uma ciência que defendia o determinismo biológico para a compreensão da estrutura das sociedades – mais especificamente, associando o seu atraso ou progresso à cor ou aos matizes de cor de sua população. Nesse contexto, surgiu a teoria da eugenia, com ações voltadas para o aprimoramento das raças, e o racismo se apresentou como a ideologia justificadora das desigualdades sociais, no entendimento de que a raça determina a cultura (Veiga, 2022, p. 342).

A eugenia ganhou popularidade no Brasil e em muitos outros países na primeira metade do século XX, sendo promovida como uma forma de resolver

---

<sup>5</sup> Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido y viven la herida colonial y su entretejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexo-generoizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito “por” esas sujetas y esos sujetos, no grito “por” los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera (incluyendo de los llamados “progresismos”) y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) en y desde los contextos míos y con otros contextos y colectividades de abajo (Walsh, 2017, p. 26).

problemas sociais e econômicos. Lobato (1882-1948), influenciado por essas ideias, expressou suas opiniões eugenistas em várias de suas obras e correspondências pessoais, pois acreditava que o Brasil poderia se tornar uma nação mais forte e desenvolvida se adotasse políticas eugenistas para "melhoraria" da população.

Em debate sobre as obras de Monteiro Lobato no ano de 2024, ocorrido no programa *Provoca* e disposto pelo Portal Geledés, a escritora Ana Maria Gonçalves relata que um exemplo notório das opiniões de Lobato sobre a eugenia está em suas cartas, em que ele defende a ideia de "branqueamento" da população brasileira de modo a aumentar seu desenvolvimento, culminando em uma visão racista e elitista presente em suas obras literárias, pois segundo a escritora

[...] Ele, como eugenista assumido e declarado, admite por escrito que usará a literatura para promover o caráter eugenista das ideias de um país embranquecido no Brasil. Ele admite. E quando você vai para a literatura dele e compara com as cartas que ele trocava com racistas, é possível ver o racismo entranhado nas histórias. Ele dizia que ia fazer de maneira indireta porque funciona muito mais do que maneira direta. Você vai ver como ele trata os personagens negros, algumas frases nos livros dele, que são exatamente esse projeto dele de usar a literatura para promover o racismo", explica (Gonçalves, 2024).

Apesar de seu papel fundamental na literatura infantil brasileira e de sua contribuição para a cultura nacional, Cardoso (2022), menciona que não é aconselhável que suas obras sejam trabalhadas na Educação Infantil, mas sim em uma etapa da Educação Básica, em que as crianças já tenham seu senso crítico formado, pois a associação deste escritor com a eugenia é um aspecto problemático de seu legado, sua defesa de ideias racistas é criticada e repudiada nos dias atuais, sendo vista como um reflexo das atitudes discriminatórias e preconceituosas da época.

Em suma, faz-se necessário um olhar minucioso para as obras que integram o acervo bibliográfico, não obstante as obras escolhidas para serem apresentadas durante as práticas de leitura literária com as crianças, de modo a não propor obras que não se adequam à idade dos pequenos, conforme a discussão levantada na próxima seção.

### 3.3 A PEDAGOGIA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Teoria Decolonial que emerge da crítica ao colonialismo e suas consequências duradouras nas estruturas sociais, políticas e culturais, oferece uma perspectiva poderosa para repensar a Educação Infantil e sua aplicabilidade na Educação Infantil pode ser vista em diversos aspectos. No currículo e conteúdo, a Teoria Decolonial propõe a inclusão de perspectivas e conhecimentos que foram historicamente marginalizados ou silenciados pelo colonialismo, que por meio da Educação Infantil, isso se traduz na criação de currículos que valorizem e incluam histórias, culturas e conhecimentos de povos indígenas, africanos, asiáticos e outras comunidades que sofreram com a colonização, neste sentido

As políticas de escolarização da população se pautaram na retórica de que o progresso dependia de ações que retirassem o povo da ignorância na qual estava imerso. [...] A escola teria o poder de homogeneizar culturalmente os povos, na perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Veiga, 2022, p. 344).

Catherine Walsh expoente “Pedagoga da Decolonialidade”, é uma integrante destacada do grupo de intelectuais modernidade/colonialidade<sup>6</sup>, acadêmica e ativista conhecida por seus trabalhos relacionados à decolonialidade, educação intercultural e pedagogias críticas. Walsh tem contribuído significativamente para o desenvolvimento do pensamento decolonial na América Latina, e seu trabalho enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam a justiça social e a inclusão

Escrevo gritando. Gritando eu escrevo.  
Quem me conhece sabe que nunca – ou muito raramente – grito; minha maneira de expressar sentimento de frustração, indignação, raiva, dor e horror é outra. No entanto, agora não posso conter isso grito que vem de dentro e sai pelos poros e orifícios do meu corpo como um rugido. Os órgãos como um todo e conduzidos pela alma e pelo coração gritam NÃO!, gritam DIGNIDADE! e gritam VIDA! (Walsh, 2017, p. 17, tradução nossa).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> O grupo de intelectuais modernidade/colonialidade, também conhecido como Grupo M/C, prestou grandes contribuições atuando na formulação de estratégias teóricas e práticas de decolonialidade, este grupo é composto por vários acadêmicos e pensadores que se dedicam ao estudo crítico da modernidade e da colonialidade (TORRES, 2008, p. 84).

<sup>7</sup> Escribo gritando. Gritando escribo.

Lxs que me conocen saben que nunca —o muy rara vez— grito; mi manera de expresar los sentimientos de frustración, indignación, rabia, dolor y horror es otra. No obstante, ahora no puedo contener este chillido que nace desde muy adentro y que sale por los poros y orifícios de mi cuerpo como estruendo. Los órganos en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan ¡VIDA! (Walsh, 2017, p. 17).

Esta pesquisadora acredita que os gritos vão além de meras reações ao medo; eles representam mecanismos e estratégias de luta e resistência, de acordo com a citação da autora, pois esses gritos são formas de rebelião e desobediência, expressões de insurgência e transgressão contra o silenciamento imposto que surgem como respostas às tentativas de nos calar e aos silêncios acumulados sejam eles forçados ou estratégicos, ou seja é uma maneira poderosa de afirmar nossa voz e nossa presença, desafiando qualquer tentativa de repressão (Walsh, 2017).

A Teoria Decolonial é uma excelente aliada ao trabalho relacionado à inclusão e respeito a diversidade cultural na Educação Infantil, bem como para o trabalho voltado às questões raciais e preconceito, pois ela se propõe a desmistificar a cultura hegemônica, cultura do branqueamento e o movimento Eugenista em que buscava "melhorar" geneticamente a raça humana, por meio da exclusão dos grupos considerados indesejáveis, acreditando que estes impediam sua reprodução, conforme abordado no item anterior desta pesquisa.

Para Walsh (2013, tradução nossa), “[...] a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um processo acional para caminhar pedagogicamente”<sup>8</sup>, em concordância com o pensamento de Freire em que defende que

[...] só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1987, p. 21).

Catherine trabalhou com Paulo Freire na década de 80 nos Estados Unidos da América (EUA), o que propiciou a proximidade destes dois intelectuais. De acordo com o pensamento da autora, Freire nos fornece elementos para pensarmos a Pedagogia no contexto de luta, pois há uma conexão entre pedagogia, metodologias e lutas, que não se restringe apenas ao ensino escolar de conhecimentos, mas é rever processos e abrir fissuras no sistema por meio do fazer pedagógico decolonial, pois

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora ... é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma

---

<sup>8</sup> “[...] la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (Walsh, 2013, p. 67).

prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p. 13).

Segundo Walsh (Mignolo; Walsh, 2018, p. 88, tradução nossa), “[...] a pedagogia tem sido empregada como relacionada e sinônimo do trabalho de ressurgimento e insurgência, do trabalho do conhecimento (no qual todos trabalhamos) e do trabalho da práxis decolonial”<sup>9</sup>, pois, na concepção da autora “A pedagogia é aqui entendida no sentido estabelecido por Paulo Freire, que é uma metodologia essencial e indispensável alicerçada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas” (Ibidem, p. 88, tradução nossa).<sup>10</sup>

Tanto para Walsh (2018), como para Freire (1987) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, a pedagogia é conceituada como uma metodologia essencial e indispensável, alicerçada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas dos povos

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p. 17).

De acordo com a obra de Freire (1967), intitulada “Educação como prática da liberdade” um bom método pedagógico deve ser voltado mais para a aprendizagem do que para o ensino em si, não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de capacitar o indivíduo a exercer sua liberdade e desenvolver seu potencial de maneira plena. Esse enfoque pedagógico adota uma perspectiva antropológica, valorizando a ideia de que a educação é essencialmente uma prática de liberdade. Portanto, ao aprender, o ser humano não apenas adquire conhecimentos, mas também descobre como ser verdadeiramente livre e exercer essa liberdade de maneira consciente e responsável (Freire, 1967).

Em relação a representação e identidade, é relevante que as crianças vejam a si mesmas e suas culturas representadas de maneira positiva no ambiente educacional, pois a Teoria Decolonial promove a representação justa e digna de diversas identidades culturais, o que ajuda na construção de uma autoimagem

---

<sup>9</sup> “[...] pedagogy has been employed as related to and synonymous with the work of resurgence and insurgence, the work of knowledge (in which we all labor), and the work of decolonial práxis” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 88).

<sup>10</sup> “Pedagogy is understood here in the sense established by Paulo Freire, which is as an essential and indispensable methodology grounded in peoples’ realities, subjectivities, histories, and struggles” (Ibidem, p. 88).

saudável e no reconhecimento da diversidade como um valor.

As práticas pedagógicas decoloniais incentivam a participação ativa das crianças, respeitando suas vozes e experiências e os métodos de ensino que valorizam a colaboração, a oralidade e as narrativas pessoais, em oposição a abordagens autoritárias e centradas no professor, são promovidos. Assim, os educadores precisam estar cientes das implicações do colonialismo na educação e ser capacitados para aplicar práticas decoloniais, portanto isso inclui treinamento em diversidade cultural, justiça social e métodos pedagógicos que desafiem a hegemonia cultural e epistemológica ocidental.

Ao mencionar conceitos de práticas pedagógicas decoloniais, vemos que a autora também menciona em seus escritos o conceito de práxis da decolonialidade. Nesta abordagem, o conceito de práxis é mais amplo e se refere à integração crítica entre teoria e prática, enquanto a prática pedagógica é uma aplicação mais específica de métodos de ensino para promover a aprendizagem. A práxis pode enriquecer a prática pedagógica ao adicionar uma camada de reflexão crítica e transformadora, pois para Walsh a práxis da decolonialidade é

[...] o trabalho contínuo para plantar e fazer crescer um outro lado, apesar e nas fronteiras, margens e fissuras da ordem moderna/colonial/capitalista/heteropatriarcal. As pedagogias desta práxis são múltiplas. São semeadas e cultivadas nos contextos da luta descolonial, onde e como esta luta é concebida, situada e toma forma. E são semeadas e cultivadas nas metodologias e/como pedagogias da própria luta. Estou pensando nas lutas nas comunidades indígenas, negras e camponesas, nas lutas dos sujeitos racializados, nas lutas nos espaços urbanos, nas lutas dentro dos feminismos e nas lutas na esfera educacional. Estou pensando nas lutas dos jovens, daqueles que se identificam como mulheres, homens, ou como ambos ou nenhum dos dois. E estou pensando nas lutas que desafiam e vão além dos quadros antropocêntricos, nas lutas que desafiam as esferas dominantes da razão e do pensamento, do ser, do vir a ser e da própria existência. Estou pensando nas lutas que caminham perguntando e que perguntam enquanto caminham, e nas lutas que trazem à tona as forças do sagrado, ancestral, erótico, espiritual e criativo. Estou a pensar em todas aquelas lutas contra as matrizes de poder modernas/coloniais nas suas inúmeras manifestações e faces. E estou a pensar em todas essas lutas – e em todos esses esforços, estratégias, processos e práticas – para impulsionar, permitir, criar e construir uma descolonização de outra forma (Mignolo; Walsh, 2018, p. 101, tradução nossa).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> [...] the continuous work to plant and grow [...] otherwise despite and in the borders, margins, and cracks of the modern/colonial/capitalist/heteropatriarchal order. The pedagogies of this praxis are multiple. They are sown and grown in the contexts of decolonial struggle, wherever and however this struggle is conceived, situated, and takes form. And they are sown and grown in the methodologies

Criar um ambiente escolar que reflita a diversidade cultural e que seja acolhedor para todas as crianças é essencial, isso pode incluir desde a decoração das salas de aula até a organização de eventos que celebrem diferentes culturas e tradições. A Teoria Decolonial valoriza a conexão entre a escola e a comunidade, envolver as famílias e as comunidades locais no processo educacional, valorizando seus conhecimentos e práticas, fortalece a relação entre a escola e a vida das crianças fora dela

[...] Em vez de “incluir” de uma forma multiculturalista, o esforço tem sido construir, posicionar e procriar pedagogias que apontam para pensar “de” e “com”, incentivando processos e práticas “praxística” de teorização – de pensar-fazer – e interculturalização que desafiam radicalmente as pretensões teórico-conceituais e metodológico-acadêmico, incluindo seus pressupostos de objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor. Pedagogias que buscam abrir fissuras e provocar aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem destacamentos e novos empecilhos; pedagogias que visam plantar sementes, e não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e mover horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e ouvir – individual e coletivamente – o decolonial (Walsh, 2013, p. 66-7, tradução nossa).<sup>12</sup>

Promover uma educação que questione a centralidade do pensamento e da cultura europeia, oferecendo uma visão mais plural do mundo, é fundamental, de modo a envolver a introdução de múltiplas perspectivas e a crítica às narrativas históricas dominantes. E alguns exemplos práticos são as “Leituras Diversificadas”,

---

and/as pedagogies of struggle itself. I am thinking of the struggles in Indigenous, Black, and peasant communities, the struggles of racialized subjects, struggles in urban spaces, struggles within feminisms, and struggles in the educational sphere. I am thinking of the struggles of youth, of those who identify as women, men, or as both or neither of the two. And I am thinking of the struggles that challenge and move beyond anthropo-centric frames, of struggles that challenge the dominant spheres of reason and thought, of being, becoming, and of existence itself. I am thinking of struggles that walk asking and that ask as they walk, and of struggles that bring to the fore the forces of the sacred, ancestral, erotic, spiritual, and creative. I am thinking of all those struggles against the modern/colonial matrices of power in their myriad manifestations and faces. And I am thinking of all those struggles-and all those efforts, strategies, processes, and practices-to push, enable, create, and construct a decolonizing otherwise (Mignolo; Walsh, 2018, p. 101).

