



From Academic Theory to Antiracist Praxis: Lesson Plans and Narratives of Pedagogy Students

Da Teoria Acadêmica à Práxis Antirracista: Planos de Aula e Narrativas de Estudantes de Pedagogia

De la teoría académica a la praxis antirracista: planes de clase y narrativas de estudiantes de Pedagogía

Ana Cristina Conceição Santos ¹ 

¹ Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.

Autor correspondente:

Nome: Ana Cristina Conceição Santos

E-mail: ana.santos1@delmiro.ufal.br

Como citar: Santos, A. C. C. (2026). Da Teoria Acadêmica à Práxis Antirracista: Planos de Aula e Narrativas de Estudantes de Pedagogia. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 7(1), e21584. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks7121584>

ABSTRACT

This article analyzes how knowledge discussed in a university course on Education for Ethnic-Racial Relations was used by Pedagogy students in Brazil's Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). The qualitative study followed a critical narrative approach and involved four students—three women and one man—organized into two pairs. One pair worked with a second-grade class at School 1, and the other with a fourth-grade class at School 2; both schools are located in the hinterland of Alagoas. Two collective semi-structured interviews were conducted and submitted to thematic analysis. The narratives indicate that the course provided historical, conceptual, and legal references through which the students recognized forms of racism that had previously been treated as ordinary events. In PIBID, this knowledge had to be translated into pedagogical decisions. The activities were planned in response to situations observed in the classrooms and involved children's literature, mirrors, images, drawings, and the production of different skin tones. The article also examines the use of *Menina bonita do laço de fita*. The book places a Black girl at the center of the story and was one of the few works with a Black child available in the school collection. Its use, however, required critical mediation concerning the white gaze that validates the protagonist's beauty,

the fanciful explanations for skin color, the term “mulata,” and the conciliatory treatment of racial mixing. The study indicates that the articulation between EREER and PIBID contributes to antiracist teacher education, but it cannot replace institutional support, continued study, and broader literary collections.

Keywords: anti-racist education; teacher education; ethnic-racial relations; PIBID; children’s literature.

RESUMO

O artigo analisa como conhecimentos discutidos na disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foram usados por estudantes de Pedagogia em ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa qualitativa, de orientação narrativo-crítica, reuniu quatro estudantes — três mulheres e um homem — organizadas em duas duplas. Uma dupla atuava em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola 1; a outra trabalhava com uma turma do 4º ano, na Escola 2. As duas escolas ficam no Sertão alagoano. Foram realizadas duas entrevistas coletivas semiestruturadas, submetidas à análise temática. Nas narrativas, as estudantes afirmaram que a disciplina lhes ofereceu referências históricas, conceituais e legais para reconhecer manifestações de racismo antes tratadas como episódios comuns. No PIBID, esse repertório precisou ser transformado em decisões pedagógicas. As intervenções partiram de situações observadas nas turmas e recorreram à literatura infantil, a espelhos, imagens, desenhos e à produção de diferentes tonalidades de pele. O artigo também examina o uso de *Menina bonita do laço de fita*. A obra coloca uma menina negra no centro da narrativa e era uma das poucas com protagonismo negro disponíveis no acervo escolar. Seu uso, porém, exigiu mediação crítica diante do olhar branco que valida a beleza da personagem, das explicações fantasiosas sobre a cor da pele, do termo “mulata” e do tratamento conciliador da mestiçagem. A articulação entre EREER e PIBID contribuiu para a formação docente antirracista, mas não substitui apoio institucional, estudo continuado e acervos literários mais amplos.

Palavras-chave: educação antirracista; formação docente; relações étnico-raciais; PIBID; literatura infantil.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo los conocimientos discutidos en la asignatura Educación para las Relaciones Étnico-Raciales fueron utilizados por estudiantes de Pedagogía en acciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). La investigación cualitativa, de orientación narrativa crítica, reunió a cuatro estudiantes —tres mujeres y un hombre— organizadas en dos parejas. Una trabajaba con un grupo de segundo año de la educación primaria en la Escuela 1; la otra, con un grupo de cuarto año en la Escuela 2. Ambas escuelas están ubicadas en el Sertão de Alagoas. Se realizaron dos entrevistas colectivas semiestruturadas, sometidas a análisis temático. En sus relatos, las estudiantes afirmaron que la asignatura les ofreció referencias históricas, conceptuales y legales para reconocer manifestaciones de racismo que antes eran tratadas como hechos comunes. En el PIBID, ese repertorio tuvo que convertirse en decisiones pedagógicas. Las intervenciones partieron de situaciones observadas en las clases y utilizaron literatura infantil, espejos, imágenes, dibujos y la producción de diferentes tonalidades de piel. El artículo también examina el uso de *Menina bonita do laço de fita*. La obra coloca a una niña negra en el centro de la narrativa y era una de las pocas con protagonismo negro disponibles en el acervo escolar. Su uso, sin embargo, exigió una mediación crítica frente a la mirada blanca que valida la belleza de la protagonista, las explicaciones fantasiosas sobre el color de la piel, el término “mulata” y el tratamiento conciliador del mestizaje. La articulación entre la formación en relaciones étnico-raciales y el

PIBID contribuyó a una formación docente antirracista, pero no sustituye el apoyo institucional, el estudio continuo ni la ampliación de los acervos literarios.

