



## **POR UMA CIRANDA AFROCENTRADA: campos de silêncio nos livros didáticos da Educação Infantil**

Amanda Ferreira Silva\*; Carla Char\*\*; Gláucia Conceição Carneiro\*\*\*

### **RESUMO**

Este artigo investiga os campos de silêncio presentes nos livros didáticos utilizados na Educação Infantil no município de Ibité, especialmente no que se refere à ausência de representações positivas da população negra e de saberes afro-brasileiros. A pesquisa foi realizada por meio da cartografia, adotada como metodologia por sua capacidade de acompanhar os afetos, os deslocamentos e as vivências do cotidiano escolar. A cartografia permitiu perceber não apenas o que está presente nas páginas, mas, sobretudo, aquilo que é sistematicamente omitido ou apagado. Durante o percurso, emergiu a figura da *cartógrafa-infancilista*, uma pesquisadora que se constitui na escuta e no afeto, comprometida com a potência das infâncias e com a invenção de outros currículos possíveis — mais plurais, sensíveis e comprometidos com a justiça racial. A partir dessa escuta atenta, foi possível identificar como os livros didáticos colaboram para a construção de subjetividades infantis marcadas pelo apagamento e pela normatividade branca, reforçando estruturas de dominação e docilização dos corpos. Neste contexto, a Afrocentricidade é compreendida como uma proposta ética e epistemológica fundamental para a construção de currículos que reconheçam, valorizem e celebrem as culturas negras desde a infância. Ao recentrar os saberes africanos e afro-brasileiros como referências legítimas, ela contribui para o fortalecimento das identidades negras e para o rompimento com lógicas coloniais ainda presentes nos materiais pedagógicos. Conclui-se que repensar os livros didáticos à luz da Afrocentricidade e a partir de práticas cartográficas é um caminho potente para escutar os silêncios do currículo e inventar novas possibilidades de existência, pertencimento e educação para as infâncias negras.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Livro Didático; Afrocentricidade.

**FOR AN AFRO-CENTRED CIRANDA: fields of silence in early childhood education textbooks**

### **ABSTRACT**

This article investigates the fields of silence present in the textbooks used in Early Childhood Education in the municipality of Ibité, especially with regard to the absence of positive



representations of the black population and Afro-Brazilian knowledge. The research was carried out using cartography, adopted as a methodology for its ability to follow the affections, displacements and experiences of everyday school life. This method allowed us to see not only what is present on the pages, but above all what is systematically omitted or erased. Along the way, the figure of the cartographer-infancilist emerged, a researcher who is made up of listening and affection, committed to the power of childhood and the invention of other possible curricula - more plural, sensitive and committed to racial justice. From this attentive listening, it was possible to identify how textbooks collaborate in the construction of children's subjectivities marked by erasure and white normativity, reinforcing structures of domination and docilization of bodies. In this context, Afrocentricity is understood as a fundamental ethical and epistemological proposal for building curricula that recognize, value and celebrate black cultures from childhood onwards. By refocusing African and Afro-Brazilian knowledge as legitimate references, it contributes to strengthening black identities and breaking with the colonial logics still present in teaching materials. We conclude that rethinking textbooks in the light of Afrocentricity and based on cartographic practices is a powerful way of listening to the silences in the curriculum and inventing new possibilities of existence, belonging and education for black children.

**Keywords:** Early Childhood Education; Textbooks; Afrocentricity.

### **PARA UNA CIRANDA AFROCENTRISTA: campos de silencio en los manuales de educación infantil**

#### **RESUMEN**

Este artículo investiga los campos de silencio presentes en los libros de texto utilizados en la Educación Infantil en el municipio de Ibitité, especialmente en lo que se refiere a la ausencia de representaciones positivas de la población negra y de los saberes afrobrasileños. La investigación se realizó por medio de la cartografía, adoptada como metodología por su capacidad de acompañar los afectos, desplazamientos y experiencias del cotidiano escolar. Este método permitió ver no sólo lo que está presente en las páginas, sino sobre todo lo que se omite o borra sistemáticamente. En el camino surgió la figura del cartógrafo-infancilista, un investigador que se construye desde la escucha y el afecto, comprometido con el poder de las infancias y la invención de otros currículos posibles, más plurales, sensibles y comprometidos con la justicia racial. A partir de esa escucha atenta, fue posible identificar cómo los libros de texto colaboran en la construcción de subjetividades infantiles marcadas por la borratura y la



normatividade branca, reforçando estruturas de dominación y docilización de los cuerpos. En este contexto, la afrocentricidad es entendida como una propuesta ética y epistemológica fundamental para la construcción de currículos que reconozcan, valoren y celebren las culturas negras desde la infancia. Al recentrar los saberes africanos y afrobrasileños como referencias legítimas, se contribuye al fortalecimiento de las identidades negras y a la ruptura con las lógicas coloniales aún presentes en los materiales didácticos. Concluimos que repensar los libros de texto a la luz de la afrocentricidad y a partir de prácticas cartográficas es una forma poderosa de escuchar los silencios del currículo e inventar nuevas posibilidades de existencia, pertenencia y educación para los niños negros.

**Palabras clave:** Educación infantil; Libros de texto; Afrocentricidad.

## INTRODUÇÃO

Este artigo saltita entre as discussões sobre a adoção de livros didáticos na Educação Infantil, os estudos curriculares pós-críticos e a Afrocentricidade. A pesquisa que subsidia este trabalho teve como objetivo cartografar como o uso de livros didáticos afeta o currículo de uma instituição pública de Educação Infantil em Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais (MG). Adotou-se como metodologia de pesquisa, a cartografia, que, por sua vez, se fundamenta na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A cartografia é uma metodologia processual - pois o conhecimento não é dado de antemão, vai sendo construído no processo - e implicada, sendo este um posicionamento ético, já que reconhece que quem pesquisa também é atravessado pelo campo (Barros; Kastrup, 2009). Logo, a cartografia recusa a lógica representacional e aposta na produção de conhecimento a partir de rastros, afetos e encontros que emergem<sup>1</sup> no e com o campo de pesquisa. Buscou-se mapear o que os currículos formais e oficiais dizem a respeito do uso do livro didático nesta etapa da educação e como se dá esse uso no currículo-menor, o que crianças e professoras fazem com esse material no dia-a-dia. O currículo-menor é, justamente, aquele que se faz no cotidiano, correndo e se desviando do currículo-maior.