<sup>12</sup> [...] Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial (Walsh, 2013, p.66-7).

que comportam a inclusão de livros infantis que retratem personagens de diferentes origens étnicas e culturais, bem como histórias tradicionais de várias partes do mundo. Introdução de brincadeiras tradicionais de diferentes culturas e jogos para enriquecer o repertório lúdico das crianças. Celebração de festivais e datas importantes de várias culturas presentes na comunidade escolar.

A aplicabilidade da Teoria Decolonial na Educação Infantil é vasta e pode transformar profundamente as experiências educacionais das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e representativa, conforme mencionado na seção anterior na abordagem sobre as estratégias pedagógicas para a abordagem de questões raciais durante as práticas de leitura antirracistas desenvolvidas na Educação Infantil e desta forma

Resista não para destruir, mas para construir, eu digo. Essa é a posição e a práxis pela qual luto – pela qual alguns de nós lutamos – uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, e defender a Universidade (alunos, professores e funcionários, e pensamento crítico e plural) propondo a sua reconstrução participativa e democrática de dentro (Walsh, 2017, p. 19, tradução nossa).<sup>13</sup>

A Teoria Decolonial emerge como um novo caminho para a reformulação da Educação Infantil, promovendo uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural e combate as estruturas coloniais ainda presentes no sistema educacional, ao integrar conhecimentos e histórias marginalizados, propõe um currículo que reflete a pluralidade de culturas, promovendo uma autoimagem saudável e uma valorização da diversidade. A obra de Catherine Walsh, alinhada com os princípios de Paulo Freire, destaca a importância de práticas pedagógicas que não apenas ensinem conteúdos, mas também fomentem a reflexão crítica e a luta por justiça social.

A pedagogia Decolonial, portanto, não é apenas uma abordagem teórica, mas uma práxis que visa transformar as realidades educacionais, promovendo um ambiente inclusivo e representativo para todas as crianças, neste contexto é fundamental que educadores sejam capacitados para aplicar essas práticas, desafiando a hegemonia cultural e epistemológica ocidental, e criando um ambiente escolar que celebre e inclua todas as culturas e tradições. Destarte, a Teoria

---

<sup>13</sup> Resistir no para destruir, sino para construir, digo yo. Esa es la postura y praxis por la cual lucho para la cual algunxs luchamos—, una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro (Walsh, 2017, p. 19).

Decolonial se revela como um caminho poderoso para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, essencial para o desenvolvimento pleno e consciente das crianças, pois busca incentivar a valorização da diversidade cultural, a inclusão de vozes marginalizadas e se propõem a criticar estruturas coloniais ainda presentes na educação.

Esta seção trouxe algumas discussões a respeito dos fundamentos teóricos e conceitos epistemológicos em relação à perspectiva decolonial, destacando a Decolonialidade como um movimento que visa se desvincular das macro-narrativas ocidentais como o “Capitalismo e o Comunismo”. Desta forma, faz menção à Conferência de Bandung de 1955 e a Conferência dos Países não alinhados que ocorreu em 1961, como marcos históricos que impulsionaram o pensamento decolonial, rompendo de certa forma com a matriz colonial de poder, habitando o “pensamento fronteiro” defendido por Quijano (2005).

Nas discussões acerca desta teoria, foi observável que na perspectiva dos referidos precursores, esta não deve ser vista como um conceito fechado, mas como um pensamento em constante construção, pois em sua concepção há vestígios de lutas e resistência dos povos marginalizados, portanto não é um novo universal, mas conforme Mignolo, Walsh entre outros teóricos, é uma forma de ser, pensar, sentir e fazer, diferenciando-se da reocidentalização e da desocidentalização, ou seja, buscando formar uma sociedade política global desvinculada das lutas por autoridade e economia (Mignolo; Walsh, 2018).

Ao explorar a relação entre o colonialismo iniciado no século XVI nas américas e o movimento decolonial, que busca dismantelar as estruturas e legados desse período, a Decolonialidade é apresentada como uma crítica em relação às práticas coloniais, visto que o colonialismo não terminou com a independência política dos países americanos, persistindo ainda em formas neocoloniais. Neste contexto, autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Enrique Dussel argumentam que o colonialismo europeu impôs uma matriz de poder que continua a influenciar as estruturas sociais, políticas e econômicas, conforme é mencionado nesta seção.

Em relação ao impacto do epistemicídio, ou seja, a destruição dos saberes indígenas e africanos pela colonização, de modo que para reverter esta situação seja necessário recuperar e valorizar essas epistemologias marginalizadas, assim ao pensar a crítica em relação ao Eurocentrismo, esta surge como consequência da

imposição de uma visão de mundo que considera a cultura europeia universal e superior. Neste contexto, a Decolonialidade propõe um pensamento pluriversal, que reconhece a diversidade de experiências e visões de mundo, resistindo a imposição de uma única visão de mundo.

Esta subseção e seção evidenciou algumas contribuições de Frantz Fanon para o entendimento dos efeitos psicológicos do colonialismo, o papel dos movimentos de libertação e do pós-colonialismo na formação do pensamento decolonial. A influência da pseudociência da eugenia, também ganhou força no Brasil e em outros países no início do século XX, tinha como concepção defender a "melhoria" da população pela seleção racial, de modo que o escritor Monteiro Lobato, era defensor dessas ideias, pois expressava opiniões racistas e elitistas em suas obras literárias que refletiam atitudes discriminatórias da época, conforme menciona Cardoso (2022) e Gonçalves (2024), instigando o pensamento docente com maior profundidade em relação a apresentação dessas obras durante práticas literárias nas etapas da Educação Infantil.

A concepção de raça e a estética Decolonial foram abordados pela perspectiva crítica, de modo que a raça é vista como uma ferramenta para perpetuar o racismo estrutural, que se manifesta em instituições e práticas sociais que discriminam e excluem com base na cor da pele. Assim, a estética decolonial busca desafiar as construções raciais e as estigmatizações associadas às populações racializadas, de modo que conforme Walsh cita em sua obra, o uso da letra "X" em contextos linguísticos, vem de certa forma confrontar normas heteropatriarcais e binárias da linguagem, promovendo uma linguagem neutra ou não binária.

No que tange a aplicação da Teoria Decolonial na Educação Infantil, é notória a importância de uma pedagogia que promova a justiça social e a inclusão, valorizando culturas e conhecimentos historicamente marginalizados, assim a referida teoria que critica o colonialismo e suas consequências, propõe currículos que incluam histórias e culturas de povos indígenas, africanos, asiáticos, entre outros. Catherine Walsh pedagoga da decolonialidade, influenciada por Paulo Freire, mostra-se figura central nesse debate, de modo que seus escritos defendem práticas pedagógicas que integram reflexão crítica e ações transformadoras para a realidade educacional, assim, ao estabelecer um paralelo entre o pensamento decolonial e a atitude decolonial, é notável que algumas pessoas ainda alegam a inexistência de racismo em nossa sociedade apesar da realidade ser contraditória, pois há poucas

políticas públicas voltadas para a reparação e respeito aos sujeitos marginalizados.

Destarte, a pedagogia Decolonial é apresentada como uma prática que vai além do ensino tradicional, buscando desafiar a hegemonia cultural e epistemológica ocidental, a fim de prover um ambiente educacional inclusivo que represente positivamente diversas identidades culturais. Corroborando com esta premissa, na próxima seção são apresentados os dados da pesquisa realizada com alguns educadores atuantes na Educação Infantil a respeito de sua formação, práticas pedagógicas em sala de aula e sobre a importância da leitura como capacidade humana e as obras literárias infantis antirracistas como agentes mediadores para a abordagem de questões raciais e valorização da diversidade no contexto educacional.

#### **4 A FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES RACIAIS DURANTE AS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A história não acaba, mas continua por se constituir, se internalizando na imaginação com a finalidade de proporcionar emoções e sensações. O leitor não é apenas leitor ou mesmo um codificador dos signos linguísticos, mas sim um apreciador, um viajante e degustador dessa sinestesia, pois cada palavra e imagem contida na história, lhe causa uma espécie de ebulição interna e o desejo por desbravar entre as páginas lhe consome a cada parágrafo! É algo nato, visceral! Pois desde o primeiro momento em que o sujeito habita o útero materno, ele recebe estímulos externos que procura interpretar ao passo que se depara com o mundo diante de seus olhos.

A leitura literária está presente em todas as fases da vida do sujeito, sendo a leitura de mundo a primeira a ser realizada, portanto, para que a criança possa realizar esta leitura de códigos e signos, primeiramente ela precisa ter uma compreensão do seu meio físico e contexto social no qual está inserida. Ao pensar na importância dessa leitura de mundo, Freire (1989, p. 09) menciona que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

No momento em que a criança chega ao Centro Municipal de Educação

Infantil (CMEI), eis que traz consigo uma bagagem que precisa ser explorada pelos docentes, pois é por meio das práticas de leitura literária, que estes professores farão uso de estratégias pedagógicas, com a finalidade de possibilitar à criança a oportunidade de compartilhar suas vivências e trocar experiências com os demais, em concordância com os documentos oficiais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, na garantia de que a criança é um sujeito histórico e social, autor e coautor de sua própria aprendizagem.

Essa bagagem que a criança traz consigo nada mais é do que a leitura prévia realizada cotidianamente em seus respectivos ambientes de convívio e interação social com o outro e com o mundo. Diante disso, os professores não devem sob nenhuma hipótese impedir que a criança faça uso da leitura de mundo, pois ao introduzir conceitos e internalizar conhecimentos aos que já possui, ela se apropria do conhecimento, sendo crítica na construção de si mesma e nesse contexto, os professores assumem um compromisso com o direcionamento rumo à formação integral desse sujeito.

Ao mencionar a leitura literária, um aspecto relevante e de extrema importância é o real entendimento e compreensão de que o ato de ler, independente do gênero literário escolhido, é um diálogo entre o texto e o leitor, uma relação íntima da criança com a obra selecionada, pois quando os professores permitem às crianças escolherem o livro que desejam ler, este carrega em si um significado importante, que de fato fez com que determinada criança o escolhesse. Por meio da leitura literária a criança tem a possibilidade de desenvolver suas especificidades e aprimorar suas capacidades, a leitura estimula a imaginação, emoções, criatividade, curiosidade, desenvolve o vocabulário, a escrita etc.

A leitura se apresenta de variadas formas no cotidiano, pois é impossível viver sem ter contato com a leitura, de modo que para todas as possíveis atividades a serem realizadas faz-se necessário o uso da leitura, pois a leitura é uma necessidade, que precisa ser instigada nas crianças por meio das atividades trabalhadas na rotina escolar a fim de contribuir para a formação de sujeitos leitores, pois

O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leituras. Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um

livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel. São muitas as descobertas de um leitor iniciante que está em processo de entender que práticas tão distintas são chamadas de leitura (Brasil, 2016, p. 24).

Partindo da necessidade de ler, é sabido que muitas instituições não possuem um vasto acervo literário, e as obras disponibilizadas nem sempre atendem a todas as demandas requeridas para o trabalho na Educação Infantil, ocasionando em uma abordagem de conteúdos empobrecida no que se diz respeito aos temas emergentes da sociedade e diversidade cultural. Partindo da necessidade desta abordagem de questões raciais na Educação Infantil, algumas ações prévias precisam ser tomadas pelos professores

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012, p. 13).

As crianças da Educação Infantil encontram-se habituadas com os clássicos de ouro, visto que culturalmente é o que sempre lhes foi ofertado durante as práticas de leitura literária, sendo estes proferidos durante os momentos de leitura realizados em sala e reproduzidos por meio de dramatizações em contações de histórias ou teatro de fantoches, portanto torna-se necessário a desmistificação desse padrão cultural eurocêntrico ainda observado nas instituições escolares.

Em relação a padronização cultural, as instituições de Educação Infantil e os docentes que ali atuam, acabam por descumprir a lei 11.645/2008, que institui a inserção da Cultura afro-brasileira e indígena no currículo educacional, sendo que é necessária a realização de atividades que possam valorizar a diversidade cultural e a história do nosso Brasil que é um país composto por maior parte de pretos e pardos e que este possui uma história de escravização que precisa ser apresentada e trabalhada com as crianças desde a Educação Infantil que é a base para as demais etapas da Educação Básica.