Palabras clave: educación antirracista; formación docente; relaciones étnico-raciales; PIBID; literatura infantil.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a formação de professoras no Brasil tomou referências europeias como medida principal para explicar a história, a cultura e a produção de conhecimento do país. Essa escolha curricular definiu quais saberes receberiam reconhecimento e quais permaneceriam à margem (Silva, 2001). Conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas foram reduzidos a temas ocasionais ou excluídos do campo do saber considerado legítimo.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir a História e a Cultura dos Povos Indígenas. Ambas modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Essas alterações legais incorporaram ao currículo escolar reivindicações formuladas pelos movimentos negros e indígenas em torno do direito à história, à cultura e à educação (Gomes, 2017; Silva et al., 2021). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 estabeleceram que a Educação das Relações Étnico-Raciais pressupõe a reeducação das relações entre pessoas negras e não negras e não deve ser entendida como um conteúdo destinado somente às crianças e aos jovens negros (Brasil, 2004). Embora esse conjunto normativo tenha criado obrigações para os sistemas de ensino, sua existência não assegurou, por si só, a presença contínua desses conhecimentos nos currículos escolares e universitários (Silva et al., 2021).

Na Universidade Federal de Alagoas, Silva et al. (2021) analisaram o projeto pedagógico então vigente no curso de Pedagogia do campus de Maceió e verificaram que a Lei nº 11.645/2008 não assegurava uma presença consistente da temática indígena. O tema aparecia de modo periférico e, muitas vezes, dependia de disciplinas eletivas ou da iniciativa de determinadas docentes. O artigo de Silva et al. (2021) não examina o currículo atual do Campus do Sertão, mas registra um problema institucional recorrente: quando esses conteúdos não integram a formação obrigatória, o acesso das estudantes ao debate fica condicionado ao acaso.

Em 2018, o curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão incluiu Educação e Relações Étnico-Raciais como disciplina obrigatória, com 72 horas e oferta no segundo período (Universidade Federal de Alagoas-Campus Sertão, 2018). A mudança resultou da atuação de professoras que defendiam a necessidade de oferecer, desde o início do curso, instrumentos para compreender o racismo como elemento que organiza conhecimentos, relações e oportunidades. A colonialidade do saber, nos termos discutidos por Quijano (2005), ajuda a entender por que algumas referências circulam como universais, enquanto outras precisam justificar continuamente sua presença no currículo.

Uma disciplina específica, contudo, não produz uma passagem automática entre o estudo universitário e o trabalho escolar. Nas escolas, as licenciandas encontram acervos reduzidos, currículos fragmentados, atividades concentradas no mês de novembro em alusão a consciência negra, receio de conflito com as famílias e tratamento desigual das tradições religiosas. O PIBID aproxima a formação dessas condições concretas. A permanência no cotidiano escolar permite observar as relações entre as crianças, planejar com outras profissionais, conduzir atividades e examinar tanto o que ocorreu quanto o que foi impedido ou precisou ser revisto.

A pergunta que orienta o artigo é: como estudantes de Pedagogia mobilizam a formação recebida na disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER) ao planejar e desenvolver práticas antirracistas no PIBID? A análise considera os sentidos atribuídos às trajetórias

peçoais, ao trabalho em dupla e às intervenções realizadas em duas escolas públicas do Sertão alagoano. Também acompanha as tensões envolvidas na escolha das obras literárias, com atenção ao uso de *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e à recusa de uma atividade planejada com *Amoras*, de Emicida.

Duas atividades não permitem medir a eficácia de uma proposta de educação antirracista. O interesse da pesquisa está no percurso formativo revelado pelas narrativas: situações antes banalizadas passam a ser percebidas como racializadas, respostas pedagógicas são construídas e as próprias identidades raciais são revistas. As entrevistas registram convicções, dúvidas, conflitos e escolhas que os planos de aula, isoladamente, não mostrariam.

FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁXIS ANTIRRACISTA

A disciplina de EREER como disputa curricular

A inclusão obrigatória de Educação e Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia na UFAL/Campus Sertão retirou o enfrentamento do racismo do campo exclusivo da transversalidade e da iniciativa individual de algumas docentes. Um tema anunciado como responsabilidade de todo o currículo, mas sem carga horária, objetivos ou bibliografia definidos, pode acabar sem responsável. A disciplina garantiu tempo institucional para o estudo da formação sociocultural brasileira e alagoana, das relações raciais e das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (UFAL, 2018).