A escolha em desenvolver a pesquisa se entrelaçou com a trajetória pessoal e acadêmica de uma das autoras, atravessada pela sua experiência enquanto monitora de inclusão em contrato de estágio (apoio pedagógico) da rede municipal de ensino em Ibitité, Minas Gerais. Essa experiência começou com crianças de 5 e 6 anos, do 2º período da Educação Infantil. Ao ver-se ali, junto às crianças, nas mesmas cadeiras baixas de plástico azul, sentiu que todos perdiam algo — crianças, professora e monitora. Ali, sentadas por tantas horas realizando atividades do livro, crianças e monitora esperavam pelos infundáveis comandos da professora para que o livro fosse preenchido página por página.

Ainda durante a prática de estágio não-obrigatório, viu-se como o que Juliana Prates define como infancilista, ou seja, como uma pessoa que reconhece que se apaixona “dia a dia pelas múltiplas infâncias e suas peculiaridades”<sup>2</sup>. Como infancilista, passou a observar como as crianças constroem diálogos entre si e como essas conversas se relacionam com o meio; como ocupam e preenchem o espaço educacional; como caem e como levantam. Esta observação, a princípio, se deu de maneira não intencional, sem pressupostos. Demonstrando assim que estava atenta e sensível aos signos da infância. Deleuze (2003), incorpora à perspectiva de aprendizado a relação com os signos, uma vez que “[...] aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 2003, p. 4). O autor ainda evidencia que alguém só tem acesso à sua vocação a partir do momento em que é afeccionado por um signo que a evoca. No caso de uma infancilista, os signos presentes na Educação Infantil a levaram de encontro a devir cartógrafa-infancilista para, como quem procura minúcias com uma lupa, desvendar os signos da infância e do livro didático em um currículo da Educação Infantil.

Ao retornar à escola em que fazia estágio como cartógrafa-infancilista, percebeu que sua jornada não poderia ser solitária. Foi necessário caminhar junto de algumas teorias e, com elas, construir um olhar mais atento e crítico sobre o cotidiano da Educação Infantil. A docilização dos corpos, discutida por Foucault (2013), e aplicada aqui aos corpos infantis, ofereceu um primeiro entendimento sobre como o poder circula nas práticas pedagógicas e se materializa em gestos, rotinas e saberes. No entanto, ao aprofundar-se nas práticas curriculares mediadas por materiais didáticos, especialmente o livro didático, compreendeu que era preciso



ultrapassar a leitura do poder disciplinar. Os estudos curriculares de Marlucy Alves Paraíso tornaram-se fundamentais para pensar o currículo como prática cultural que se faz nas interações, escolhas pedagógicas e experiências das crianças.

Para que pudesse avançar em sua caminhada brincante, cartógrafa-infancilista - que passará a ser chamada a partir daqui de Infancilista - compreendeu que era necessário evidenciar e explorar um recorte importante para sua jornada em campo e, posteriormente, para suas análises: antes de infancilista, antes de mulher e antes de criança, ela foi, é e sempre será lida enquanto negra. Esse marcador racial e social a acompanhou durante seus quase 25 anos, apesar de, somente aos 17 anos, ter compreendido que, por vezes, olhares e comentários lhe eram destinados apenas por ser assim, uma “negrinha metida”, como bem ouviu, inclusive, em ambiente acadêmico. Antes de “metida”, “negrinha”. Por tudo que viu, ouviu e viveu, assumiu o compromisso de sempre racializar debates, conversas e espaços. Não pensando em promover separatismos, mas sim em usar aquela que, talvez, seja a primeira lente de análise que pôde construir durante sua vida: a lente de percepção de uma pessoa negra perante uma sociedade eurocêntrica e, principalmente, racista.

Devemos pontuar aqui que, apesar de seu compromisso, Infancilista fugiu muito de falar sobre questões raciais em sua monografia. Por ter uma autoafirmação muito presente em seus posicionamentos e atuações, sentia-se subjugada a só saber falar sobre isso. Percebia que, ao seu redor, já contavam que seu trabalho fosse “só” sobre racismo. Como se fosse somente a dor que se resumisse à negritude e como se a sua dor a resumisse. Porém, não há meios de se fugir de si próprio e, por isso, não conseguiu correr de mais um signo a ser desvendado. Char (2020, p. 38) evidencia que “os signos são os objetos ou os corpos com os quais nos encontramos. Às vezes esse encontro é tão violento que nos tira a paz e não conseguimos ter tranquilidade até o decifrarmos”.

Portanto, neste artigo, evidenciamos como e quando as questões étnico-raciais foram pautadas ou silenciadas no livro da Educação Infantil do município de Ibitité. Para isso, descreveremos primeiro e a seguir como se deu a Trilha Metodológica pela qual Infancilista saltitou. Sigamos seu caminhar...



## **PERCURSO METODOLÓGICO: UMA CAMINHADA BRINCANTE**

Uma cartografia feita em um currículo da Educação Infantil foi vista, por Infancilista, como uma *Caminhada Brincante*. A cartografia foi adotada enquanto método, por não buscar apenas descrever ou classificar fenômenos, mas, também acompanhar as marcas deixadas pelos passos, rastros e saltos que emergem nos contextos educacionais. Isso porque cartografar “[...] consiste no acompanhamento de processos” (Barros; Kastrup, 2009, p. 53). Essa metodologia possibilitou um olhar atento às nuances das interações entre crianças, professoras e materiais didáticos, mapeando os sabores doces e amargos que compõem o cotidiano da Educação Infantil. Para construir um mapa, é necessário levar em conta suas próprias características, considerando que um “[...] mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30). Infancilista fez de si também um mapa, estando aberta a estabelecer conexões dos diferentes ambientes escolares com a prática docente observada.