Os professores da Educação Infantil, têm em suas mãos a missão de implementar ações e estratégias para a desmistificação desta cultura, em que a

branquitude e o “Eurocentrismo” têm espaço de honra e protagonismo literário; este é um caminho que necessita ser percorrido diariamente não somente em sala de aula, mas em todo ambiente escolar, possibilitando a quebra de estereótipos, objetivando uma educação antirracista para a conscientização do sujeito que está em formação, de modo que “Em todas as situações, o planejamento dos profissionais de Educação Infantil precisa contemplar a promoção da igualdade racial” (Brasil, 2012, p. 26).

Segundo apontamentos de Silva Jr., Bento e Carvalho (2012, p. 11), “Desde a Constituição de 1988 – à época por pressão exclusiva do Movimento Negro Brasileiro –, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar”. Portanto, a adoção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil é de fundamental importância para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, e por meio da valorização da diversidade étnico-racial e cultural é possível formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

De certa forma, é necessário que os professores estejam atentos se por meio de práticas de leitura literária no contexto da Educação Infantil, questões raciais têm sido abordadas com as crianças, propondo estratégias que instiguem a formação de uma consciência antirracista no sujeito que se quer formar, com intuito de posteriormente contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, pluralista e igualitária, pois

Há muitas situações que merecem atenção do professor no planejamento de suas ações na educação infantil, como: a organização dos espaços e do tempo, a igualdade nas relações e o respeito às diferenças, a relação e parceria com as famílias e o direito da criança à infância, entre outras (Paraná, 2020, p. 37).

Quiçá, por meio da realização de práticas de leitura antirracista em sala de aula desenvolvidas pelos professores com crianças na Educação Infantil, embasadas na Teoria Decolonial, seja possível a formação de uma consciência mais justa, igualitária e pluralista, rumo à desmistificação dessa cultura racista, eurocêntrica e preconceituosa, que fora instaurada nas instituições de Ensino Escolar.

#### 4.1 AGENTES MEDIADORES PARA A INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS DE PROTAGONISMO NEGRO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação do leitor inicia-se desde muito cedo, conforme mencionado no tópico anterior, então somente por meio de estratégias pedagógicas é que os professores encontram a oportunidade de realizar nos espaços escolares da Educação Infantil, atividades direcionadas para as práticas de leitura literária, utilizando diferentes agentes de mediação, com a finalidade de proporcionar ao sujeito que se deseja formar, uma amplitude de caminhos para a apropriação do conhecimento de mundo por meio de experiências vivenciadas com a literatura infantil. Estas que podem colaborar para os constituir leitores e não apenas ledores do material escrito, pois o ato de ler para Freire (1989, p. 09) “[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Para que haja inclusão e valorização da cultura afro-brasileira, é primordial que os docentes busquem nos acervos escolares ou livros em PDF disponíveis para download na internet, obras literárias infantis relacionadas a temáticas inclusivas e antirracistas, com iniciativa de trazê-las para a sala de aula, motivando nas crianças o despertar da necessidade de ler essas obras, pois de acordo com a Lei nº 10.639/2003 em seu artigo 26-A, torna-se obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira” (Brasil, 2003).

De modo que a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

Ao pensarmos na importância da inclusão e valorização da identidade criança negra, emerge a necessidade do trabalho com obras literárias de protagonismo negro nas práticas de leitura literária, no contexto escolar da Educação Infantil, em vista disto, os professores precisam incluir em seus planejamentos, práticas voltadas à igualdade racial em consonância com as DCNEI em seus dois eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural, a fim de resgatar

a cultura e a diversidade cotidianamente e não apenas no dia vinte de novembro<sup>14</sup>. Desta forma, a instituição de Educação Infantil deve se propor a enaltecer as raízes negras, respeitando as especificidades de cada criança e sua cultura no espaço escolar, pois

Quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas, etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca (Brasil, 2012, p. 20).

Os materiais pedagógicos, bem como os brinquedos precisam ser utilizados de maneira intencional para a realização da abordagem de questões raciais, pois são imprescindíveis como agentes mediadores durante as práticas de leitura literária com as crianças da Educação Infantil. A intencionalidade é prender a atenção da criança, estimular sua curiosidade e proporcionar sentimentos enquanto o professor faz a proferição da história, a dramatização, canta uma música ou manuseia um instrumento musical, pois estes são recursos que contribuem de forma significativa para a prática.

A proferição de histórias nas práticas de leitura literária é de extrema importância e pode ser realizada em qualquer espaço, seja este preparado antecipadamente ou não na instituição, até mesmo com todas as crianças sentados em formato de roda no chão, pois se a criança está ouvindo ela também está participando, pois no momento em que ela se encontra com os olhos fixados no livro, sua mente cria as diferentes vozes que o professor faz e sons que ecoa imitando os animais das fábulas e até mesmo as expressões faciais, movimentos gestuais e corporais enriquecendo a experiência, pois possibilita a “[...] apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos” (Brasil, 2012, p. 40).

O trabalho de inclusão não é fácil! Devido a sociedade não ter sido instigada desde a infância a apreciar tais obras, não estamos acostumados a ler autores negros ou mesmo histórias de protagonismo negro, que por conseguinte, dificilmente há vastidão de obras nesta temática compondo acervos literários, embora tais obras

---

<sup>14</sup> De acordo com a Lei 14.759 de 21 de dezembro de 2023, ficou declarado feriado nacional o dia 20 de novembro para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Brasil, 2023).

sejam parte da cultura do nosso país e necessitam ser exploradas. Os professores na maioria das vezes podem sentir certa dificuldade de início, mas ao escolher um livro para trabalhar com a turma de Educação Infantil, é essencial tomarem conhecimento do conteúdo de forma antecipada, analisar os pontos abrangentes da obra, pois de acordo com o material disponibilizado pelo MEC – Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (Brasil, 2012, p. 22), “Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura”. Nesse sentido,

[...] A escolha das imagens que povoam a unidade educativa devem incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças, etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil (Brasil, 2012, p. 20).

Portanto, é de suma importância apresentar obras literárias de protagonismo negro, associando os personagens ao contexto social e familiar da criança, desenvolvendo os conceitos de respeito, aceitação, valorização e pertencimento, pois, segundo Silva Jr., Bento, Carvalho (2012, p. 09), “Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas”, principalmente quando percebem-se ou identificam algum familiar ou coleguinha autores (a) e atuantes nesta de forma significativa e positiva

- há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários etc.;
- as crianças negras encontram-se em posição de destaque de um modo positivo;
- a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente;
- a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava (Brasil, 2012, p. 23).

Na tabela a seguir, há uma relação de livros infantis, que abordam a temática apresentada nesta pesquisa, como forma de proporcionar aos docentes um suporte literário mais rico e facilitar a busca de materiais, que podem ser utilizados em práticas de leitura literária em todas as etapas da Educação Básica, de modo que em ordem alfabética temos a capa frontal e uma breve sinopse de cada obra:<sup>15</sup>

---

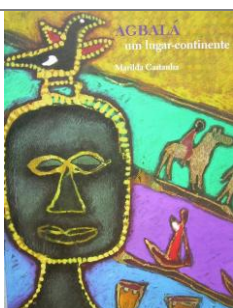
<sup>15</sup> A imagem da capa e os trechos da sinopse de cada obra literária presente na tabela a seguir, foi

Tabela 1 – Livros Infantis



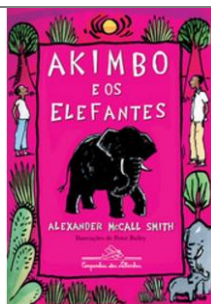
A África, meu pequeno Chaka, reata com a tradição africana do contador de histórias, figuras centrais de um mundo em que a memória pessoal é fundida com a coletiva, e transmitida de boca em boca.

- **África, meu pequeno Chaka. Marie Sellier. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.**



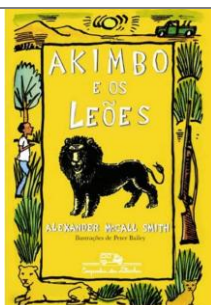
Agbalá é uma palavra da língua iorubá e significa o pedaço da África plantado dentro de cada negro que veio para o Brasil durante a escravidão.

- **Agbalá, um lugar continente. Marilda Castanha. São Paulo: Cosac Naify, 2008.**



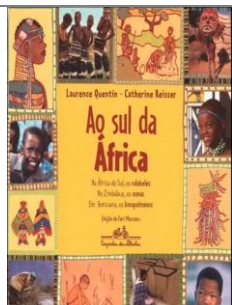
Disfarçado de caçador, Akimbo infiltra-se entre os contrabandistas de Marfim e parte para salvar os elefantes de sua reserva.

- **Akimbo e os elefantes. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.**



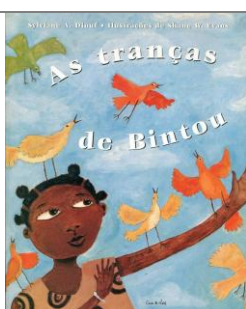
Akimbo vive em uma grande reserva na África, onde convive com os bichos mais diferentes: girafas, javalis, zebras, búfalos.

- **Akimbo e os leões. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.**



Neste livro, a história e a geografia, a luta, os costumes e o dia a dia dessas etnias são apresentados por meio de textos explicativos, narrativas ficcionais, jogos e fotos.

- **Ao sul da África – Na África do Sul, os ndebeles. No Zimbábue, os xonas. Em Botsuana, os bosquímanos. Laurence Quentin. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.**



Bintou, uma menina negra que não se contenta com seus biotes no cabelo e sonha usar tranças como sua irmã mais velha.

- **As tranças de Bintou. Sylviane A. Diouf. São Paulo: Cosac Naify, 2004.**



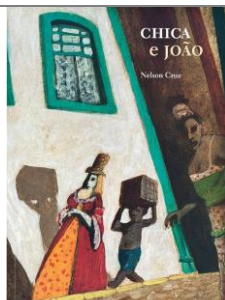
Nesta história, a formação cultural do povo brasileiro é contada em versos e música, apresentando as características de cada grupo imigrante.

- **Brasileirinho. Ieda Oliveira. São Paulo: Editora DCL – Difusão Cultural do Livro, 2001.**



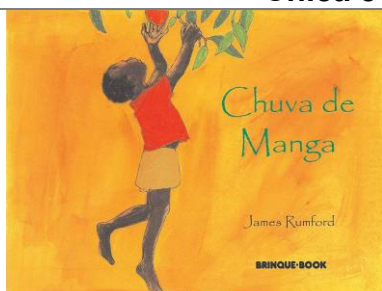
Retrata o universo mítico africano representado pela Galinha d'angola e sua relação com a criação do universo de uma forma didática, lúdica e prazerosa.

- **Bruna e a galinha d'angola. Gercilga Almeida. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.**



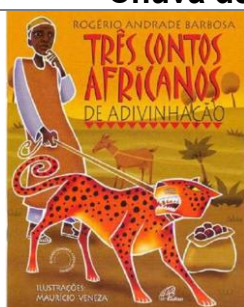
Em Chica e João, Nelson Cruz registra uma de nossas mais polêmicas passagens históricas: o casamento de Chica da Silva com o ouvidor João Fernandes de Oliveira.

- **Chica e João. Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2008.**



Por meio do dia a dia do menino Tomás, os leitores poderão imaginar o que é esperar pela chuva, fazer um carrinho de lata e apreciar os frutos da terra generosa, que nos oferece a alegria de saborear e cheirar uma manga dourada.

- **Chuva de manga. James Rumford. São Paulo: Brinque-Book, 2005.**



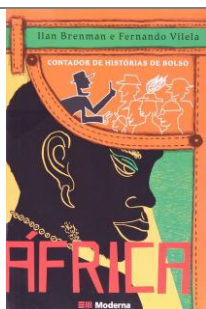
Além de recontar três narrativas recolhidas da literatura oral nigeriana - é de interagir com o leitor, desafiando-o a solucionar os enigmas apresentados às personagens, antes do desfecho das histórias.

- **Três contos africanos de adivinhação. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2009.**



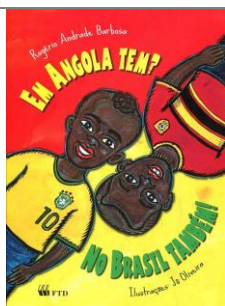
A eterna luta entre o gato e o rato e o porquê de os jabutis terem os cascos rachados. Com eles, as crianças podem entender melhor nossa pluralidade e a diversidade cultural.

- **Contos africanos para crianças brasileiras. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2004.**



Este livro contempla contos populares africanos de diversas regiões da imensa mãe África.

- **Contador de histórias de bolso: África. Ilan Brenman e Fernando Vilela. São Paulo: Moderna, 2009.**



Matondo vive em Luanda, em Angola, e Josinaldo em Salvador, Brasil. Os dois garotos trocam correspondência e descobrem, aos poucos, uma série de afinidades nos seus gostos e semelhanças entre suas cidades, a respeito do modo de vida, cultura e sua religiosidade.

- **Em Angola tem? No Brasil também! Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.**



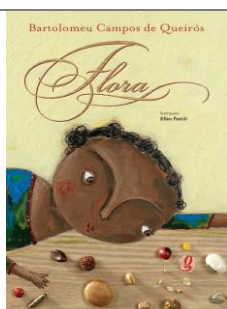
Este livro é um convite divertido para você conhecer um pouco mais da história dessa família e compreender um pouco mais sobre as pessoas que formam o nosso país!