A existência desse espaço não autoriza o restante do curso a se afastar do tema. Uma única disciplina não responde pela formação antirracista de toda a graduação; seu alcance depende do diálogo com outros componentes, com os estágios, a pesquisa e os programas de iniciação à docência. O problema não se resolve escolhendo entre disciplina específica e transversalidade. É preciso impedir que a transversalidade justifique a ausência e que um único componente receba uma responsabilidade curricular coletiva.

A criação da disciplina também tornou visível o trabalho intelectual de mulheres negras na universidade. hooks (1995) discute como essa produção enfrenta estruturas que limitam a autoridade das mulheres negras e separam teoria, experiência e ação política. No Campus do Sertão, defender a obrigatoriedade do componente significou disputar diretamente o que uma futura pedagoga precisa conhecer. Estavam em questão tanto os conteúdos do curso quanto o sentido atribuído à formação docente e à própria universidade.

Nas entrevistas, as estudantes disseram que a disciplina lhes deu palavras, referências e legislação para compreender episódios que antes pareciam isolados. As dúvidas permaneceram, mas as perguntas mudaram. Diante de uma fala racista, elas passaram a pensar não só na resposta imediata, mas também nos materiais, nas rotinas e nas escolhas curriculares que permitiam àquela fala circular como algo aceitável. A intervenção pedagógica passou, então, a incluir uma leitura das relações raciais que organizavam o cotidiano escolar.

Racismo na infância e omissão pedagógica

O racismo participa da socialização infantil. Ele aparece em apelidos, brincadeiras, recusas e comentários sobre cabelo, pele, nariz ou pertencimento familiar. Também é aprendido pela ausência de personagens negras, pela repetição de um único padrão de beleza e por materiais que associam a população negra quase sempre à escravidão. Quando a escola trata esses episódios como desentendimentos comuns, retira da violência sua dimensão racial.

Cavalleiro (2000) mostrou que o silêncio escolar também ensina. A falta de intervenção comunica à criança atingida que sua dor pode ser ignorada e informa ao grupo que a discriminação será tolerada. Fazzi (2006) e Trinidad (2011) identificaram entre crianças o uso precoce de categorias de cor, hierarquias estéticas e estereótipos. Discutir o racismo na infância

não cria uma divisão antes inexistente; oferece mediação para relações que as crianças já observam, reproduzem ou sofrem.

Corpo e cabelo têm lugar central nesse aprendizado. Gomes (2002, 2003) mostra que a escola participa da construção da identidade negra quando valoriza ou deprecia características corporais. Uma ofensa dirigida ao cabelo crespo não atinge apenas a aparência. Ela alcança a autoestima, o pertencimento e a relação da criança com uma história coletiva. Repreender quem ofendeu, por isso, não basta. É preciso acolher a criança atingida, nomear a violência e discutir o padrão estético que sustentou a ofensa.

Os materiais escolares também produzem sentidos. Bento (2012) propõe observar quem ocupa o centro das histórias, quais bonecas circulam, que famílias são representadas e qual tonalidade recebe o nome de “cor de pele”. Um acervo com pouca presença negra restringe as possibilidades de identificação das crianças e mantém a experiência branca no lugar de norma não nomeada.

Neste artigo, branquitude designa uma posição social e racial, e não apenas uma descrição da cor da pele. Essa posição foi produzida historicamente pela construção da superioridade branca e garante privilégios materiais e simbólicos às pessoas reconhecidas como brancas em sociedades estruturadas pelo racismo (Schucman, 2012). Como tais privilégios costumam aparecer como mérito, neutralidade ou universalidade, a posição branca permanece sem nome, enquanto outras identidades raciais são marcadas e explicadas.

Pedagogia engajada e reflexão sobre a prática

A práxis antirracista articula leitura crítica da realidade e ação intencional. Freire (1996) recusa uma docência separada da reflexão e afirma que ensinar envolve uma posição diante do mundo. Em uma escola atravessada por desigualdades raciais, a neutralidade tende a conservar as relações existentes. Observar a turma, estudar o problema, planejar, intervir e retornar à experiência para examiná-la fazem parte do mesmo trabalho docente.

A pedagogia engajada de hooks (2013) exige que a sala de aula reconheça a presença, a voz e a experiência das pessoas que a constituem. Esse reconhecimento não dispensa rigor nem transforma qualquer fala em verdade. Ele relaciona o conhecimento à vida concreta e enfrenta os conflitos sem humilhar as crianças. Em atividades sobre raça, podem surgir risos, recusas e estereótipos. A professora precisa conduzir a conversa sem proteger a violência, criando condições para reflexão e responsabilização.

Gomes (2017) localiza muitos dos conhecimentos necessários a esse trabalho nas lutas do Movimento Negro. Ao denunciar o racismo, disputar direitos e produzir interpretações sobre história, identidade e cultura, o movimento educa a sociedade e pressiona a universidade. A formação antirracista não nasce de uma novidade metodológica nem da iniciativa isolada de uma docente. Ela se apoia em saberes coletivos que chegaram às políticas educacionais por meio de longas disputas.