As metodologias criativas - como a cartografia - são aprendidas em meio ao processo de fazê-las. Semelhantemente, nem a escrita da monografia de que se trata este artigo se deu de forma linear: foi necessário entender o que e como observar, analisar as observações e, em seguida, reler referências de estudos cartográficos para realmente entendê-los, percebendo os elementos que pontuaram as linhas traçadas. Trata-se de um aprender fazendo. Segundo Hissa (2013), esse movimento de pesquisar cria mais do que interpretações, cria metodologias enquanto cria interpretações.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Pública de Educação Infantil no município de Ibititê, o Instituto Sabores da Infância<sup>3</sup>. Os registros foram feitos no *Diário das Malinezas*, um caderno traçado por anotações, setas e pensamentos produzidos a partir das vivências e conversas no campo. Além da observação, Infancilista analisou documentos como planos de aula, registros pedagógicos e os próprios livros didáticos, problematizando-os com base nos estudos de Michel Foucault e Marlucy Paraíso.



Infancilista entrou no Instituto Sabores da Infância como estagiária no início de 2023 e lá permaneceu até agosto de 2024. Já decidida a cartografar os usos do livro didático naquele espaço, compreendeu que era preciso trocar suas lentes para observar os acontecimentos de outro modo. Em conversa com a gestão escolar, pediu seu desligamento e manifestou o desejo de realizar uma pesquisa ali. Expôs seus propósitos e foi gentilmente acolhida.

Durante o mês de setembro de 2024, dedicou-se à leitura de textos que a ajudaram a produzir novas lentes para retornar ao campo. Esse tempo de estudo foi essencial para analisar vivências anteriores e fortalecer sua sensibilidade de cartógrafa-infancilista. Ao mergulhar nos referenciais, encontrou pistas teóricas antes invisíveis e, com elas, desenhou caminhos possíveis, como quem revisita regras do pega-pega para reinventá-las com liberdade. Estudar antes de voltar ao campo ajustou seu olhar para as pistas sutis que crianças, professoras e currículos deixam no cotidiano escolar.

No mês de outubro, optou por realizar as observações após a Semana das Crianças e o recesso escolar. Esse intervalo de tempo foi estratégico, pois, geralmente, os ânimos do corpo docente estão mais refrigerados após a pausa promovida pelo recesso, permitindo um ambiente mais propício para observar as dinâmicas escolares. No dia 11 de outubro, compareceu à escola para confirmar a possibilidade de iniciar as observações no dia 22 do mesmo mês. Foi então acordado com a gestão que, após o recesso – que aconteceria entre os dias 12 e 20 de outubro – Infancilista poderia ir à escola no horário vespertino (entre 13h00min e 17h20min) para cartografar o espaço e suas dinâmicas.

O horário foi precisamente acordado porque, no ano de 2024, os livros didáticos fornecidos pela prefeitura municipal de Ibitité só foram destinados às crianças do 1º período, seriação que o Instituto Sabores da Infância só possui turmas durante a tarde. Contudo, até aquele momento, ainda não havia uma perspectiva clara sobre qual professora poderia ou aceitaria acolher Infancilista durante o processo.

Quando retornou ao Instituto Sabores da Infância, no dia 22 de outubro, foi acolhida com carinho, mas também foi cercada por perguntas sobre um possível retorno ao trabalho. Infancilista explicou que estava ali apenas para realizar sua pesquisa de Conclusão de Curso,



mas, ainda assim, sua presença foi associada às funções que exercia anteriormente, o que se mostrou como um desafio a ser superado.

Infancilista não queria desviar de sua trilha, mas a falta de vínculo formal com a escola gerou uma dinâmica delicada: sua presença ali parecia um favor e, de repente, se viu devolvendo favores. Se por um lado, a relação afetiva possibilitou o acesso ao campo com facilidade, por outro, trouxe dificuldades pela confusão de papéis entre uma pesquisadora e uma monitora. Infancilista passou a tarde – e o dia seguinte – realizando tarefas administrativas, cortando bilhetes, organizando arquivos e consolando crianças. Antes do fim do segundo dia, foi tomada por uma frustração imensa e um receio arrebatador acerca da concretude da pesquisa.

No horário de saída do corpo docente, Infancilista se encontrou com a Professora das Competências<sup>4</sup> Regente 1<sup>5</sup> da Turma Leãozinho, assinando o livro de ponto. Após se cumprimentarem, tratou de dizer que estava precisando de uma professora que “a adotasse” para que fosse possível realizar a pesquisa. Explicou que se tratava de uma pesquisa sobre o uso do livro didático e logo recebeu mais um balde de água fria: ela disse que não usava! Incrédula, Infancilista perguntou como ela usava o recurso e a professora respondeu prontamente que o enviava como Para-Casa. Justificou dizendo que havia atividades que só os pais poderiam responder, como as que pediam raça e data de nascimento – mesmo com essas informações disponíveis na secretaria – e que, por isso, preferia evitar aborrecimentos em sala após tentativas de uso.

Se antes Infancilista já estava triste, naquele momento entrou em desespero, se imaginando dizendo à sua orientadora que teria que trancar a faculdade (exagero, claro!). Mas, como se lesse seus pensamentos, a Professora das Competências sugeriu que, se quisesse, poderia usar o livro com as crianças em algumas atividades para que pudesse observar e, ao mesmo tempo, experimentar a dinâmica. Infancilista ficou aliviada: “minha pesquisa está salva!”, pensou. Pelo menos, era assim que via naquele momento.

Havia ainda uma certa ingenuidade, uma necessidade de que as coisas saíssem conforme o previsto, conforme suas hipóteses e pressupostos. Mas, em uma cartografia, o que se faz é se abrir aos encontros, ao imprevisível. A pesquisa já estava acontecendo: o fato de a professora

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**



não utilizar o livro em sala já era um resultado da pesquisa! O livro, para aquela professora, era inadequado, adultocêntrico, pois somente os pais dariam conta de responder. Ainda assim, combinaram então de, no dia seguinte – 24 de outubro – Infancilista acompanhá-la em sala junto às crianças para, enfim, iniciar seus rodopios.