- **Eu não sei de qual África veio o meu bisavô. Tadeu Costa. São Paulo: Lápis Lazuli Companhia Editora Nacional, 2010.**



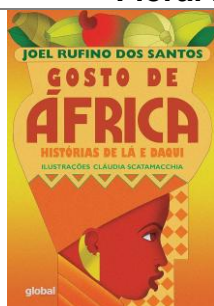
Este livro mostra, em dez poemas, como, ao tratar de coisas simples do cotidiano, estamos Falando banto! O vocabulário é uma das contribuições africanas ao nosso país. O livro traz um glossário com as palavras de origem banta presentes nos textos.

- **Falando Banto. Eneida D. Gaspar. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.**



A menina Flora, observa, contempla, admira, respeita e vivencia zelosamente o ciclo da vida. Surpreende-se diante da força da natureza e da importância da terra para cada novo período de gestação. Flora guardava uma paixão secreta pelas sementes. Debruçava sobre os grãos buscando adivinhar o depois. Sabia morar em cada semente uma floresta, árvore, galho, folha, fruto, e sempre.

- **Flora. Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Global, 2009.**



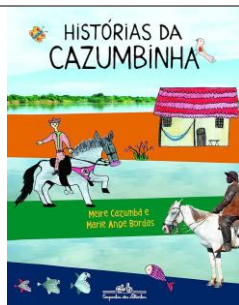
Em Gosto de África, o escritor Joel Rufino dos Santos, recupera lendas, mitos e tradições da cultura negra e os transforma em sete histórias, contadas por quem sabe cativar o leitor, a narrativa flui com simplicidade, como se saísse da boca dos velhos contadores de história.

- **Gosto de África: histórias de lá e de cá. Joel Rufino dos Santos. Onda Livre, 1999.**



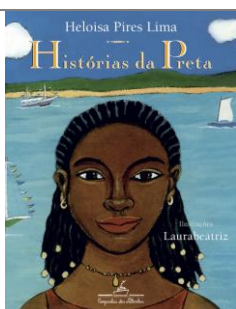
Uma breve e lírica narrativa sobre o desejo de crescer e ser grande em todos os sentidos foi escrita em isiXhosa e publicada primeiramente em versão bilíngue na África do Sul, berço da história e de seu autor.

- **Grande assim. Mhlobo Jadezwani. São Paulo: Peirópolis, 2010.**



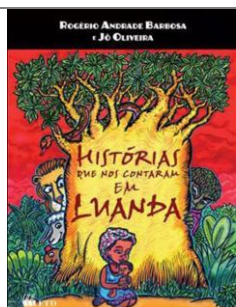
Neste livro, são retratadas histórias da infância de uma menina chamada Cazumbinha. As comidas e as roupas, as plantas e os bichos, as pessoas e os lugares, as canções e as festas, as brincadeiras e os medos, tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão semelhantes às histórias de qualquer criança.

- **Histórias da Cazumbinha. Meire Cazumbá. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.**



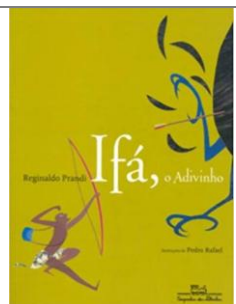
Neste livro, a fala de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças escravizadas, distantes de suas terras, foram obrigadas a exercer todo tipo de trabalho. Perderam toda a liberdade, sofreram muito. No entanto, sobreviveram à escravidão e acabaram fazendo do Brasil sua segunda casa.

- **Histórias da Preta. Heloísa Prieto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.**



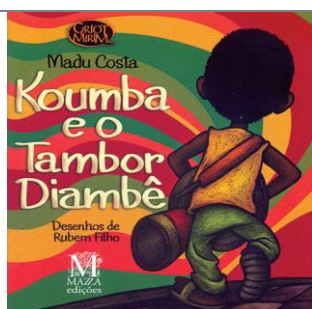
Este livro traz algumas das narrativas que ilustram a cultura do povo africano colhidas pelos autores em viagem à capital de Angola.

- **Histórias que nos contaram em Luanda. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.**



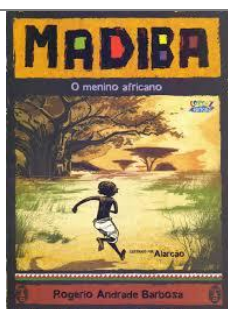
Em tempos antigos, na África negra, um adivinho chamado Ifá jogava seus búzios mágicos e desvendava o destino das pessoas que o consultavam. Ele as ajudava a resolver todo tipo de problema, mas o que mais gostava de fazer era auxiliá-las a se defender da Morte.

- **Ifá, o adivinho. Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.**



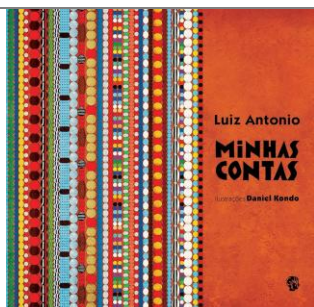
Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo, é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil.

- **Koumba e o tambor Diambê. Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza, 2006.**



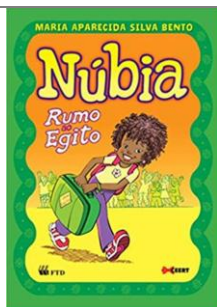
Pela narrativa de Rogério Barbosa, e com a beleza das ilustrações de Alarcão, viajamos pelas terras africanas, buscando a origem e a formação do menino e do homem, que traz em sua própria história a marca da luta e da perseverança guiadas pelos ideais de justiça e liberdade.

- **Madiba, o menino africano. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Cortez, 2011.**



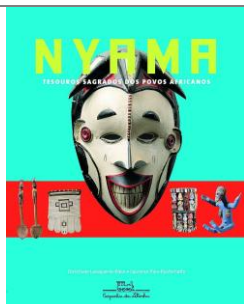
o livro revela-se uma vibrante celebração das culturas de origem africana, tão importantes para a formação da identidade brasileira.

- **Minhas contas. Luiz Antonio. São Paulo: Cosac Naify, 2008.**



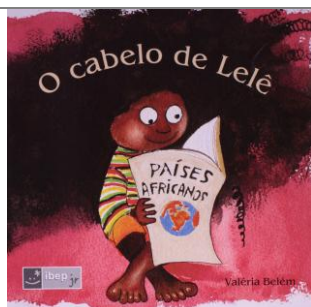
Núbia tem 10 anos. Todo ano sua escola participa da Olimpíada da Cidadania, uma competição cultural entre as escolas de todo o estado. Ela dá prêmios incríveis para os alunos vencedores e também para as escolas. Este ano o tema é “A África e os descendentes africanos no Brasil”. E o prêmio é uma viagem ao Egito!

- **Núbia rumo ao Egito. Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo: FTD, 2009.**



Nyama ajuda a compreender um pouco mais da história dos povos que ocuparam e ainda ocupam o território africano, e sua relação com o mágico, pois para o povo dogom, do Mali, nyama é a força vital que anima os objetos, sustenta os homens e encarna o espírito dos ancestrais no cotidiano.

- **Nyama. Christiane Lavaquerie-Klein. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.**



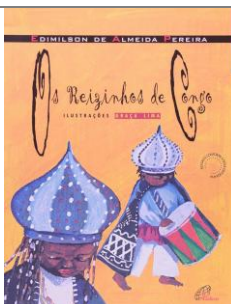
Lelê não gosta do que vê. “De onde vêm tantos cachinhos”? – ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.

- **O cabelo de Lele. Valéria Belém. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.**



Pintalgato vive sendo alertado pela mãe para que não ultrapasse a fronteira do dia. Mas ele, louco para descobrir o que se esconde sob a sombra da noite, decide se aventurar e acaba tendo um encontro inusitado com o escuro.

- **O gato e o escuro. Mia Couto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.**



O Congado ou o Congo é uma prática sociocultural por meio da qual os negros mantêm vivas as memórias, a cultura e as tradições dos antepassados. Dois contos-poema versam sobre esta festividade popular.

- **Os reizinhos de Congo. Edmilson de Almeida Pereira e Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2008.**



Os contos reunidos neste livro vêm de cinco países de língua portuguesa, situados em distantes pontos da África: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

- **O segredo das tranças e outras histórias africanas. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Scipione, 2007.**



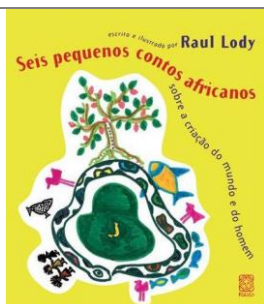
Marta e seus companheiros de acampamento são convidados a dar resposta a essa pergunta. Alguns acham que as cores dos homens imitam as cores do arco-íris, outros acham que o clima em que vivem é o que determina a cor de suas peles. Quando o monitor explica às crianças que a melanina é uma espécie de 'guarda-chuva' que protege a pele dos raios de sol, a questão começa a ser desvendada.

- **Por que somos de cores diferentes? Carmem Gil. São Paulo: Girafinha, 2006.**



Quando Deus criou o mundo Flora, o anjo encarregado de tudo, achou que estava tudo muito chato. Então, Deus resolveu melhorar as coisas, mas isso não era tão simples como parecia.

- **Que mundo maravilhoso! Julius Lester. São Paulo: Brinque-Book, 2000.**



As seis histórias deste livro são uma amostra da sabedoria que o Brasil recebeu da África. Elas falam da criação do mundo e de alguns deuses africanos.

- **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem. Raul Lody. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.**



Em Ynari, a menina das cinco tranças, Ondjaki usa seu talento de poeta e a oralidade do português angolano para falar às crianças sobre as duras marcas que os quase trinta anos de guerra civil deixaram em seu país.

- **Ynari. Ondjaki. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.**

Fonte: Adaptação de Brasil (2012, p. 46-7)

Com base nas obras literárias infantis apresentadas na tabela acima, infere-se que há uma produção considerável de obras pautadas em temáticas antirracista, perspectiva decolonial e protagonismo negro, que buscam impulsionar as práticas

literárias antirracista e auxiliar o trabalho do professor de Educação Infantil durante sua aula. Estas obras proporcionam ao leitor, a possibilidade de vivenciar outras culturas por meio do ato de ler, portanto é primordial que o professor tenha acesso a um acervo bibliográfico, a fim de proporcionar diferentes experiências às crianças, instigando sua curiosidade e interesse.

Nesta seção, foram abordados questionamentos e discussões sobre como a estrutura social brasileira tem perpetuado a desigualdade e o racismo ao longo da história, evidenciando uma hierarquia que tem marginalizado grande parte da população. Para tanto, foi abordada a Lei 11.645/2008, com o intuito de apontar a importância desta para a promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil, que apesar da percepção em relação às discriminações e crimes raciais ter aumentado, em decorrência de projetos voltados para a conscientização desses atos, e principalmente no tocante ao racismo morfológico e ao cultural, a responsabilidade social é baixa, levando a crença de que ainda há relutância por grande parte dos sujeitos, em reconhecer este problema social.

Foram explorados alguns pontos da história da escravização no Brasil, bem como as marcas das lutas até a abolição, de modo que mesmo após a abolição o contexto social atual ainda é escravista. Portanto, é necessário desconstruir estereótipos raciais com intuito de promover a valorização da diversidade nas práticas educacionais, pois o que se busca atualmente em se tratando de práticas inclusivas, é uma proposta que seja libertadora pautada na reflexão em relação a identidade da criança e seu pertencimento racial.

Ao abordar a evolução das Instituições de Educação Infantil no Brasil, bem como sua transição de espaços assistencialista para educacionais, é notável que somente após a implantação das leis, tal como a LDB de 1961 e a Constituição de 1988, que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito e primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, foram elencadas discussões relacionadas a formação dos professores, de modo a certificar, se estes profissionais estão capacitados para atuar nesta etapa, por conseguinte é de suma importância a elaboração de um currículo escolar, que integre o educar, cuidar e o brincar, respeitando as especificidades de cada criança, sua diversidade e direitos, de modo a garantir uma educação de qualidade com equidade.

Esta seção buscou evidenciar a capacidade de ler e a leitura literária na abordagem de práticas antirracista na Educação Infantil, de tal modo que esta

pesquisadora apresenta uma tabela com imagens de livros infantis e um pequeno trecho da sinopse de cada um destes, pois as práticas de leitura literária segundo as discussões apresentadas, têm o papel de integrar questões raciais e culturais a depender da obra abordada. Neste contexto, a leitura literária é apresentada como um processo sinestésico e emocional, que se dá desde a vida uterina, assim munindo-se da leitura prévia que as crianças trazem do mundo, sua bagagem social e cultural, os educadores podem explorar e fomentar a troca de experiências por meio de rodas de conversas e obras literárias, que promovam práticas que valorizem essas vivências diversas e a igualdade racial, conforme as diretrizes educacionais enfatizam.

Ao pensar em desmistificar padrões eurocentrais ressalta-se a importância de adotar tais práticas pedagógicas antirracistas, a fim de promover a formação de uma consciência crítica e inclusiva nas crianças, portanto os Centros de Educação Infantil, precisam estar adaptados com materiais e recursos pedagógicos, para que as práticas pedagógicas reflitam a diversidade cultural e a história do Brasil, propiciando um ambiente que valorize com mais afinco a identidade afro-brasileira. Diante do exposto e concernente a esta necessidade, somente por meio de abordagens pedagógicas pautadas na Teoria Decolonial, torna-se possível a inserção de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas na Educação Infantil, conforme mencionado na seção seguinte.