Na experiência analisada, ERER e PIBID assumiram tarefas diferentes. A disciplina ofereceu referências para interpretar a escola. No PIBID, essas referências encontraram o acervo disponível, o tempo da turma, as orientações da supervisão e as respostas das crianças. A relação entre teoria e prática foi construída nesse encontro, inclusive quando uma proposta precisou ser alterada ou não chegou a acontecer.

PERCURSO METODOLÓGICO

Abordagem e contexto da pesquisa

A pesquisa é qualitativa e segue uma orientação narrativo-crítica. Essa escolha responde ao interesse pelos sentidos produzidos pelas estudantes ao relacionarem trajetória escolar, pertencimento racial, formação universitária e atuação no PIBID. Experiências e interpretações

foram analisadas nos contextos em que se constituíram, considerando valores, conflitos, lembranças e modos de compreender a realidade (Minayo, 2014).

A dimensão narrativa está no lugar atribuído às experiências contadas pelas participantes. Ao retomarem a educação básica, o ingresso na Pedagogia e as intervenções escolares, elas selecionaram acontecimentos e estabeleceram relações entre passado e presente. Clandinin e Connelly (2015) compreendem a narrativa como conhecimento da experiência construído no tempo, nas relações e nos lugares. O termo “narrativo-crítica” indica que essas histórias foram lidas em relação ao racismo estrutural, às desigualdades educacionais e às disputas curriculares, e não como percursos individuais separados da vida social.

A oralidade foi tratada como forma de autoria. Durante as entrevistas, as estudantes reorganizaram lembranças, revisaram posições e nomearam experiências que adquiriram outros sentidos depois da disciplina de EREER. A entrevista narrativa permite reconstruir acontecimentos a partir do ponto de vista de quem os viveu (Jovchelovitch & Bauer, 2002). A escrevivência, conforme formulada por Conceição Evaristo (2020), orientou a leitura das falas ao reconhecer que uma experiência singular pode carregar marcas compartilhadas por grupos historicamente silenciados, sem reduzir cada participante à condição de representante de uma identidade coletiva.

O campo da pesquisa foi o subprojeto de Pedagogia do PIBID da UFAL/Campus Sertão, desenvolvido em duas escolas públicas. Na Escola 1, as atividades ocorreram em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental; na Escola 2, em uma turma do 4º ano. As bolsistas participavam do planejamento, da preparação dos materiais, da regência e da avaliação. As escolas foram compreendidas como espaços nos quais o conhecimento docente era produzido, confrontado e revisto, e não como locais de aplicação de conteúdos prontos elaborados na universidade.

Participantes e opção de escrita no feminino

Participaram quatro estudantes de Pedagogia que já haviam cursado EREER e realizado, no PIBID, atividades sobre identidade, diversidade racial e história e cultura afro-brasileira. Para preservar o anonimato, foram adotados os pseudônimos africanos Zuri, Amina, Lueji e Akin. Zuri, mulher preta, e Akin, homem pardo, atuavam na Escola 1, com a turma do 2º ano. Amina, mulher parda, e Lueji, mulher branca, trabalhavam na Escola 2, com o 4º ano. Cada dupla planejava e conduzia as propostas na escola à qual estava vinculada, sob acompanhamento de uma professora supervisora.

Nas referências coletivas, empregamos a flexão feminina (“as estudantes”, “as licenciandas” e “as entrevistadas”), porque três das quatro participantes são mulheres. A escolha registra a composição majoritariamente feminina do grupo e evita tomar o masculino como forma universal. Nas passagens referentes apenas a Akin, mantivemos a flexão masculina.

A seleção foi intencional e vinculada ao problema da pesquisa. O objetivo não era alcançar representatividade estatística, mas reunir experiências diretamente relacionadas às práticas em análise. Como os planos haviam sido elaborados e conduzidos em dupla, as entrevistas mantiveram essa composição. Durante as conversas, uma participante retomava a lembrança da outra, acrescentava detalhes ou discordava da interpretação apresentada. Essas interações permitiram observar como o trabalho compartilhado havia sido negociado.

Produção e análise das narrativas

Foram realizadas duas entrevistas coletivas semiestruturadas pelo Google Meet, uma com cada dupla. O primeiro encontro durou cerca de 50 minutos; o segundo, 65 minutos. O roteiro reuniu dez questões organizadas em cinco eixos: identidade e trajetória; planejamento das práticas; trabalho em dupla; participação das crianças; e contribuições de EREER para a docência. Outras perguntas foram feitas durante as conversas quando um episódio exigia esclarecimento.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com apoio da ferramenta automática TACTIQ. Cada transcrição foi depois conferida integralmente para corrigir falhas de reconhecimento e atribuições equivocadas de autoria. Preservamos o vocabulário e as marcas de oralidade relevantes. Nos excertos reproduzidos no artigo, retiramos somente repetições que dificultavam a leitura e realizamos pequenos ajustes de concordância.