Durante todo o período da cartografia no Instituto Sabores da Infância, Infancilista utilizou os mesmos métodos de registro: anotações rápidas em uma caderneta de bolso que depois eram organizadas, sistematizadas e dialogadas com suas leituras em seu *Diário das Malinezas*; fotografias tiradas com seu smartphone dos espaços; das interações entre as crianças (evitando registrar seus rostos); e do livro didático. Além disso, foram feitas gravações de áudio no mesmo aparelho para registrar pensamentos rápidos ou ideias que surgiam fora do Instituto. A caderneta foi usada enquanto um espaço breve e descritivo do campo, “sujo” e com anotações rápidas e pouco elaboradas. Já o diário era elaborado fora do campo, levando em consideração as anotações breves e descritivas do campo e das situações ocorridas, as imagens registradas e os áudios captados relacionando todos os materiais conquistados com conceitos e com a forma com que tudo isso afetava a Infancilista.

Após o fim de seu período de registros, deu-se início ao processo de análise: para construir um bom mapa é necessário sentar, respirar, enxugar o suor da testa e ler, observar e entender as conexões e pistas de quais caminhos realmente levariam a responder à pergunta: “Como o uso de livros didáticos afeta as crianças e o currículo de uma instituição de Educação Infantil?”. Para que seja possível explicar as análises, reflexões e resultados aos quais Infancilista pudera chegar, será necessário antes disso, tratar da lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino obrigatório da História da África e da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas. Por um caminho, muitas vezes tortuoso e silencioso, Infancilista convidou a segurarmos em sua mão. Mas por ele passamos com ela, abrindo caminho e cantando alto, “sou uma, mas não sou só”<sup>6</sup>. Avante!

## **1 AFROCENTRICIDADE: TRAZENDO A NEGRITUDE PARA DENTRO DA CIRANDA**



A exposição constante ao racismo, em suas mais diversas formas, impacta profundamente a vida de adultos e crianças negras. Esses efeitos não se restringem a episódios isolados de discriminação, mas atravessam todas as esferas da vida social, emocional e psicológica, influenciando o desenvolvimento pessoal e a construção identitária. Infancilista lembrou de si pequena e aos prantos por não ser loira. Dado o escárnio da cena, por vezes, seus pais e demais familiares riam: ela chorava, dizendo que tinha os cabelos loiros enquanto a desmentiam. Mas convidamos a percepção: Infancilista não se lembra de saber o que era loiro, qual o significado disso. Ela só sabia que “o bonito” era ter cabelos loiros e *ela queria ser bonita também*.

Essa experiência pessoal evidencia como as narrativas sociais de beleza e valor estão profundamente atreladas a construções raciais. O desejo infantil de se conformar a um padrão de beleza eurocêntrico não surgiu do acaso, mas de um contexto social que marginaliza traços fenotípicos negros. Esses padrões são continuamente reforçados por meio de representações midiáticas, materiais educativos e interações cotidianas, demonstrando como o racismo opera de maneira estrutural e insidiosa.

Embora haja um campo de pesquisa significativo voltado para as consequências do racismo estrutural, ainda existe uma lacuna considerável em relação às produções acadêmicas que investigam especificamente as implicações práticas desse fenômeno no desenvolvimento infantil de crianças negras (Dias et al., 2022). Esse vazio na literatura aponta para a necessidade latente de um aprofundamento na compreensão de como o racismo afeta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social na infância. Tal compreensão é fundamental para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes, que reconheçam e valorizem as identidades negras desde a primeira infância.

Ainda conforme Dias et al. (2022), o campo da educação é onde se concentra a maior parte das investigações sobre o racismo e a infância negra. Essa área de estudo está diretamente relacionada à Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da História e Cultura Afro-Brasileiras em todas as escolas, públicas ou privadas. A criação dessa lei foi uma resposta à histórica invisibilização da população negra nos currículos



escolares do país, com o objetivo de corrigir as distorções e ausências que contribuíram para a manutenção de estigmas e preconceitos.

Dessa forma, ensinar sobre a cultura e história afro-brasileira não deve ser encarado como algo opcional, mas sim como um compromisso ético com a valorização da identidade e da cultura negra. Ao inserir essas narrativas no currículo escolar, não apenas se enfrenta o racismo estrutural, como também se oferece às crianças negras a chance de se reconhecerem de maneira positiva e respeitosa. Isso porque “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (Cury, 2000, p. 32). Assim, ao afirmar o direito à representatividade e ao acesso ao conhecimento da história e cultura afro-brasileiras, a Lei nº 10.639/2003 exerce um papel crucial na promoção de uma educação mais equitativa e democrática.

O reconhecimento dessa demanda por valorização da cultura afro-brasileira nasce como resposta a um longo processo de invisibilidade e distorção da história e das culturas afrodescendentes nos currículos escolares do Brasil. Durante décadas, essas narrativas foram silenciadas ou tratadas de forma superficial, contribuindo para a disseminação de estereótipos raciais e para o distanciamento das crianças negras de suas raízes históricas e culturais. A ausência do protagonismo africano e afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira, dentro das propostas educacionais, colaborou para a perpetuação de estruturas racistas e para o enfraquecimento da identidade negra.

Nesse cenário, a Lei nº 10.639/2003 assume um papel fundamental como uma política afirmativa que visa não apenas corrigir distorções históricas, mas também transformar práticas pedagógicas e culturais dentro das escolas. Conforme destaca Gomes (2001), trata-se de uma medida com impactos profundos, que busca desconstruir estigmas, combater o racismo, estimular a diversidade e ampliar a representatividade no ambiente escolar. Ao fazer isso, a legislação fortalece o papel da escola como espaço de pensamento crítico e de promoção da justiça social.