## **5 O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta seção, são abordados aspectos referentes ao método adotado, para a análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa, bem como a descrição dos participantes das entrevistas e instituições que colaboraram para a realização da pesquisa, de modo que desde a primeira etapa aos resultados obtidos e conclusão da pesquisa, foram explanadas de forma detalhada. Enfim, a análise apresentada no decorrer desta seção, está pautada no método da Análise de Conteúdo (AC), com base em reflexões obtidas por meio dos diálogos levantados nas seções anteriores, com perspectiva de diferentes autores sob a luz da Teoria Decolonial.

Essa pesquisa tem como ponto de partida, compreender o racismo como um

fenômeno social, antigo, de natureza morfológica, cultural e sistêmica, levando o leitor a pensar na função social da educação escolar e seus agentes na luta pelos direitos, valorização e respeito às diferenças, principalmente as relacionadas aos temas sociais emergentes, de modo que tais pontos culminaram na necessidade de investigar como as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores com crianças da Educação Infantil, têm mediado a abordagem de questões raciais, para a formação de uma consciência antirracista nas crianças.

A sociedade moderna vem sendo moldada de forma a manter uma ordem social baseada no poder, provida de uma forte tradição patrimonialista, senhorial, fidalga, regida por famílias poderosas e classes dominantes. Esta ordem determina quem está no centro da sociedade e quem será delegado à margem, definindo valores, posições de poder, lugar de fala, classes sociais, insubmissos e submissos, ou até mesmo quem é visto como melhor ou pior. Trata-se de uma ordem que acolhe uma pequena minoria, enquanto exclui e marginaliza uma parcela muito maior da população, que em consequência, resulta em desigualdade social, discriminação e racismo.

Em meio aos aspectos constitutivos desta ordem, ao abordarmos questões raciais visando os marcadores sociais raça/cor e etnia, eles emergem como elementos importantes a serem explanados, e um dos pontos principais para diálogos pautados na Teoria Decolonial. Deste modo, esta pesquisa é justificada pela possibilidade do levantamento de discussões baseadas em práticas de leitura antirracistas, desenvolvidas pelos professores com crianças da Educação Infantil, e por meio destas, instigá-los a refletir sobre a necessidade da quebra dessa padronização social tão excludente e discriminatória.

Por conseguinte, esta pesquisadora buscou investigar segundo as percepções dos professores, se por meio de práticas de leitura em sala de aula, questões raciais têm sido abordadas com as crianças da Educação Infantil. Com base neste propósito, os objetivos específicos desta pesquisa buscam identificar, se o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, tem apresentado práticas que instiguem a formação de uma consciência antirracistas, com intuito de posteriormente contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, pluralista e igualitária; discutir o conceito dos marcadores sociais “raça/cor e etnias” a fim de compreender de forma objetiva como o Racismo se estrutura a partir destes marcadores; revisar os fundamentos pedagógicos e sociais da Educação Infantil

para que possamos estudar os aspectos basilares do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa; averiguar as possibilidades de utilização de obras literárias infantis na formação antirracista das crianças, a fim de explorar por meio da leitura, os aspectos sociais, pedagógicos e formativo; fundamentar reflexões à luz da Teoria Decolonial, sobre as percepções e práticas apresentadas pelos professores, em relação à abordagem do Racismo com as crianças por meio de diferentes práticas de leitura.

## 5.1 O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Neste tópico são explanados conceitos relacionados ao Método AC e a Pesquisa Qualitativa. Em síntese, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e empírico, de modo que em conformidade com Fonseca (2021, p. 06) “[...] na pesquisa qualitativa tem significado relevante a ação do pesquisador no contexto de interpretação e envolvimento com o objeto estudado e a expressão de uma postura teórico-metodológica que facilite a compreensão dos fenômenos”.

Concisamente, a pesquisa exerce um papel de grande relevância no campo educacional, de modo que seus resultados geram contribuições, que atribuem valor e significado, pois mediante a expansão do campo de pesquisa, o acesso ao conhecimento torna-se possível, ampliando novos horizontes e resultando no aparecimento de novas áreas de estudo. Portanto, o ato de pesquisar estimula a curiosidade e desenvolve o pensamento crítico, pois ao participar de projetos de pesquisa, o sujeito pesquisador desenvolve habilidades que são essenciais para o aprimoramento de seu senso criativo.

Por meio da pesquisa na educação, o professor compreende qual a melhor forma de desenvolver seu trabalho em sala de aula, pois os resultados lhe propiciam o conhecimento em relação às metodologias, estratégias e abordagens inclusivas, para a melhoria das práticas educacionais em benefício das crianças. De certa forma, além de desenvolver o pensamento científico, a pesquisa também auxilia na identificação de problemas e soluções voltados para a área estudada, de modo que ao pesquisador são proporcionadas oportunidades, para que ele possa prever e investigar impactos, elaborar hipóteses e conceituar soluções relacionadas à sua área de atuação, pois a pesquisa é o combustível que impulsiona a educação.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de pesquisa que se concentra nos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. [...] Diferentemente da pesquisa quantitativa, que utiliza técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações, a pesquisa qualitativa mergulha mais profundamente nas nuances e contextos que não podem ser facilmente mensurados em equações e números (Enciclopédias, 2024).

Destarte, em relação à pesquisa qualitativa, sugere-se uma exploração profunda e intrínseca ao comportamento expresso, pois utiliza-se de métodos variados, sendo que cada método oferece uma perspectiva única e valiosa, busca contexto e significado, pois ela proporciona o entendimento do significado atribuído pelos participantes aos eventos e situações, com base na flexibilidade e interação ao reformular perguntas e explorar novas direções de acordo com as necessidades que costumam surgir.

Sobre a importância da escolha de um método adequado ao objeto de estudo para a análise dos dados, é visto que

[...] o método, modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (Gamboa, 2012, p. 28).

Portanto, de acordo com Bardin (2008, p. 33) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, pois o método AC trata-se de uma abordagem sistemática e estruturada para analisar dados textuais, que permitem desvendar os significados subjacentes aos discursos, indo além das palavras e compreendendo os contextos mais amplos.

## 5.2 A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DO INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na etapa de estruturação da pesquisa, reflexões a respeito da aplicabilidade da lei 11.645 de 10 de março de 2008, em consonância com a investigação de práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil, os aspectos históricos, sociais e culturais, são observados. Assim, a utilização de pesquisas e estudos teóricos, alguns fundamentos históricos e políticos norteadores do processo educativo no Brasil foram abordados.

Os dados foram coletados nas cidades de Pinhalão e Londrina. Entretanto, foram entrevistadas um número maior de professoras na cidade de Pinhalão, situada também ao norte do Paraná, um município que comporta cerca de 6.323 habitantes desde o Censo de 2021 (IBGE, 2021), para a compreensão do cenário atual, contexto social, político e cultural da educação no Brasil, a realidade presente no município de Pinhalão em comparação a outra cidade do nosso estado, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 2 – Centros de Educação Infantil que participaram da pesquisa**

<b>CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CIDADE)</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>
CMEI Tia Júlia (Pinhalão)	05
CMEI Vovó Maria Benetti (Pinhalão)	05
CEEI Campus – UEL (Londrina)	05

**Fonte:** própria autora, 2024.

A fundamentação teórica desta pesquisa, está pautada nas perspectivas da Teoria Decolonial, em diálogo com autores, tais como Bento (2012); Cardoso (2022); Fonseca (2021); Freire (1967; 1987; 1989); Gamboa (2012); Gonzaga (2021); Mignolo (2005; 2014; 2018); Quijano (2005); Ribeiro (2019); Silva Jr. et al. (2012); Sodré (2023); Souto (2023); Veiga (2022); Walsh (2013; 2017; 2018) e alguns documentos legais e diretrizes educacionais. Questionários semiestruturados foram elaborados e disponibilizados aos membros dos “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e em Multiculturalismo” e Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica” da Universidade Estadual de Londrina - UEL, contendo um roteiro piloto que em determinado momento foi utilizado durante as entrevistas, permitindo-os observar e contribuir em relação ao conteúdo inicial, entretanto não houve necessidade de adequações.

A escolha de questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados, possibilitam ao pesquisador uma maior flexibilidade, uma sondagem mais considerável mantendo a estrutura básica da entrevista, permitindo ao entrevistado expressar suas opiniões de maneira mais independente, o que torna este instrumento consoante com a abordagem qualitativa. Portanto, quanto aos aspectos

organizacionais das entrevistas, todas quais foram sendo realizadas, tiveram seus dados coletados, armazenados por meio do recurso de gravações de áudio e posteriormente transcritos por meio de uma ferramenta de transcrição de áudio do *AssemblyAI*, e as transcrições arquivadas em documentos do Word pois, o intuito era investigar a realidade concreta, a fim de constatar se questões raciais estão sendo abordadas durante as práticas de leitura com as crianças na Educação Infantil.

### 5.3 AS ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS

Esta pesquisa encontra-se vinculada ao Núcleo 1 – Formação de professores, Linha 2 – Docência, saberes e práticas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, jaz aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, após emitir o parecer de aprovação no dia 28 de julho de 2023 sob CAAE: 70910723.0.0000.5231.

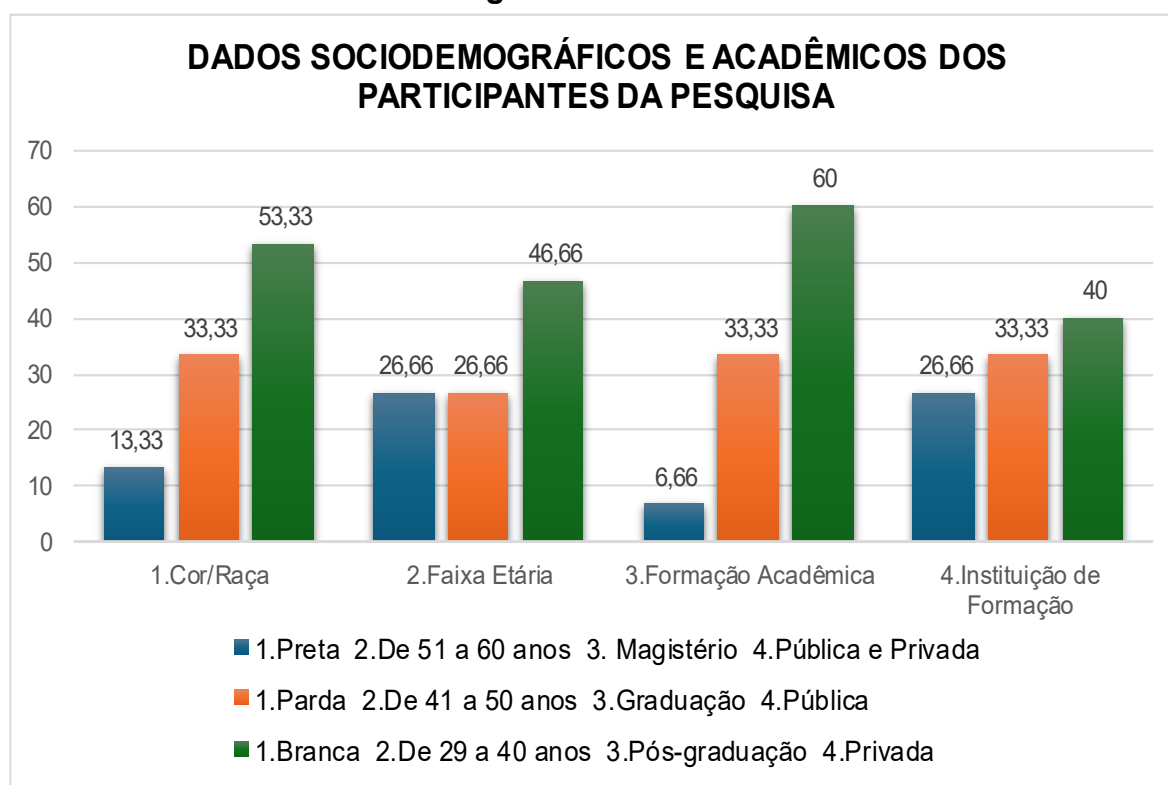
Neste tópico, são apresentadas as etapas de análise dos dados e a descrição dos resultados obtidos com as entrevistas, que foram realizadas nas instituições onde a pesquisa foi divulgada. Em resumo, fomos a campo com um roteiro de perguntas pré-elaborado, no intuito de entrevistar alguns docentes atuantes nas turmas de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, e em dois Centros Municipais de Educação Infantil, localizados na zona urbana do Município de Pinhalão, que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e realizadas de maneira semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas previamente estabelecido, conforme mencionado anteriormente.

Após a coleta de dados, partimos para as etapas da AC, cuja primeira etapa consiste na “Preparação do Material”, fase em que o material é reunido e analisado, portanto as gravações das entrevistas que foram realizadas, arquivos de áudios transcritos e arquivados são selecionados nesta etapa. Para esta pesquisa, foram entrevistados quinze professoras ao todo, cinco de cada instituição de ensino, de modo que a intenção desta pesquisadora se pauta em averiguar a realidade presente nas diferentes instituições, e portanto constatar se a realidade encontrada se trata de algo local ou geral, resultando em uma melhor compreensão das dificuldades e desafios encontrados por estes educadores no que tange ao trabalho com as práticas de leitura antirracistas na Educação Infantil.