A análise começou com a leitura integral das duas transcrições. Em seguida, os trechos foram reunidos conforme os eixos do roteiro e relidos à luz das trajetórias das participantes e das situações vividas nas escolas. Desse processo resultaram cinco núcleos interpretativos: identidade e pertencimento; intencionalidade do planejamento; leitura crítica da literatura infantil; docência colaborativa e tensões institucionais; respostas das crianças e contribuições da ERER. A categorização preservou o contexto de cada fala e considerou as relações entre memória, formação e prática.

Antes das entrevistas, as participantes receberam informações sobre os objetivos do estudo, a gravação dos encontros, o uso acadêmico das narrativas e as medidas adotadas para preservar suas identidades. Depois dos esclarecimentos, concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identidade, representação e escolha da docência

As autodeclarações raciais não surgiram nas entrevistas como dados neutros de caracterização. Ao se nomearem preta, pardo, parda ou branca, as participantes retomaram experiências de ausência, classificação externa, descoberta e responsabilidade. A identidade racial apareceu como algo reelaborado ao longo da formação e relacionado à forma como cada estudante passou a imaginar e exercer a docência.

Zuri relacionou sua permanência no curso à pouca presença de professoras negras durante a educação básica e ao impacto de encontrá-las na universidade. Segundo a estudante, “quando cheguei ao curso e vi pessoas pretas dando aula, aquilo ajudou muito a seguir nesse caminho de ser professora”. Em seu relato, apenas uma professora negra havia feito parte de sua trajetória na educação básica. A presença de mulheres negras na docência universitária ampliou suas referências profissionais e tornou a carreira docente uma possibilidade concreta. Zuri também afirmou que desejava oferecer essa referência às crianças com as quais trabalhava.

Akin destacou duas presenças ainda pouco comuns nos anos iniciais: a de um homem e a de um homem negro como professor. Ele ingressou na Pedagogia depois de cogitar outro curso, mas as disciplinas e o PIBID fizeram a docência deixar de parecer uma escolha improvável. O pertencimento racial não explica sozinho sua decisão; passou, contudo, a dar outro sentido à permanência no curso e à sua presença na escola.

Amina narrou uma trajetória marcada pela disputa em torno da nomeação racial. Quando se dizia negra, ouvia com frequência que não era e acabava se apresentando como parda: “eu acabava dizendo que era parda”. A formação universitária lhe permitiu rever essa resposta às classificações alheias. Ao explicar a escolha pela Pedagogia, ela também aproximou raça e classe e lembrou que o curso lhe parecia mais acessível do que carreiras historicamente associadas a grupos de maior renda.

Lueji, que se autodeclarou branca, descreveu outro deslocamento. No início do curso, entendia o “lugar de fala” como uma proibição para abordar o racismo. A disciplina de ERER a levou a reconhecer que sua posição racial não a retirava do debate; exigia estudo, autocrítica e responsabilidade. Sua narrativa recusa a ideia de que a educação antirracista seja tarefa exclusiva das docentes negras.

As trajetórias dialogam com Gomes (2003), para quem a identidade racial é produzida histórica, social e politicamente. A formação pode fortalecer pertencimentos, questionar classificações naturalizadas e atribuir novas responsabilidades. Nas narrativas, a presença de

intelectuais negras na universidade teve efeitos concretos: ampliou referências profissionais, interferiu na permanência das estudantes e participou da disputa sobre o que deveria ser ensinado.

Duas escolas, duas duplas e problemas observados no cotidiano

Os planos não partiram de uma data comemorativa. Nas duas escolas, as duplas responderam a situações observadas no cotidiano das turmas. Na Escola 1, com crianças do 2º ano, Zuri e Akin trabalharam com literatura infantil, imagens de famílias, espelhos e produção de tonalidades de pele. Na Escola 2, em uma turma do 4º ano, Amina e Lueji organizaram uma atividade com espelhos e um “amigo secreto” de desenhos depois de ouvirem comentários depreciativos sobre cabelo, nariz e cor da pele.

Na Escola 1, a leitura de *Menina bonita do laço de fita* foi seguida por uma conversa sobre características físicas, observação diante do espelho, análise de imagens de pessoas e famílias diversas e construção de uma árvore coletiva com digitais. As crianças misturaram tintas até chegar a tonalidades próximas às próprias peles e registraram suas marcas na produção. Em lugar da frase “todos são iguais”, que pode apagar desigualdades, a atividade tratou as diferenças sem transformá-las em hierarquia.

Zuri e Akin também prepararam uma atividade com *Amoras*, de Emicida (2018). O plano incluía perguntas antes, durante e depois da leitura, uma autorrepresentação e a escrita de uma frase positiva. A professora, porém, recusou a obra. Segundo a dupla, a decisão foi justificada pelas referências aos orixás, pelo receio de reação de famílias cristãs e pela repercussão de um episódio ocorrido em outra instituição. Cavalcanti (2025) situa a censura a *Amoras* em disputas que procuram restringir narrativas antirracistas e referências culturais afro-brasileiras na escola.