A valorização identitária que essa lei propõe também responde a vivências concretas de apagamento e à escassez de referências positivas na infância. Isso evidencia a necessidade de se refletir sobre práticas e metodologias capazes de aplicar a Lei nº 10.639/2003 de maneira



verdadeiramente transformadora. É nesse ponto que a Afrocentricidade aparece como uma abordagem potente, propondo uma educação centrada nas culturas, histórias e identidades africanas e afro-brasileiras. Ao reposicionar as vivências negras como eixo da construção do conhecimento, essa perspectiva fortalece a autoestima, a consciência cultural e o senso de pertencimento desde a infância, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Embora o racismo tenha raízes profundas nas estruturas da sociedade ocidental, os movimentos de valorização da herança africana e de luta antirracista ganharam maior visibilidade a partir da segunda metade do século XX. O fortalecimento dos movimentos negros nos Estados Unidos e a difusão de ideologias que celebravam a cultura africana deram força ao conceito de Afrocentricidade, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, com destaque para o campo da educação. A proposta afrocêntrica busca compreender fenômenos culturais e históricos sob a ótica dos próprios povos em diáspora, reconhecendo sua agência e celebrando a grandeza das civilizações africanas e o protagonismo das mulheres negras ao longo da história (Asante, 2016; Oliveira, 2018).

Com relação a origem da Afrocentricidade enquanto conceito, ganha notoriedade a partir da publicação de Molefi Kete Asante, “*Afrocentricidade: A teoria de mudança social*”, contudo, o termo ganha solidez a partir dos trabalhos de Ama Mazama, em específico, “*O Paradigma Afrocêntrico*”, que foi o marco inicial para grupos de estudos e publicações científicas, de diversas áreas do conhecimento, que reverberam na publicização em meio acadêmico de uma perspectiva da “interpretação e explicação dos fenômenos do ponto de vista dos africanos como sujeitos, em vez de vítimas ou objetos” (Asante, 2016, p. 13).

No campo educacional, a Afrocentricidade se estrutura principalmente por meio de duas frentes: os Estudos Africanos, que recuperam e revalorizam o legado africano no mundo, e o Multiculturalismo, que sustenta a importância de uma convivência plural e respeitosa entre culturas. A incorporação dessas perspectivas no ambiente escolar permite centralizar tanto os aspectos materiais quanto os espirituais das culturas africanas nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-racial (Silva, 2016). No Brasil, essa abordagem tem impulsionado os Estudos Afro-Brasileiros e fortalecido o reconhecimento da diversidade cultural como um eixo fundamental da educação inclusiva e democrática.



Ao recentrar o olhar sobre as experiências africanas, a Afrocentricidade redefine o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado, promovendo o empoderamento de sujeitos historicamente marginalizados. Na Educação Infantil, essa abordagem tem um impacto especialmente relevante, pois ajuda a construir desde cedo uma imagem positiva das crianças negras. Quando aliada à Educação Multicultural, a perspectiva afrocêntrica contribui para práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam culturas historicamente excluídas, combatem o preconceito e promovem o respeito às diferenças (Munanga, 2004). Assim, a Afrocentricidade não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fortalece a atuação e o protagonismo da população negra na produção do conhecimento e na luta por transformações sociais.

Para que a Educação Afrocêntrica posicione os africanos como protagonistas de sua trajetória cultural, valorizando suas experiências e visões de mundo, não basta inserir conteúdos pontuais ou trabalhar com imagens estereotipadas. É necessário integrar essa visão ao currículo como parte de um projeto de sociedade (Paraíso, 2023). Na Educação Infantil, isso significa colocar as experiências africanas e afro-diaspóricas no centro das práticas educativas, rompendo com abordagens rasas e descontextualizadas (Jesus; Rios, 2024).

Diante desse cenário, é preciso reconhecer que a educação brasileira ainda carrega padrões coloniais que moldam identidades e saberes a partir de uma perspectiva eurocêntrica, perpetuando desigualdades sociais e culturais (Santana, 2020). Em resposta, um currículo antirracista permite que as crianças explorem diversas perspectivas culturais e históricas na construção do conhecimento.

Dadas as conceituações necessárias para que possamos seguir adiante, faremos agora um passeio pelas pistas sobre relações étnico-raciais que a Infancilista conseguiu (ou não) encontrar nos livros didáticos.

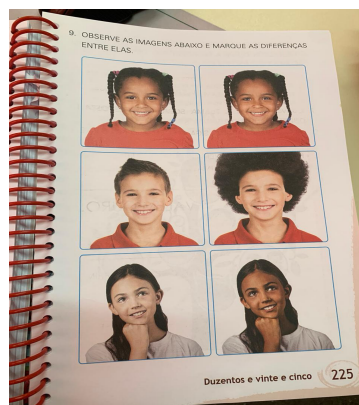
## **2 COMO NÃO OLHAR?**

Infancilista usou alguns dias no Instituto Sabores da Infância para analisar os livros didáticos disponíveis na escola: volumes I e II da coleção “Lendo e Escrevendo, Volta e Meia Vamos Dar, Muitas Histórias Vamos Contar”, da Aprender Editora (2020), destinados ao 2º período; volumes I e II da mesma coleção, porém destinados ao 1º período; e o volume da **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**



coleção “Brincando e Aprendendo 2”, destinado ao maternal. Sua intenção inicial era observar o estado de conservação dos materiais, verificar como as crianças haviam usufruído dos livros, identificar atividades deixadas em branco e compreender de que maneira esse material estava sendo apropriado no cotidiano escolar, apontando para como o uso desse material afetava o currículo investigado. Infancilista não sabia ao certo se era exatamente isso que estava fazendo. Durante seu período de escrita, assimilou que, talvez, estivesse, de maneira inconsciente, procurando por algo. Contudo, ao folhear o volume I do livro destinado ao 2º período, deparou-se com imagens que a fizeram interromper o percurso previsto e repensar a análise sob novas perspectivas. Infancilista havia achado o que estava procurando! A página em questão era esta:

Figura 1



Fonte: arquivo pessoal.

A imagem retrata três crianças diferentes, tendo suas características alteradas, aparentemente, por aplicativos editores de fotos, sob a prerrogativa de que os pequenos que entrassem em contato com esse material pudessem analisar as diferenças e as semelhanças entre elas. O que ocorre é que, ao bater o olho nessa imagem, a única coisa em que Infancilista conseguiu pensar foi em *blackface*.