Por conseguinte, os quinze arquivos de áudios das entrevistas foram transcritos, por meio de uma ferramenta de transcrição de áudio do *AssemblyAI*, salvos em um documento do Word e posteriormente analisados, em conformidade com a primeira etapa do método AC denominada de pré-análise, pois de acordo com Bardin (2008, p. 121) “[...] esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

No gráfico a seguir, constam dados a respeito dos participantes da pesquisa, de modo que as três instituições participantes, possuíam um quadro composto apenas por professoras do sexo feminino. A presença da figura masculina nestas instituições estava vinculada a outras funções, tais como estagiários ainda em formação, entre outras funções que não correspondem à docência em sala:

**Figura 1 – Gráfico**



**Fonte:** própria autora, 2025.

Nesta etapa, objetiva-se organizar os documentos por meio de atividades não estruturadas, tais como a “leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e a preparação do material”, deste modo esta segunda atividade denominada

“escolha dos documentos”, se funda em algumas regras denominadas como regra da exaustividade; regra da representatividade; regra da homogeneidade; regra de pertinência (Bardin, 2008).

Ao término da primeira fase, o próximo passo está direcionado à organização das Unidades de Registro (UR), nesta etapa temos a unidade de contexto, que pode tanto ser a frase para a palavra, como o parágrafo para o texto. De modo que a UR de acordo com Bardin (2008, p.130), é descrita como sendo “[...] unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Partindo desse conceito, Bardin discorre que as UR mais utilizadas na AC são “a palavra; o tema; o objecto ou referente; o personagem; o acontecimento; o documento”. Em relação a esta pesquisa, a análise a ser realizada é a “Temática”, que de acordo com a AC consiste em descobrir os “núcleos de sentido”, de modo que sua frequência agrega significados para o objeto analítico escolhido

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações mais frequentemente, analisados tendo o tema por base (Bardin, 2008, p. 131).

Com base nas regras de enumeração, analisando a presença ou ausência de elementos, a frequência de aparição, a frequência ponderada, a intensidade, a direção, a ordem, e a co-ocorrência, conforme o que foi selecionado para a análise, a próxima etapa será bem sucedida, de modo que em conformidade com Bardin (2008) o que de fato caracteriza uma análise qualitativa, é a inferência ser fundada na presença do índice, tais como o tema, a palavra, personagem, etc., e não apenas sobre a frequência da sua aparição em comunicações individuais. Portanto, as UR nesta pesquisa, foram divididas em quatro categorias e oito subcategorias, para facilitar a análise dos dados e compreensão dos resultados, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 2 – Categorias e subcategorias da análise temática**

<b>UR</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>01</b>	FORMAÇÃO ACADÊMICA E INTERESSE PROFISSIONAL	Professores com formação acadêmica em pedagogia atuando

		na Educação Infantil;  O interesse pela profissão que surgiu na infância.
02	CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE RACISMO E DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	A concepção do professor de Educação Infantil sobre o racismo se relaciona ao preconceito voltado à cor da pele;  Ter observado ou sofrido algum tipo de discriminação no ambiente escolar.
03	BASE ACADÊMICA EMPOBRECIDA E ESCASSEZ DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO	Inexistência de base teórica/metodológica durante a formação acadêmica para a abordagem de questões raciais na Educação Infantil;  Escassez de cursos de capacitação direcionados à abordagem de questões raciais nas instituições de Educação Infantil.
04	PRÁTICAS DE LEITURA E OBRA LITERÁRIA PARA A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE E QUESTÕES RACIAIS	Práticas de leitura realizadas semanalmente pelos professores em salas de aula da Educação Infantil;  A obra literária “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado para abordagem de questões raciais e diversidade étnico-racial durante as práticas de leitura na Educação Infantil.

**Fonte:** própria autora, 2024.

A etapa de “Interpretação dos Resultados” é a fase em que o pesquisador descreve o que emergiu da análise dos dados e as considerações a respeito dos resultados, seguindo-se para a etapa de conclusão. Para esta finalidade, o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, foram analisados via método AC, pois de acordo com Bardin (2008), este método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

A AC é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, pois proporciona

resultados relevantes. Em vista disto, no decorrer deste tópico, as descrições dos resultados estão dispostos nas tabelas a seguir, de modo que as professoras entrevistadas, estão identificadas pelo uso da letra P e o número a seguir da letra P, corresponde à ordem de participação na entrevista. Então, elas serão identificadas do P01 ao P15, pois quinze participantes se dispuseram a participar desta pesquisa. Após a análise dos dados coletados, as discussões elencadas foram fundamentadas à luz da Teoria Decolonial, em diálogo com autores anteriormente referidos, para maior compreensão do objeto e fenômeno investigados.

A UR01 a ser analisada conforme a tabela a seguir, trata de dados relacionados à “Categoria: Formação acadêmica e interesse profissional”, de modo que as subcategorias, estão ligadas às questões sobre a formação acadêmica do professor de Educação Infantil e a motivação pessoal em relação à escolha da profissão docente.

**Tabela 3** – Categoria: Formação acadêmica e interesse profissional

Subcategorias	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Professores com formação acadêmica em Pedagogia atuando na Educação Infantil.	14	93,3%	<p>P01 – “<i>Eu sou formada né, graduada em pedagogia, em artes visuais. Tenho três pós-graduação. Uma em Educação Especial, a outra é Educação do Campo e a terceira é Arte, Educação e Terapia</i>”.</p> <p>P03 – “<i>Eu sou... eu tenho faculdade, duas faculdades... de pedagogia e filosofia. E tenho quatro pós-graduação, sou pós-graduada</i>”.</p>

			P14 – <i>“Pedagogia com especialização em trabalho pedagógico na Educação Infantil e mestrado em educação”.</i>
O interesse pela profissão que surgiu na infância.	07	46,6%	<p>P02 – <i>“Ah, porque eu gosto, gosto muito de criança. Ah, eu me encontrei nessa área sempre, desde criança quis ser professora e... é isso”!</i></p> <p>P08 – <i>“Eu escolhi essa área porque eu sempre gostei. Desde quando eu era criança, eu sempre admirei a profissão de professor”!</i></p> <p>P13 – <i>“Ah... eu sempre gostei muito de criança, assim... desde pequenininha, desde as minhas brincadeiras, quando eu brincava quando criança, eu sempre falava que eu ia ser professora. Daí eu segui, fiz o magistério e apareceu essa oportunidade de fazer o concurso. Antes de eu vir pra cá, eu tive profissões diferentes, eu trabalhei numa lanchonete, trabalhei numa padaria, mais nessa área de alimentação. Mas aí surgiu o concurso, aí eu fiz, deu certo de passar, daí vim pra cá”.</i></p>

**Fonte:** Adaptação de Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana, 2023.

A próxima UR, apresenta dados a respeito da “Categoria: Concepção dos professores sobre o Racismo e discriminação no ambiente escolar”, as

subcategorias desta UR, abrangem questões sobre o entendimento das professoras acerca do racismo, raça e por conseguinte, se já observaram algum tipo de discriminação em seu ambiente de trabalho.

**Tabela 4** – Categoria: Concepção dos professores sobre Racismo e discriminação no ambiente escolar

Subcategorias	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
A concepção do professor de Educação Infantil sobre o Racismo se relaciona ao preconceito voltado à cor da pele.	15	100%	<p>P01 – <i>“Ah, é uma coisa muito feia, né? Tem várias palavras que definem isso, mas... pessoa que tem isso! Que não gosta da cor do outro, pra mim é uma pessoa muito sem coração, sem sentimento. Racismo, é não aceitar o outro, né? Se essa pessoa é racista, ela não aceita qualquer outro tipo, ela discrimina tudo! Então, seria uma pessoa que teria que estudá-la, pra ver o que que acontece lá atrás. Porque não é certo, não é certo. É familiar, né? Tem casos aí que já vem da família e a criança já cresce com o racismo e daí chega na escola, a gente tem... a gente tem que tentar amenizar a situação.</i></p> <p>P04 – <i>“Eu acho que o racismo é a não aceitação do que a pessoa é, do que a pessoa nasceu, né? Eu vejo uma pessoa negra e não aceito a diferença de cor dele. Na minha concepção, racismo é isso, é você não aceitar a diferença da pele do</i></p>

			<p><i>outro”.</i></p> <p>P13 – <i>“Eu acredito que racismo é quando você destrata uma pessoa, às vezes pela cor, pelo estilo físico mesmo da pessoa, né? Não só os negros, mas as pessoas às vezes muito claras, as pessoas né... os japoneses, no caso, quando você destrata uma pessoa olhando o físico dela”.</i></p>
<p>Ter observado ou sofrido algum tipo de discriminação no ambiente escolar.</p>	08	53,3%	<p>P05 – <i>“Ah, já. Já sim, algumas vezes, sim! Até entre as crianças mesmo. ‘Por que que você é tão linda?’ Eu falei para uma criança. E ela falou assim, ‘Porque eu sou loira’! Entendeu? Então vem ali do ambiente familiar mesmo, das relações que a criança tem com o mundinho dela”.</i></p> <p>P10 – <i>“Já observei por parte de professores mesmo, mas não nesse local que eu atuo atualmente. Em um local que eu trabalhei há sete anos atrás, quando eu era estagiária, eu presenciei uma situação em que a própria professora discriminava a criança porque ela era negra. Ela sempre falava assim ‘ah... essa eu não vou trocar, porque essa tem cabelo ruim’, só porque ela tinha cabelo crespo, porque ela era negra”!</i></p> <p>P14 – <i>“É que tem várias</i></p>

*formas. Às vezes, o que... o que é bem notável, se tem uma pessoa de... uma pessoa negra trabalhando na instituição, geralmente, muitas pessoas acabam perguntando “Ah, eu queria falar com a professora”, né? Antes de perguntar, “Ah, você é professora aqui?”, né. Então, já acaba é... rotulando a cor negra com uma deter... com outras funções, que não seja ali o professor, que não seja o diretor, acaba rotu... assim, no modo de dizer, deixando implícito “Ah, você trabalha na limpeza, você... Qual setor? Dizendo assim, ah, eu acho que ela não é professora”. Então, essas situações a gente não vê no dia a dia sim. Nada, pelo menos nos contatos que eu tive, nas minhas vivências, nada de xingar a pessoa ou maltratá-la usando palavras, mas essa situação “Ah, eu gostaria de falar com o professor”, né? Nesse sentido”.*

**Fonte:** Adaptação de Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana, 2023.

A UR03 que corresponde a tabela a seguir, apresenta dados a respeito da “Categoria: Base acadêmica empobrecida e escassez de cursos de capacitação”, nesta UR as questões abordadas, estão relacionadas ao contato dos professores com disciplinas sobre diversidade e relações étnico-raciais durante sua graduação, buscando indagar a respeito da formação acadêmica, e se esta formação proporcionou base metodológica, para a abordagem de conteúdos relacionados às questões raciais na Educação Infantil, e por fim, se na instituição em que elas

lecionam, são ofertados cursos de capacitação voltados à abordagem de questões raciais, com base em práticas a serem desenvolvidas com as crianças.

**Tabela 5** – Categoria: Base acadêmica empobrecida e escassez de cursos de capacitação

Subcategorias	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Inexistência de base teórica/metodológica durante a formação acadêmica para a abordagem de questões raciais na Educação Infantil.	09	60%	<p>P05 – “Não, de forma nenhuma! Ficou muito a desejar! Alguns livros só, é... pesquisa em alguns livros, mas bem por cima”.</p> <p>P09 – “Não, eu acredito que não”.</p> <p>P13 – “Não. Quando eu fiz, não. Talvez depois, mais para frente, as capacitações, as coisas que a gente tem feito, mas com o magistério não, quando eu fiz, não”!</p>
Escassez de Cursos de capacitação direcionados à abordagem de questões raciais nas instituições de Educação Infantil.	15	100%	<p>P02 – “Não, nunca teve e até hoje nunca nem se ouviu falar”.</p> <p>P09 – “Não, acredito que não! Até o momento eu não lembro de ter um curso voltado, específico para isso”.</p> <p>P11 – “Não, nunca participei”!</p>

**Fonte:** Adaptação de Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana, 2023.

A UR04 apresentada na tabela a seguir, explana a análise dos dados em relação a “Categoria: Práticas de leitura e obra literária para a abordagem da diversidade e questões raciais”, deste modo as questões abrangidas nesta UR,

estão relacionadas a importância da realização do trabalho com práticas de leitura em sala de aula, a frequência com que as professoras desenvolvem essas práticas com as crianças da turma, solicita o nome das principais obras literárias apresentadas durante essas práticas, e por fim, questiona as professoras a respeito do acervo bibliográfico da escola na qual trabalham, e se este acervo preenche as demandas para a abordagem de tais práticas.