Na Escola 2, Amina e Lueji partiram de falas que ridicularizavam características corporais. O espelho não serviu como recurso genérico de autoestima. Ele abriu a pergunta sobre por que determinados cabelos, narizes e tons de pele provocavam riso. As licenciandas interromperam a violência sem expor ou humilhar as crianças. Depois, cada criança desenhou uma colega e apresentou suas características de maneira respeitosa. A proposta também questionou as caricaturas e o costume de chamar um único lápis de “cor de pele”.

Os recursos foram escolhidos em função dos problemas observados. Literatura, espelho, tinta e desenho serviram à investigação e à conversa, não à ornamentação de uma aula expositiva. As duplas definiram objetivos, prepararam perguntas, acompanharam as reações das crianças e retomaram os planos depois das atividades. A leitura da realidade orientou a ação, que foi revista a partir da própria experiência — movimento próximo da práxis freiriana.

Menina bonita do laço de fita: potencialidades, limites e justificativa de uso

Menina bonita do laço de fita ocupa um lugar contraditório na literatura infantil brasileira. Publicada antes da Lei nº 10.639/2003, a obra apresenta uma menina negra como personagem central, bonita, inteligente e inventiva. Em um campo no qual personagens negras eram ausentes ou associadas ao sofrimento e à subalternidade, esse protagonismo ampliou referências e ajuda a explicar a permanência do livro nas escolas. Rosa e Rosa (2017) observam que a narrativa desloca hierarquias estéticas ao colocar a menina negra no centro da admiração.

Esse protagonismo não elimina os problemas da narrativa. A menina não tem nome próprio e é reconhecida sobretudo pela aparência. Sua beleza recebe confirmação repetida de um coelho branco que deseja ter uma filha “pretinha” como ela. A história rompe com a associação automática entre brancura e beleza, mas mantém a protagonista sob um olhar branco que pergunta, avalia e tenta reproduzir a característica que o fascina. Nesse movimento, a menina pode ser admirada como exceção e convertida em objeto de exotização.

As explicações inventadas para a cor da pele são outro ponto delicado. Tinta preta, café e jabuticaba produzem humor, mas podem sugerir que a negritude resulta de acidentes ou pode

ser adquirida por ingestão e contato. A ancestralidade aparece apenas mais tarde, na fala da mãe. Sem mediação, as imagens fantasiosas podem permanecer mais fortes para as crianças do que a relação entre cor da pele, herança familiar, história e pertencimento.

A expressão “mulata linda e risonha”, usada para caracterizar a mãe, também exige discussão. “Mulata” carrega uma história de animalização e sexualização de mulheres negras e não funciona como categoria neutra. No desfecho, a variedade dos filhotes nascidos da união entre um coelho branco e uma coelha preta pode ser lida como valorização da diversidade, mas também como uma narrativa conciliadora da mestiçagem. Nessa segunda leitura, a mistura racial aparece como solução e pode reforçar a ideia de que o racismo teria sido dissolvido. Debus (2010) alerta para marcas preconceituosas que permanecem mesmo em obras produzidas com intenção de valorização.

A escolha do livro na Escola 1 precisa ser examinada junto às condições do acervo. Menina bonita do laço de fita era uma das poucas obras disponíveis em que uma criança negra aparecia de modo positivo. Retirar o livro sem oferecer outras narrativas devolveria a turma à ausência. Utilizá-lo como se a presença de uma protagonista negra fosse suficiente, por outro lado, conservaria seus limites sem discussão.

A dupla usou a obra como ponto de partida, não como modelo de literatura antirracista. As atividades posteriores deslocaram a explicação da cor para a ancestralidade e para a diversidade das famílias da própria turma. Em vez de permanecerem no “segredo” da personagem, as crianças observaram a si mesmas, misturaram tonalidades e nomearam características concretas. Ao registrar a própria digital na árvore coletiva, passaram da posição de observadoras da menina da história à condição de participantes da atividade. A mediação não elimina os problemas do livro, mas impede que sejam repetidos sem crítica.

O uso pedagógico da obra, portanto, não depende de classificá-la como plenamente antirracista. Sua justificativa está na leitura crítica das contradições, especialmente diante de um acervo restrito. Essa escolha precisa ser acompanhada por livros de autoria negra e por narrativas contemporâneas em que crianças negras tenham nomes, famílias, conhecimentos, desejos e experiências diversas. O plano com Amoras indicava que Zuri e Akin buscavam ampliar essas referências, embora tenham encontrado uma barreira institucional.

Docência colaborativa e tensões institucionais

As participantes trataram o trabalho em dupla como parte da aprendizagem docente, não como mera divisão de tarefas. Os planos eram escritos em conjunto, discutidos por mensagens e enviados à professora supervisora. Durante a regência, uma pessoa conduzia a conversa enquanto a outra observava as reações, acompanhava crianças que precisavam de apoio e registrava acontecimentos. A parceria aumentou a segurança e exigiu negociação sobre objetivos, linguagem e materiais.