O *blackface* é uma prática racista que remonta ao século XIX, originária dos Estados Unidos, onde pessoas brancas se pintavam com tinta preta para interpretar de maneira estereotipada e ridicularizante a cultura afro e, principalmente, as características de pessoas negras, sendo comum a associação da negritude à promiscuidade, ao alcoolismo, à servilidade, à inferioridade e, sobretudo, à violência. Um exemplo da prática de *blackface* é a do ator branco

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**

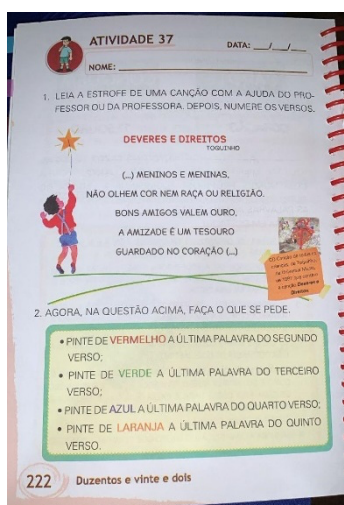


Thomas Dartmouth Rice, que criou o personagem *Jim Crow*, o qual se tornou nome e símbolo das leis segregacionistas norte-americanas (Silva; Rocha; Martins, 2022).

Infancilista sentiu um profundo mal-estar físico e emocional, resultado do impacto que produções audiovisuais violentas tiveram sobre ela ao longo do tempo. Apesar do sofrimento causado, consumia conteúdos que espetacularizam tragédias sofridas pela população negra. Talvez por conformidade com o racismo e seus instrumentos de tortura e poder, quase nada a chocava e, só por conta disso, conseguiu acessar esse tipo de produção audiovisual por tanto tempo. Esse consumo constante a levou a um estado de paranoia e hipervigilância, fazendo com que se sentisse abusada e, posteriormente, incapaz de assistir a obras com temas semelhantes. Naquele momento, mais sensível aos discursos de ódio e símbolos de opressão, Infancilista rejeitou com veemência esse tipo de representação, o que faz com que certas imagens, como a presente no livro analisado, a incomodassem profundamente.

Existem formas de evidenciar de maneira concreta, honesta e respeitosa as diferenças existentes entre pessoas distintas. A representação do *blackface* não pode ser enquadrada como prática de promoção de igualdade racial ou de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A presença dessa imagem fez com que Infancilista buscasse o que a precedia e o que encontrou foi uma sequência desconexa e duvidosa. A saber:

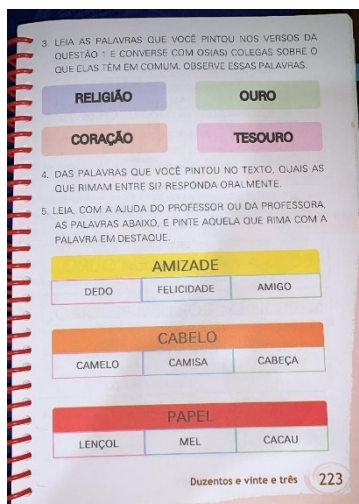
Figura 2



Fonte: arquivo pessoal.

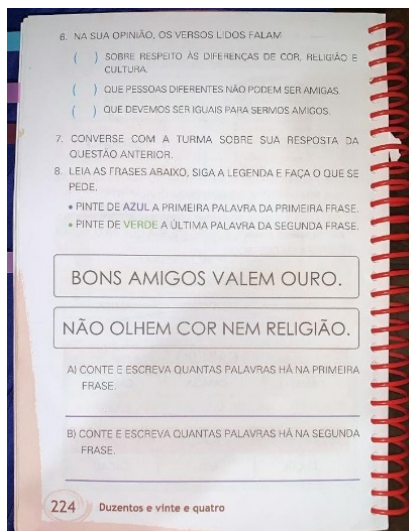


Figura 3



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4



Fonte: arquivo pessoal.



A atividade com as imagens alteradas das crianças vem logo após esta última imagem, que também causou em Infancilista um profundo incômodo: a frase “Não olhe cor nem religião” não contribui em nada com a luta por igualdade ou pela conscientização. Não olhar para cor ou religião é apenas um sinônimo de uma marginalização que já acontece. Frases como essa podem, na verdade, ser prejudiciais ao processo de combate ao preconceito e à marginalização do povo negro.

Como ignorar as manifestações religiosas do dia 02 de fevereiro, da Festa de Iemanjá? Como ignorar os trabalhos feitos, as velas acesas em encruzilhadas? Como ignorar os erês, os santos gêmeos Cosme e Damião, nos dias 26 e 27 de dezembro? Como pedir que as crianças ignorem os doces distribuídos em nome dos irmãos? E como ignorar a *Dracaena trifasciata*? Bom, chamando assim pelo nome científico, até é possível, mas basta entrar na casa de alguma tia ou avó que haverá uma espada-de-São-Jorge na porta “livrando do mau olhado”. A despeito disso, como pedir que uma criança ignore o reflexo do espelho que mostra sua cor?

Ao sugerir que devemos ignorar as características externas e culturais, como a cor da pele e a religião, essas frases desconsideram a importância da identidade e da diversidade cultural, além de silenciarem as experiências de discriminação vividas por toda uma sociedade. Esses elementos — festas tradicionais, superstições e a cor de nossa gente — fazem parte de nós enquanto população, enquanto cor. Ao “não ver” as diferenças, essas expressões minimizam os desafios enfrentados pela população negra e criam tabus em torno de discussões necessárias sobre o racismo, por exemplo.

Esse tipo de discurso, em vez de promover a inclusão, fortalece a ideia de que as questões raciais devem ser evitadas e que, assim, atingiremos uma espécie de “harmonia social”. No entanto, isso impede uma reflexão mais profunda sobre as desigualdades estruturais que ainda existem na sociedade. Essa reflexão se tornou ainda mais urgente ao analisar os livros didáticos dos outros ciclos. Foi observado que não havia nenhuma menção às relações étnico-raciais em ambos os livros do 1º Período. Não havia nenhuma música, nenhuma imagem de brinquedo, nenhuma história... nada que dissesse sobre os povos Africanos ou Afro-Brasileiros.