**Tabela 6** – Categoria: Práticas de leitura e obra literária para a abordagem da diversidade e questões raciais

Subcategorias	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Práticas de leitura realizadas semanalmente pelos professores em salas de aula de Educação Infantil	08	53,3%	<p>P07 – “Olha, pelo menos uma vez na semana, pelo menos! Como eles são pequenininhos, tem que ser historinhas curtas. Normalmente eu opto mais pela música, mas a leitura assim, um livrinho ou outro de historinhas curtas, um livrinho de banho, livro de tecido, ah... eu sempre estou lendo”.</p> <p>P09 – “Eu sempre tiro, assim, pelo menos uma vez na semana. Quando eu não trabalho, por exemplo assim, algum projeto voltado à literatura, pelo menos uma vez na semana eu venho, pego um livro, trago eles aqui pra escolher um livro, pra gente estar olhando junto, conto uma história, pelo menos uma vez na semana”.</p> <p>P10 – “Ah... Toda semana eu sempre</p>

			<p><i>procuro uma atividade de contação de histórias, seja através de imagens ou através de um livro. E também, levo também para a sala de aula para que eles manipulem diversos livros”.</i></p>
<p>A obra literária “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado para abordagem de questões raciais e diversidade étnico-racial durante as práticas de leitura na Educação Infantil.</p>	<p>08</p>	<p>53,3%</p>	<p>P02 – <i>“Ah, foi trabalhada Menina bonita do laço de fita, igual eu falei! agora o Folclore né, que a gente tem personagens negros. Tem mais... só que no momento não consigo lembrar, mas esses dois são os principais”.</i></p> <p>P03 – <i>“Eu já trabalhei, que nem, como eu fiz o projeto, trabalhei muito... trabalhei a Menina bonita do laço de fita, trabalhei Chapeuzinho vermelho, esses contos literários eu trabalhei quase todos”!</i></p> <p>P14 – <i>“Bom, depende. Deixe - me tentar lembrar algumas aqui. Tem a da Ruth Rocha, que pra mim é quase um clássico. Bom dia, todas as cores. que trata ali a questão da... do respeito à escolha do outro. Tem o... Menina Bonita do Laço de Fita, que também nós usamos bastante. Tem... Nossa, quais foram as últimas que eu contei, gente? Nossa, agora eu não vou lembrar dos outros mais. Mas tem várias coisas que dá pra trabalhar essas situações. Agora eu não lembro”!</i></p>

---

**Fonte:** Adaptação de Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana, 2023.

Após a análise e observação dos dados apresentados nas quatro UR, é notável que na primeira subcategoria da UR01, denominada “Categoria: Formação acadêmica e interesse profissional”, o percentual de professoras que atendem ao requisito mínimo para atuar na Educação Infantil é de quase 100%, sendo que apenas uma das professora alegou não possuir Formação Acadêmica, atuando apenas com sua formação em Magistério. Já na segunda subcategoria, o percentual de professoras que durante a infância manifestaram interesse pela atual profissão, mostra-se considerável, o que de certa forma leva uma professora de Educação Infantil a repensar sua prática, valorizando os interesses das crianças nas atividades de dramatização e faz de conta, pois

[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2017, p. 39).

Em relação a UR02 “Categoria: Concepção dos professores sobre racismo e discriminação no ambiente escolar”, foi perceptível que 100% das professoras entrevistadas alegaram, que a concepção que o professor de Educação Infantil tem em relação ao racismo está impreterivelmente relacionada à cor da pele, ou seja racismo morfológico (Sodré, 2023). Desta forma, a segunda subcategoria que trata a respeito da discriminação, oito das quinze professoras entrevistadas alegaram ter observado algum tipo de discriminação em seu ambiente de trabalho, em maior parte por meio das crianças, e partindo disto, é que os princípios éticos descritos na BNCC, ressaltam que a criança deve “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017, p. 36).

Na terceira UR, a categoria que aborda a base acadêmica empobrecida, e escassez de cursos de capacitação voltados para as temáticas de diversidade e relações étnico-raciais, foi observado que 60% das professoras entrevistadas,

alegaram não terem recebido uma formação acadêmica adequada, para a abordagem de questões raciais na Educação Infantil. E 100% delas, relataram não terem recebido convites de capacitação voltada para esta temática, na instituição em que atuam, o que de certa forma está em desacordo com a proposta de oferta de uma educação antirracista e inclusiva para todos os sujeitos, sendo que

O compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos - como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes - e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria igualmente requer o compromisso com os alunos com deficiência reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (Brasil, 2013, p. 15).

Partindo deste pressuposto, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar aos professores uma capacitação adequada para o trabalho com essas temáticas na Educação Infantil, visto que a lei 11.645/2008 e o Estatuto da Igualdade Racial, asseguram a obrigatoriedade da abordagem de temáticas antirracista na Educação Infantil, teme que deve ser abordado não somente no feriado do dia vinte de novembro, no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Brasil, 2023). No que tange a última categoria abordada nesta análise, qual trata sobre as práticas de leitura e obra literária para abordagem da diversidade e questões raciais, foi observado que um percentual de 53,3% dos quinze professores entrevistados alegaram trabalhar com práticas de leitura, ao menos uma vez na semana com sua turma de Educação Infantil, e neste mesmo percentual percebeu-se que o livro infantil mais utilizado para a abordagem da temática “racismo e diversidade étnico-raciais”, é a obra literária “Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado”.

Destarte, mediante os relatos das professoras entrevistadas, o acervo bibliográfico da instituição não lhes proporciona aporte material suficiente para o desenvolvimento deste trabalho na Educação Infantil, fato é que as professoras mencionaram a necessidade de confeccionarem livros, aventais e demais recursos pedagógicos para aplicação de sua aula. Logo, mediante as análises inferidas constatou-se que as dificuldades apresentadas desde a formação destas professoras, bem como a falta de capacitação e cursos para aprimoramento de seus conhecimentos, conciliado aos poucos recursos pedagógicos para abordagens diferenciadas em relação às práticas de leitura antirracistas na Educação Infantil e a

falta de acesso às obras literárias, que valorizam e incluem diversas culturas e autores negros, formam um compilado que resulta em uma educação empobrecida no aspecto cultural e histórico, menos inclusiva e discriminadora.

#### 5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DESENVOLVIDAS POR MEIO DA INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a análise dos dados e resultados obtidos com a pesquisa, por meio das entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil, é fato que a falta de subsídios materiais e a oferta de cursos de capacitação, tem dificultado o trabalho das professoras no que tange a esta temática. Diante do exposto, esta subseção, apresenta alguns exemplos de abordagens e práticas pedagógicas antirracistas, que podem ser aplicadas no contexto da Educação Infantil, com intuito de promover um ambiente mais inclusivo e de valorização das diferentes culturas. As propostas apresentadas por essa pesquisadora, foram aplicadas no Centro Municipal de Educação Infantil Tia Júlia, enquanto atuava como professora em uma turma de crianças de dois anos.

Em uma determinada aula, esta pesquisadora na função de professora da turma, apresentou para as crianças a história literária infantil “O cabelo de Lelê”, de Veléria Belém, conforme imagem a seguir:

**Figura 2** – Teatro de Palitoches: O cabelo de Lelê



**Fonte:** acervo da autora

Para esta prática, foi realizado a “contação da história com o uso de palitoches”, que foram confeccionados em nossa instituição por uma de nossas estagiárias, de modo que os materiais utilizados tinham diferentes texturas, pois o cabelo dos personagens foi feito de lã e o corpinho confeccionado em E.V.A., possibilitando uma experiência sensorial bem interessante, pois ao término da contação da história, os palitoches foram dispostos nas mãos das crianças, para que sanassem sua curiosidade em relação aos personagens e itens apresentados, e para finalizar, recontaram a história aos demais, de acordo com seu entendimento e imaginação. Essa obra literária trabalha a aceitação, autoestima, diversidade, estética em relação ao belo, respeito ao próximo, valorização da cultura afro-brasileira e seus costumes.

O ato de ler deve ser instigado, pois é uma necessidade que precisa ser estimulada desde os primeiros momentos de vida da criança, partindo desta premissa é possível que a leitura enquanto capacidade humana, seja aprimorada por meio de diferentes abordagens realizadas em sala de aula nas diferentes etapas da Educação Infantil, conforme a imagem a seguir, em que esta pesquisadora enquanto professora em uma turma de berçário, trabalhou a diversidade e a valorização cultural com as crianças, conforme imagem a seguir:

**Figura 3** – Teatro de Fantoches: Diversidade Cultural



**Fonte:** acervo da autora

Um conteúdo abordado todo início de ano em todas as turmas de Educação Infantil é “Identidade”, de modo que são sugeridas atividades em frente ao espelho, atividades com fotos, relatos familiares, etc., e partindo destas ideias, propostas de atividades com uma abordagem embasada na perspectiva Decolonial, torna-se possível, de modo que o professor possa conhecer a realidade de cada criança, enaltecer suas origens, ancestralidade, explorar a diversidade cultural existente na sala de aula, tipos de famílias, trabalhar o respeito e solidariedade para com o outro, autoestima, valorização pessoal, etc., conforme a imagem a seguir:

**Figura 4 – Atividade com Espelho: Identidade**



**Fonte:** acervo da autora

Ao trabalhar com a perspectiva Decolonial em turmas da Educação Infantil, é preciso ter em mente, que o conhecimento acerca da cultura afro-brasileira, conteúdos e obras que podem dar subsídios, para uma abordagem bem-sucedida é primordial. Toda experiência nova é desafiadora, tanto para as crianças nesta etapa da educação básica como para o professor, mas é preciso estar preparado, com conhecimento a respeito do assunto a ser abordado e dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados em cada abordagem.

A música é um recurso que pode ser utilizado como estratégia para inclusão

das temáticas inclusivas na perspectiva decolonial, assim com uso de materiais recicláveis como latinhas, grãos de arroz, feijão, fitas coloridas, etc., foram confeccionados alguns chocalhos, para apresentação que foi realizada com uma turma de Educação Infantil enquanto professora, foram trabalhados alguns conceitos como melodia, ritmos, estímulos sensoriais, auditivos, visuais, coordenação, etc. com a finalidade de abordar uma parte importante da cultura afro-brasileira, e de certa forma levar essa cultura aos demais integrantes da instituição, conforme a imagem a seguir:

**Figura 5** – Apresentação Musical: Afro-brasilidade



**Fonte:** acervo da autora

Logo, os exemplos de abordagens pedagógicas e práticas antirracistas apresentadas nesta seção, enfatizam a importância de agentes mediadores, que possibilitem ao professor, a adoção de uma perspectiva Decolonial para a realização de práticas antirracistas na Educação Infantil, pois para que essas práticas sejam desenvolvidas de maneira eficaz, cabe ao professor se munir de conhecimento, de materiais e obras literárias, como meios e recursos para a realização dessas abordagens pedagógicas em sua aula.

## 6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, desenvolve um diálogo profundo sobre a urgência de implementar uma educação antirracista na Educação Infantil, embasada na Teoria Decolonial, pautada em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial brasileira. Com base na análise detalhadas de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas sobre as práticas de leitura literária, realizadas em instituições como o Colégio de Aplicação da UEL (Londrina-PR) e nos Centros Municipais de Educação Infantil Tia Júlia e Vovó Maria Benetti (Pinhalão-PR), foram investigados em que medida essas abordagens promovem temáticas inclusivas e antirracistas, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e documentos legais que norteiam a educação no Brasil.

Na primeira seção do estudo, apresentou-se uma introdução ao problema central que motivou a pesquisa, delineando os objetivos gerais e específicos. O principal objetivo foi compreender como as práticas pedagógicas de leitura abordam questões relacionadas ao racismo, à valorização da diversidade e ao combate a estereótipos raciais na Educação Infantil. Além disso, foram detalhados os questionamentos teóricos e empíricos que conduziram à análise dos dados coletados, destacando-se a relevância de práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva, equitativa e alinhada à realidade sociocultural brasileira.

Na segunda seção, intitulada "O fio histórico: a realidade social e educacional do nosso país rumo à soltura das correntes do racismo para o desenvolvimento de práticas de leitura antirracista na Educação Infantil", o estudo contextualizou a desigualdade estrutural do Brasil, historicamente marcada por práticas racistas que marginalizam grande parte da população negra. A análise da Lei nº 11.645/2008 foi central para reforçar a necessidade de integrar práticas pedagógicas antirracistas ao currículo escolar. Autores como Ribeiro (2019) e Souto (2023) foram citados para abordar a complexidade do racismo e a necessidade de uma reflexão crítica que leve à ação.

A pesquisa também enfatizou a urgência de políticas públicas que promovam a igualdade racial, conforme o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), destacando que o exercício de práticas de leitura antirracistas por docentes é indispensável para a desconstrução de estereótipos, a promoção da diversidade e a valorização de identidades afro-brasileiras. A leitura, nesse contexto,

foi caracterizada como uma experiência transformadora e mediadora de questões culturais e raciais, essencial para a construção de uma consciência crítica desde os primeiros anos de escolarização.

Um dos pontos abordados com aspecto mais relevante, foi a formação dos professores de Educação Infantil, evidenciando lacunas significativas na formação e capacitação desses profissionais, para abordagem de questões raciais em sala de aula. A pesquisa revelou que 60% das professoras entrevistadas não receberam formação teórica ou metodológica adequada para implementar práticas antirracistas, e todas destacaram a escassez de cursos de capacitação na área, tais dados reforçam a necessidade de órgãos públicos promoverem ações de formação continuada, disponibilizando recursos pedagógicos que possibilitem a abordagem crítica e inclusiva de questões raciais.

A BNCC, embora tenha sido citada como um documento norteador, não deve ser vista como um limite para a prática docente, mas como um ponto de partida. O estudo propõe que os professores busquem constantemente ampliar seus conhecimentos, incorporando práticas decoloniais e desenvolvendo projetos que valorizem a diversidade cultural e histórica do Brasil, para tanto, como exemplos de abordagens pedagógicas inovadoras baseadas na Teoria Decolonial foram apresentados para inspirar professores a criar experiências significativas para suas turmas.

Na terceira seção, intitulada "Fundamentos Teóricos e Conceitos Epistemológicos da Teoria Decolonial", o estudo mergulhou nos conceitos e fundamentos dessa teoria, apresentando intelectuais que a defendem como um movimento de resistência ao colonialismo e às suas heranças contemporâneas. A Teoria Decolonial foi explorada como um instrumento poderoso para questionar estruturas de poder opressoras e promover a inclusão e a representatividade na educação. Os escritos de Walsh foram particularmente destacados, demonstrando como a pedagogia decolonial pode transformar o ensino em uma prática emancipatória e inclusiva.