A parceria não anulou as hierarquias escolares. A atividade com Amoras estava planejada, mas foi impedida no momento da realização. O episódio mostrou às licenciandas que sua atuação dependia das decisões de outras profissionais e da cultura institucional. Também expôs um tratamento desigual das religiões: práticas cristãs eram tomadas como parte natural da rotina, enquanto a menção a orixás era recebida como ameaça ou tentativa de conversão.

Zuri perguntou como se sentiria uma criança de religião de matriz africana em uma escola que normaliza orações cristãs e proíbe uma narrativa com referências afro-religiosas. Sua pergunta confronta a alegação de neutralidade, que pode encobrir o privilégio de uma tradição. Ensinar sobre religiões de matriz africana não equivale a solicitar adesão religiosa. Trata-se de reconhecer sua presença na história e na cultura brasileiras, conforme determina a legislação educacional.

O impedimento também se tornou parte da formação. Zuri e Akin retomaram o plano, discutiram a justificativa recebida e reconheceram a necessidade de estudar com maior profundidade a legislação e os debates sobre racismo religioso. A aprendizagem docente não

ocorre somente quando uma proposta é executada. Ela também se produz quando uma interrupção é analisada e deixa de ser aceita como decisão meramente técnica.

O episódio expõe os limites de uma educação antirracista sustentada apenas pela iniciativa de uma professora ou de uma dupla de bolsistas. O trabalho exige apoio da gestão, formação da equipe, diálogo com as famílias e um projeto curricular que não trate a diversidade como pauta eventual. Sem essas condições, a escola pode aceitar atividades genéricas sobre “diferenças” e bloquear os conteúdos que tornam visíveis conflitos, religiosidades e relações de poder.

As respostas das crianças e a EREER como base para intervir

As crianças participaram das propostas. Na árvore de tonalidades, buscaram cores próximas às próprias peles, compararam misturas e reconheceram semelhanças. Uma delas apontou para a imagem de uma pessoa negra retinta e disse a Zuri: “olha, tia, parece com a senhora”. A fala não comprova mudança duradoura nas relações raciais, mas registra uma situação em que a semelhança foi percebida e nomeada sem se transformar em insulto.

Na Escola 2, alguns deslocamentos apareceram no vocabulário das crianças. Quando uma delas pediu o “lápis cor de pele”, outra perguntou: “cor de pele de quem, da minha ou da sua?”. Em outro momento, uma estudante corrigiu o colega: “não é marrom, é negro”. Essas falas não permitem afirmar que uma atividade alterou as estruturas do racismo. Elas indicam, contudo, que certas expressões deixaram de circular automaticamente e passaram a ser questionadas dentro da própria turma.

As entrevistadas relacionaram essa mudança na forma de observar e intervir à formação recebida em EREER. Zuri afirmou que a disciplina lhe apresentou a legislação e fortaleceu seu reconhecimento como mulher negra. Akin contou que, em casa, era considerado branco por ser “mais clarinho”; o estudo contribuiu para que se reconhecesse como pessoa negra e procurasse materiais nos quais as crianças também pudessem se ver.

Amina lembrou que antes considerava desnecessárias algumas discussões raciais. Depois da disciplina, passou a reconhecer falas pejorativas e compreendeu que boa intenção não substitui conhecimento. Ela admitiu ainda encontrar situações em que não sabe como agir, mas avaliou que a base teórica reduz o risco de banalizar a violência ou repetir estereótipos durante a intervenção.

Lueji afirmou que reconhecer a branquitude deveria conduzi-la à responsabilidade, e não a uma culpa paralisante. Ao compreender sua posição racial como socialmente favorecida, passou a estudar, revisar práticas e intervir, em vez de atribuir o trabalho antirracista apenas às pessoas negras. Assumir essa responsabilidade não iguala experiências raciais distintas; significa recusar a neutralidade diante das vantagens produzidas pelo racismo.

Uma identidade docente antirracista não nasce pronta nem decorre automaticamente do pertencimento racial. Nas narrativas, ela se forma na relação entre memória, estudo, planejamento, trabalho coletivo e confronto com os limites institucionais. EREER ofereceu uma base histórica, conceitual e legal; no PIBID, essa base precisou responder a situações concretas, marcadas por escolhas, revisões e disputas.

CONCLUSÃO

O artigo acompanhou como conhecimentos discutidos em EREER foram retomados por estudantes de Pedagogia no PIBID. A disciplina ajudou a nomear o racismo, conhecer a legislação e rever experiências pessoais. Nas escolas, esse repertório assumiu a forma de objetivos, perguntas, materiais e modos de intervenção. A passagem entre universidade e sala de aula não foi direta: envolveu negociação, insegurança, conflito e revisão.