Essa ausência de representatividade não é apenas um acaso, mas um reflexo do que Marlucy Paraiso (1997 p. 24) denomina “campos de silêncio do currículo”. Ao ignorar a **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**



diversidade étnico-racial e suprimir discussões sobre religiões de matriz africana, o currículo não só silencia culturas e identidades, mas também cria um ambiente em que as crianças negras não se veem representadas de forma positiva. Esse silenciamento contribui para a construção de corpos dóceis, no sentido foucaultiano, uma vez que, ao negar a visibilidade e o protagonismo, o currículo contribui para a sujeição do povo preto, condicionando-o a ocupar espaços de subalternidade e servilidade, a partir de uma “anatomia política” (Foucault, 2013, p. 134). A anatomia política, segundo Foucault, trata-se de uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações distintas, se repetem, ou se interagem, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um mesmo *modus operandi*.

Este apagamento racial ainda limita a formação de afetos potentes, conforme a perspectiva de Spinoza (2009). Segundo Spinoza (2009), afeto se refere às “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções” (p. 98). Nesse sentido, as modificações que ocorrem no corpo humano se dão ao entrar em relação com outros corpos – sendo estes humanos ou não, como objetos e espaços – ampliando ou diminuindo suas habilidades, suas ideias e suas vontades.

A escolha de silenciar essas narrativas também afeta as crianças brancas, uma vez que, ao serem privadas de imagens que valorizem múltiplas identidades, têm limitadas suas possibilidades de ação e expressão no mundo. Assim, os campos de silêncio não apenas ocultam histórias e culturas, mas também regulam afetos, configurando um cenário de controle e sujeição. Esse silenciamento e controle dos afetos perpetuam uma educação que contribui para a manutenção de estruturas racistas.

O *blackface*, ao ridicularizar a identidade negra, e as falas que afirmam não ver cor, ao negarem as experiências racializadas, intensificam esses campos de silêncio, reforçando a ideia de que a negritude é indigna de reconhecimento e valor. Esse mecanismo de invisibilização contribui para a formação de corpos dóceis, conformados à sujeição e desprovidos de potência afetiva.

A ausência dessas representações positivas nos livros didáticos mapeados evidencia uma contradição entre o que é prescrito pelas diretrizes legais e o que efetivamente acontece no

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**



cotidiano escolar. Embora a Lei 10.639/03 represente avanços significativos, sua implementação ainda enfrenta resistências que precisam ser mapeadas e enfrentadas. O currículo-menor, nesse contexto, deve ser um espaço de resistência e reinvenção, uma vez que há possibilidades de construir um currículo em que “as minorias se metamorfoseiam, criam o currículo-menor e lutam contra o intolerável; contra todos os modos limitantes e formatados de professorar e ensinar” (Paraíso, 2023, p. 147).

Ao reconhecer esses silêncios e apagamentos, Infancilista também se coloca na posição de questionar os limites de sua própria prática cartográfica. Que outros silêncios ainda estão presentes na cartografia traçada? Que pistas escapam ao olhar? Infancilista manteve-se atenta. Essa reflexão a levou a entender que, para seguir uma caminhada realmente brincante, eu precisava externar essas indignações.

Para Infancilista poder escrever sobre o que é tratado neste texto foi um ato *político*, já que trata de um tema que envolve uma coletividade; *ético*, porque reivindica um currículo outro, que abre caminhos para uma educação antirracista; e *estético*, já que considera a relevância de se considerar as potencialidades, diferenças e expressões dos mais diferentes corpos em um currículo (Char, 2020). Um manifesto para que se possa seguir nas pesquisas e no ato de ensinar e aprender, como uma caminhada brincante, isto é, um percurso tecido por curiosidades, escutas e encantamentos, onde cada passo é também invenção. Há indignações que precisam ser externalizadas para que se possa seguir em frente sem peso ou culpa. É a mesma sensação que chegar da escola andando com a mochila pesada nas costas e poder tirá-la e jogá-la no sofá, ou então, descalçar um sapato apertado. E fazer uma cartografia é isso: “o cartografar não se pratica apenas no momento da escrita, quando se está juntando partes para uma composição. Ele está também no modo como o corpo da pesquisadora se distribui no espaço, o modo como percorre as distâncias entre as leituras e as experimentações, os planejamentos e os acontecimentos, como documenta isso e como muda a partir disso” (Aspis, 2021, p. 54). Assim, cartografar é também um exercício de escuta do corpo e da história, em que quem pesquisa permite que a própria pele, a própria memória e a sua ancestralidade também tracem rotas, inscrevendo-as no território da pesquisa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mapear os campos de silêncio presentes nos livros didáticos utilizados na Educação Infantil no município de Ibitité, especialmente no que se refere à ausência de representações positivas da população negra e de saberes afro-brasileiros, fazendo emergir que tais materiais não apenas limitam práticas pedagógicas, mas também silenciam saberes, identidades e memórias. As pistas cartografadas indicam que práticas educativas comprometidas com a diversidade racial e cultural exigem revisão crítica dos materiais utilizados, formação continuada de docentes e políticas públicas que assegurem um currículo plural e inclusivo. Assim, a Afrocentricidade emerge como ferramenta indispensável para reconfigurar o currículo, deslocando o olhar para centralizar epistemologias negras e experiências que afirmem vidas, ampliem horizontes e reinventem coletivamente o espaço escolar.

Para Infancilista, encerrar este artigo é, ao mesmo tempo, respirar fundo e deixar escorrer, por entre as frestas das palavras, as marcas que ficaram nos encontros e desencontros com o material didático analisado. Nos caminhos da cartografia, não apenas percorremos páginas, mas também não nos calamos diante de ausências que gritavam. Os campos de silêncio não eram simples esquecimentos: eram projetos. Projetos de apagamento, de controle, de padronização de corpos e histórias. Projetos que, ao se vestirem de inocência, disfarçavam o adultocentrismo e o racismo estrutural que insistem em atravessar a infância com rédeas curtas e horizontes estreitos.

A cartografia, mais do que método, foi companhia. Andou conosco, nos deixou sentir, nos permitiu parar, duvidar, nos afetar. Cartografar é traçar uma caminhada brincante em um currículo da Educação Infantil foi um exercício de escuta — escuta do que está dito, do que foi apagado, do que vibra nas bordas das imagens e das palavras. E foi nesse gesto de atenção que pudemos perceber que os currículos se fazem tanto do que mostram quanto do que escolhem esconder.