Essa seção destacou a conexão entre teoria e prática, reforçando que a adoção de práticas pedagógicas antirracistas fundamentadas na Teoria Decolonial é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes. A perspectiva crítica sobre o colonialismo e suas consequências foi apresentada como um convite à reflexão e à ação por parte dos educadores.

Logo, a análise dos dados coletados revelou a precariedade de recursos pedagógicos e a predominância de práticas insuficientes para promover uma educação antirracista efetiva, de modo que a obra "Menina bonita do laço de fita", amplamente utilizada nas práticas de leitura, foi criticada por perpetuar estigmas e preconceitos que contradizem a perspectiva decolonial. De modo que a pesquisa enfatizou a necessidade de ampliar o acervo literário com obras que valorizem a diversidade étnico-cultural brasileira e promovam a aceitação e o respeito às identidades afro-brasileiras.

Outrossim, os dados apontaram que 53,3% das professoras realizam práticas de leitura semanalmente, mas muitas vezes limitam essas atividades a períodos específicos, como a semana da Consciência Negra, devido à falta de recursos e formação, evidenciando a urgência de mudanças estruturais no sistema educacional, com o intuito de garantir que as práticas antirracistas sejam contínuas e abrangentes. Portanto, a pesquisa destaca que o racismo é um fenômeno social complexo, que exige ações concretas desde a Educação Infantil para combater suas raízes e consequências, assim as práticas pedagógicas antirracistas, fundamentadas na Teoria Decolonial, são ferramentas indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Destarte, em meio aos desafios observados, o estudo evidencia que é possível construir um ambiente educacional inclusivo e transformador, com o trabalho educacional pautado na perspectiva de uma Pedagogia Decolonial, desde que haja investimento na formação e capacitação docente, ampliação de acervos literários das instituições com obras de protagonismo negro e cultura afro-brasileira para que as práticas literárias sejam mais frequentes e instigantes, e principalmente comprometimento com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e combatam o racismo desde os primeiros anos de escolarização.

## REFERÊNCIAS

ADRIANA, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. **Análise de conteúdo de Bardin** – Explicação e exemplos. 1 vídeo (28 min.40). Publicado pelo canal Metodologia Descomplicada em: 12 de set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3fvAcOrcr5Y&t=933s>. Acesso em: 24 set. 2024.

ASSEMBLYAI. **Transcrição de fala para texto**. Disponível em: <https://www.assemblyai.com/playground>. Acesso em: 05 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 4<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais /Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Publicação original**. Brasília-DF. Diário Oficial da União – Seção 1 – 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil – 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971– Publicação original**. Brasília-DF. Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil – 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 2012 e ao caput do art. 2014, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União: Brasília-DF. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília: Presidência da República, 1871. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília: Presidência da República, 1888. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor). Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso

em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Planalto Central: Brasília-DF. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023**. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Planalto Central: Brasília-DF. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14759.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. – Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 11 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras**. Caderno 5. – 1ª Ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 11 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfantil – Apresentação**. – Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CARDOSO, Edson Lopes. **Aula 3 – Estigma**. Curso Ler o Brasil. 1 vídeo (10 min.15). Publicado pelo canal Casa Sueli Carneiro em: 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PdhrE42pUQ&t=182s>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CARDOSO, Edson Lopes. **Aula 4 – Racismo em Monteiro Lobato**. Curso Ler o Brasil. 1 vídeo (04 min.11). Publicado pelo canal Casa Sueli Carneiro em: 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKFT4nUCvPw>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CARDOSO, Edson Lopes. **Aula 5 – Sobre entrevista de Marieta Severo**. Curso Ler o Brasil. 1 vídeo (12 min.33). Publicado pelo canal Casa Sueli Carneiro em: 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XwtIKhjgP04&t=10s>. Acesso em: 07 fev. 2023.

DUARTE, Constância Lima. Poemas de Conceição Evaristo: Vozes-mulheres. Cronos: **Revista da Pós-Grad. em Ciências Sociais**, UFRN, Natal, v. 23, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/34439/17657>. Acesso em: 07 out. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Frantz Fanon; tradução de José

Laurênio de Melo. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008. 194p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire, – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Ricardo Lopes. O método de análise de conteúdo: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de geografia. *Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 7, p. 1-16, 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GONÇALVES, Ana Maria. **No Provoca**, autora debate obra de Monteiro Lobato e questiona distribuição de seus livros em escolas. Portal Geledés: 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-usava-a-literatura-para-promover-o-racismo-afirma-escritora-ana-maria-goncalves/>. Acesso em: 10 out. 2024.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora 1ª Ed, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR: 2017, 1 (1), pp. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 06 maio 2024.

MIGNOLO, Walter. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**/ Walter Mignolo et al.: compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. - 1ª ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani\\_Quintero-Desafios\\_descoloniales-pensar\\_em\\_coletivo.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf). Acesso em: 03 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. **In Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya Yala. Quito: Ecuador, 2005.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**/ Walter D. Mignolo and Catherine E. Walsh. Series: On decoloniality. Durham: Duke University Press: 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. – São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Aula 3 – A forma social, o racismo e a eugenia em Monteiro Lobato**. Curso Ler o Brasil. 1 vídeo (04 min.41). Publicado pelo canal Casa Sueli Carneiro em: 23 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wfGztxRI5C4&t=2s>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Aula 5 – Sobre a persistência do racismo na sociedade**. Curso Ler o Brasil. 1 vídeo (09 min.30). Publicado pelo canal Casa Sueli Carneiro em: 23 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z42M-pBuyuU&t=18s>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SOUTO, Mayara. Brasil tem dificuldades em perceber o racismo; saiba o porquê. In: **Jornal Estado de Minas**. Correio Braziliense. 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/07/28/noticia-diversidade,1526512/brasil-tem-dificuldades-em-perceber-o-racismo-saiba-o-porque.shtml>. Acesso em: 04 mar. 2024.

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 80, mar. 2008, 71–114. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado\\_Torres\\_Topologia\\_rccs-695.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya -Yala. Quito: Ecuador, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya -Yala. Quito: Ecuador, 2017.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****1. Levantamento de Dados Sociodemográficos:**

- a) Qual o ano de seu nascimento?
- b) Qual o estado do Brasil ou país estrangeiro de seu nascimento?
- c) Qual o nome da cidade onde reside?
- d) Qual é sua cor ou raça? (*Branco/ Preto/ Pardo/ Indígena/ Amarelo*).
- e) Qual seu sexo? (*Homem/ Mulher/ Intersexo*).
- f) Qual sua identidade de gênero? (*Cisgênero/ Travesti/ Transexual/ Transgênero*).
- g) Qual sua orientação sexual? (*Heterossexual/ Bissexual/ Homossexual*).
- h) Possui alguma deficiência? Qual?
- i) Qual seu estado civil?
- j) Você tem filhos? Quantos?
- k) Qual a renda mensal da família?

**2. Dados Acadêmicos e Profissionais:**

- a) Qual sua formação acadêmica? Concluiu seus estudos em Instituição Pública ou Privada?
- b) Qual foi a motivação que te levou a escolher esta área?
- c) Em sua formação acadêmica, teve contato com alguma disciplina sobre “Diversidade e Relações Étnico-raciais”?
- d) O que você entende por Racismo?
- e) A partir de seus conhecimentos, qual sua concepção de raça?
- f) Você considera importante para a formação docente a abordagem e discussão das questões raciais?
- g) A instituição em que atua como docente é de caráter público ou privado?
- h) Você já observou algum tipo de discriminação, seja por parte de colegas ou pais de alunos em seu ambiente de trabalho?

**3. Questionamentos sobre a Prática Docente:**

- a) Há quanto tempo atua como docente na Educação Infantil?
- b) Qual a idade das crianças de sua turma?
- c) Você acredita que sua formação acadêmica a tenha proporcionado base teórica e metodológica para trabalhar conteúdos relacionados às questões raciais com crianças da Educação Infantil?
- d) Em sua opinião, qual a importância de questões raciais serem trabalhadas na Educação Infantil?
- e) Você desenvolve em sala algum tipo de prática pedagógica voltada à diversidade e relações étnico-raciais com as crianças? Qual?
- f) Na escola em que você leciona, são ofertados cursos de capacitação aos professores, que sejam direcionados à abordagem de questões raciais por meio de práticas a serem desenvolvidas com as crianças de Educação Infantil? Quais seriam esses cursos?
- g) Em sua opinião, qual a importância da realização do trabalho com práticas de leitura em sala de aula? Com que frequência você desenvolve essas práticas com as crianças de sua turma?
- h) Quais as principais obras apresentadas durante essas práticas?
- i) O que diria a respeito do acervo bibliográfico de sua escola? Em sua opinião, ele lhe proporciona material suficiente para uma aula voltada às questões raciais?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: **“QUE OS LIVROS NOS LIBERTEM DAS CORRENTES QUE NOS PRENDEM: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA ANTIRRACISTAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, a ser realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Os objetivos da pesquisa são: a) Discutir o conceito dos marcadores sociais “Raça/Cor e Etnias” à fim de compreender de forma objetiva como o Racismo se estrutura a partir destes marcadores; b) Revisar os fundamentos pedagógicos e sociais da Educação Infantil para que possamos investigar os aspectos basilares do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa; c) Explorar a leitura em seus aspectos sociais, pedagógicos e formativo, a fim de investigar as possibilidades de sua utilização na formação antirracista das crianças; d) Fundamentar reflexões sob a luz da Teoria Decolonial, com base nas perspectivas de alguns autores do campo, sobre as percepções e práticas apresentadas pelos professores, em relação à abordagem do Racismo com as crianças por meio de diferentes práticas de leitura; e) Realizar a análise dos dados coletados via método da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

As entrevistas serão realizadas nas instituições onde a pesquisa foi divulgada, de modo que iremos à campo com um roteiro de perguntas pré-elaborado, a fim de realizarmos entrevistas com alguns docentes, que participarão da pesquisa, atuantes nas turmas de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, e em dois Centros Municipais de Educação Infantil, localizados na zona urbana do Município de Pinhalão, estas instituições da cidade de Pinhalão se diferenciam da instituição de Londrina, devido a diferença populacional dessas cidades, estrutura dos prédios e diversidade cultural, de modo que são diferentes realidades que instigam o interesse pela realização da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas em uma sala ou algum outro espaço apropriado para a realização dela, que será designado pelo (a) profissional

responsável pela instituição que nos receberá. Deste modo esse (a) profissional organizará a liberação dos docentes para a participação da entrevista, a critério da instituição coparticipante, a fim de que a rotina destes, não seja prejudicada. Sua participação é muito importante, e a mesma se daria da seguinte forma: I) Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, II) Participação da entrevista, que será gravada, e posteriormente os dados serão transcritos. O roteiro para a entrevista será semiestruturado, de forma que poderá ser alterado caso seja necessário, o foco da investigação está no trabalho que tem sido realizado em relação às abordagens de questões raciais durante as práticas de leitura, quais os agentes mediadores e meios adotados por esses professores para a abordagem mais adequada durante essas práticas, e para o desenvolvimento de um contexto antirracista no ambiente escolar, pautado na lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e III) Assinalar uma autorização para o uso do som da voz, na forma de um “Termo de consentimento para uso de imagem e/ou voz.”

A assinatura do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, se dará em um ato prévio à entrevista. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, que suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação, no entanto, garantimos que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Considera-se este estudo benéfico para a formação docente dos participantes, pois, os resultados da pesquisa serão apresentados em curso de formação continuada, a fim de que outras pessoas possam ter acesso ao material produzido, e a dissertação estará disponível na biblioteca da UEL ao término deste estudo. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos, ao sujeito quando da participação da coleta de dados. Nesses casos, a pesquisadora responsabilizar-se-á em amparar o pesquisado e dar todo o apoio necessário, se o mesmo precisar ausentar-se com a finalidade de descansar por um curto período, ou mesmo procurar atendimento médico, com o intuito de se restabelecer para retomada da entrevista, visto que os riscos desta pesquisa se

limitam aos sofrimentos de ordem psicológica, tais como possibilidade de constrangimento, desconforto, medo e vergonha ao responder as perguntas, cansaço e estresse durante a entrevista, possível quebra de sigilo e de anonimato, deste modo.

Para não haver riscos de perda dos dados, e em conformidade ao Ofício Circular nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, eles serão armazenados em drive externo. Sobre essa informação, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, é obrigação da pesquisadora “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa”. Nesse sentido, todas os dados coletados ficarão armazenados por um período de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora. Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos poderá nos contatar por meio das seguintes informações: Luana Maria Floriano de Souza Silva (responsável pela pesquisa) pelo telefone (43) 9.9658-3512 ou pelo endereço eletrônico: lu\_anacat9@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455 ou endereço eletrônico: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Londrina, de de 2023.

Luana Maria Floriano de Souza Silva  
Pesquisadora responsável

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ**

Em relação aos direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS n. ° 510, de 2016, em seu Artigo 9. °, solicitamos que o (a) senhor participante, assinale a opção com a qual esteja de acordo, visto que para esta pesquisa, os dados coletados serão apenas gravações de voz e não imagens. Esclarecemos, que suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

( ) “SIM, AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E/OU VOZ”

( ) “NÃO, NÃO AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E/OU VOZ”

Eu, \_\_\_\_\_ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura:

\_\_\_\_\_