Nas duas turmas — o 2º ano da Escola 1 e o 4º ano da Escola 2 — os planos responderam a situações observadas no cotidiano. Literatura infantil, espelhos, imagens, tintas e desenhos

abriram conversas sobre corpo, cabelo, tonalidades de pele, família e pertencimento. O questionamento de uma única “cor de pele” e as novas formas de nomeação não significam que o racismo tenha sido superado. Registram, porém, momentos em que a prática pedagógica interrompeu o silêncio e tornou discutível o que antes circulava como natural.

A análise de *Menina bonita do laço de fita* confirmou que a presença de uma personagem negra não basta para tornar uma obra antirracista. O livro dá destaque a uma menina negra, mas mantém ambiguidades no olhar branco que valida sua beleza, nas explicações sobre a cor da pele, no uso de “mulata” e na imagem conciliadora da mestiçagem. A escolha da dupla ocorreu em um acervo com poucas alternativas, e a mediação deslocou a atividade para a ancestralidade, a diversidade das famílias e o autorreconhecimento. A experiência também reforça a necessidade de ampliar os acervos com obras de autoria negra e representações diversas da infância negra.

A recusa da atividade com *Amoras* mostrou que a resistência ao trabalho antirracista nem sempre parte das crianças. O racismo religioso, o receio de conflito com as famílias e a falta de respaldo institucional podem bloquear práticas previstas na legislação. A continuidade desse trabalho depende de formação da equipe, compromisso da gestão, segurança pedagógica e presença regular do tema no currículo.

As entrevistas registraram ainda o efeito da presença de intelectuais negras na universidade. Encontrar professoras negras e estudar autoras negras ampliou as referências profissionais das participantes e fortaleceu seus pertencimentos. Essa presença interfere na seleção dos conhecimentos, nas possibilidades de permanência e nas imagens de docência disponíveis às futuras professoras.

Os limites da pesquisa precisam ser mantidos à vista. O grupo foi pequeno e selecionado intencionalmente. A análise se baseou nas narrativas das estudantes, sem observação direta das aulas nem entrevistas sistemáticas com as crianças e as professoras supervisoras. Os resultados, portanto, não podem ser generalizados. Outras pesquisas poderão acompanhar as práticas por mais tempo e incluir diferentes vozes da comunidade escolar.

No Sertão alagoano, uma educação antirracista situada precisa enfrentar silenciamentos históricos e reconhecer os conhecimentos produzidos no território. A articulação entre uma disciplina obrigatória de EREER e uma política de iniciação à docência criou condições para que as estudantes observassem a escola, interviessem e revissem a própria atuação. O trabalho permanece atravessado por limites e disputas. Ainda assim, ele é necessário para que crianças negras encontrem na escola histórias, imagens e conhecimentos que não neguem sua existência nem restrinjam sua humanidade.

AGRADECIMENTOS: Agradeço às estudantes que encontraram tempo para conceder as entrevistas e confiaram à pesquisa suas experiências, dúvidas e conflitos. Suas narrativas deram densidade à análise e permitiram discutir a formação antirracista a partir do cotidiano vivido nas escolas.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Santos, A. C. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. A autora leu e aprovou a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: "A autora declara que não há conflito de interesse".

REFERÊNCIAS

Bento, M. A. S. (Org.). (2012). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2004). *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Cavalcanti, M. F. B. (2025). A censura da obra *Amoras*, de Emicida: infância, representatividade e disputas ideológicas na literatura infantil. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação*. Realize Editora.

Cavalleiro, E. S. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa* (2a ed.). EDUFU.

Debus, E. (2010). Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, 28(1), 191-210. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p191>

Emicida. (2018). *Amoras* (A. Fabrini, Il.). Companhia das Letrinhas.

Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In C. L. Duarte & I. R. Nunes (Orgs.), *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Mina Comunicação e Arte.

Fazzi, R. C. (2006). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Autêntica.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-51.

Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

- hooks, b. (1995). Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, 3(2), 464-478.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes.
- Machado, A. M. (2001). *Menina bonita do laço de fita* (Claudius, Il.). Ática.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Hucitec.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO.
- Rosa, F. S., & Rosa, B. J. (2017). Identidade e diferença em *Menina bonita do laço de fita*. *Revista de Letras*, 19(24), 72-83. <https://doi.org/10.3895/rl.v19n24.5056>
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Silva, C. G., Amorim, R. M., & Pizzi, L. C. V. (2021). Temática indígena no currículo de Pedagogia em uma universidade de Alagoas: desafios e possibilidades da Lei 11.645/2008 para a formação docente. *Revista e-Curriculum*, 19(3), 1085-1105. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1085-1105>
- Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2a ed.). Autêntica.
- Tactiq. (2026). *Tactiq: Transcrição e resumo de reuniões com IA*. <https://tactiq.io>
- Trinidad, C. T. (2011). *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Universidade Federal de Alagoas. (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia — Campus do Sertão*. UFAL.

Recebido: 13 de junho de 2026 | **Aceito:** 02 de agosto 2026 | **Publicado:** 30 de setembro de 2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.