A ausência de representações negras positivas, de histórias africanas e afro-brasileiras e de imagens que celebrem a pluralidade das infâncias, escancara a permanência de um projeto colonizador que nega a diversidade como potência. Mas é justamente por isso que a **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-25, e-rte351202616, 2026.**



Afrocentricidade emergiu aqui como uma importante ferramenta que expressa as urgências de um currículo. Ela não apenas reconfigura os referenciais com os quais apresentamos o mundo às crianças; ela também possibilita a elas o direito de se ver, se reconhecer e se orgulhar de suas raízes.

Para afrocentrar um currículo, pode-se começar pelo olhar, ao viabilizar à criança negra o brilho da sua própria imagem em um livro. É garantir que ela não precise crescer em luta contra si mesma, tentando caber num mundo que a desenhou de fora. É permitir que as subjetividades infantis se construam com beleza, com pertencimento, com dignidade. E isso começa, também, no material que colocamos em suas mãos, nas histórias que contamos e também nas imagens que oferecemos como espelho.

Essa pesquisa evidenciou que o livro didático, especialmente na Educação Infantil, não pode ser visto como simples apoio pedagógico. Ele é ferramenta de subjetivação. Ele molda olhares, fabrica sentidos, direciona afetos. E quando silencia, ele escolhe. Escolhe o que (e quem) merece existir. Escolhe o que vale a pena lembrar. E, mais perversamente, escolhe o que pode ser esquecido sem culpa.

É preciso, então, seguir tensionando esses silêncios, seja pela revisão crítica dos livros didáticos, pela formação continuada das professoras, pela elaboração de políticas públicas comprometidas com a diversidade ou pela produção de materiais que contemplem diferentes infâncias. Que o incômodo que nos atravessou diante de tantas ausências também possa atravessar outros corpos, outras pesquisas, outras salas de aula. Que possamos cultivar materiais e práticas didáticas onde as crianças se reconheçam com seus cabelos, suas histórias, suas perguntas e seus jeitos de ser mundo. E que a infância, enfim, não seja mais lugar de apagamento, mas de memória, de reexistência e de reinvenção coletiva. Nesse movimento, permanecem abertas lacunas e possibilidades de novos estudos que investiguem como as crianças reagem a esses materiais, como docentes reelaboram suas práticas diante de tais tensionamentos e como políticas educacionais podem, de fato, sustentar currículos mais plurais, inclusivos e abertos para aprender com as diferenças.



<sup>1</sup> Segundo Paraíso (2023), entende-se por currículos formais um conjunto de disciplinas e conteúdos pré-estabelecidos antes mesmo de se conhecerem corpo docente e estudantil. Já os currículos oficiais são, ainda conforme Paraíso, documentos elaborados de maneira democrática, ou a portas fechadas, mas que são usados como base para políticas educacionais.

<sup>2</sup> Texto retirado da coluna de Juliana Prates ao Portal Lunetas publicada em 16 de fevereiro de 2022. Disponível em <https://lunetas.com.br/manifesto-cultura-da-infancia/>. Acesso em 10 de julho de 2025.

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> Nos referimos a essa professora como Professora das Competências por se preocupar muito com as habilidades e competências descritas na BNCC, fazendo com que, em alguns momentos, priorizasse respostas prontas e “encaixotadas” por parte das crianças em momentos em que Infancilista participou das dinâmicas ocorridas em sala.

<sup>5</sup> A organização do trabalho pedagógico seguia uma lógica específica do município: cada turma de Educação Infantil contava com duas professoras em arranjos distintos. A professora que passava mais tempo com a turma ao longo da semana era chamada de R1 (Regente 1), enquanto a R2 (Regente 2) dividia seu tempo entre duas turmas de mesma seriação.

<sup>6</sup> NUNES, Sued; **Povoada**. Muritiba: Mungunzá Records; 2021, Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. Acesso em: 08 fev. 2025.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, Renata Lima. **Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. Tradução de: NOGUERA, R.; MORAIS M. J. D.; CARMO, A. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-18, dez. 2016. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00\\_Revista\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIV.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00_Revista_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Solo Negro, 2009, p. 93-110.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da Cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

CHAR, Carla. *O que pode um currículo-dançante: experimentações de um currículo com dança.* 2020. 201f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** 2.ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Nero e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa; JANUÁRIO, Eduardo; PEREIRA, Nilda da Silva; *et al.* **Racismo estrutural e infância negra: premissas para uma discussão conceitual e política sobre desenvolvimento infantil.** Curitiba: UFPR, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 41. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.



GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

HISSA, Cássio. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JESUS, Caroline de; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. AFROINFÂNCIA: entre o cotidiano da escola e as redes sociais. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/70508>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 08 jul. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. O matriarcado e o lugar da mulher em África: Uma abordagem afrocentrada a partir de intelectuais africanos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Éticas e Contemporaneidade - UESB**. Bahia, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741997000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2025.

SANTANA, Juliana Santos. Educação afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. **Educação Sem Distância – Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, v. 1, n. 2, 2020.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 255-261, 2016.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; MARTINS, Wálisson Clister Lima. O uso do blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 1, p. 148–162, jan. 2022.



**SOBRE A AUTORIA:**

[\*] Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité), Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação UEMG – Belo Horizonte e Pesquisadora do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas da Universidade Federal de Minas Gerais (GECC/UFMG/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2425-1661>. E-mail: [pedamanda0109@gmail.com](mailto:pedamanda0109@gmail.com)

[\*\*] Professora contratada da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité), Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC/UFMG/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6042-0726>. E-mail: [carla.melo@uemg.br](mailto:carla.melo@uemg.br)

[\*\*\*] Professora aposentada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG. Pedagoga e Doutora em Educação pela UFMG. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC/UFMG/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-2235>. E-mail: [glaucia.carneiro.bh@gmail.com](mailto:glaucia.carneiro.bh@gmail.com)

---

Submetido em: 16 de Julho de 2025.

Aprovado em: Fevereiro de 2026.

Publicado em: Maio de 2026.