



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELLE VITÓRIA PESSOA DE SALES SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMERÍSSIMA INFÂNCIA: FORMAÇÃO
DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

JOÃO PESSOA

2025

DANIELLE VITÓRIA PESSOA DE SALES SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMERÍSSIMA INFÂNCIA: FORMAÇÃO
DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Ana Paula Romão de Sousa
Ferreira.

JOÃO PESSOA
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Danielle Vitória Pessoa de Sales.
Educação antirracista na primeiríssima infância:
formação docente e educação para as relações
étnico-raciais / Danielle Vitória Pessoa de Sales
Santos. - João Pessoa, 2025.
54 f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Creche. 2. Formação docente. 3. Relações
étnico-raciais. 4. Infância negra. I. Ferreira, Ana
Paula Romão de Sousa. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.22(043.2)

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMERÍSSIMA INFÂNCIA: FORMAÇÃO
DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba como
requisito à obtenção do grau de Licenciatura
em Pedagogia.

Aprovado em: 24/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Andrea Giordana Araújo da Silva
Universidade Federal da Paraíba

Dr. Diego dos Santos Reis
Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
2025

Aos meus ancestrais e em especial ao meu amado avô Daniel Sales, por ser sinônimo de afeto e cuidado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe Cristiane, e à minha avó, Dona Biu, por se fazerem presentes em minha trajetória. Agradeço também às demais pessoas da minha família que estiveram ao meu lado e me apoiaram desde o início do curso. Ao meu companheiro de vida, Ronaldo, por me incentivar e encorajar a seguir meus sonhos. Às minhas amigas e amigos, pela parceria e pelas inúmeras vezes em que escutaram meus desabafos acadêmicos. Gostaria de agradecer aos meus colegas de curso cuja contribuição foi fundamental e tornou possível o encerramento desse ciclo. Agradeço a minha incrível e amada Turma Pipoca, que ficará guardada para sempre no meu coração. Agradeço à banca por colaborar de forma significativa para a conclusão deste trabalho. Minha profunda gratidão aos professores incríveis que passaram pela minha vida na universidade, e, em especial a professora Thaís Oliveira que é um ser humano maravilhoso e me estimulou durante todo o percurso em que nossos caminhos se cruzaram. Sem seu apoio e dedicação a conclusão dessa pesquisa não seria possível. Por fim, a todas e todos que contribuíram para a construção deste trabalho.

Eu não ando só!

SANTOS, Danielle Vitória Pessoa De Sales. **Educação Antirracista na primeiríssima infância:** Formação Docente e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, 2025. p. 54.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve o objetivo principal de compreender as relações étnico-raciais na educação infantil, enfatizando as possibilidades encontradas nas salas de referência com crianças entre zero a três anos de idade, para promover uma educação antirracista. A pesquisa foi motivada pelas reflexões sobre a temática durante o processo de formação no curso de Pedagogia, aliadas às experiências de estágio em instituições que atendem à primeira infância. Dessa forma, buscamos problematizar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro; discorrer sobre a educação infantil e suas especificidades nos entrelaçamentos étnico-raciais; e discutir acerca das possibilidades de promover nas salas de referência uma educação antirracista. Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e os dados analisados neste estudo foram oriundos da pesquisa em campo em três instituições: duas instituições privadas e uma instituição pública na cidade de João Pessoa. Como instrumentos de coleta de dados contamos com um caderno de memórias, diários de campo e registros de imagens, documentando vivências referentes as dinâmicas raciais e educação antirracista. Com análise do material observamos que na formação do pedagogo existem lacunas para a implementação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 resultando em práticas pedagógicas mecanizadas e na propagação de estereótipos que perpetuam a discriminação e invisibilidade dos corpos negros no Estado brasileiro. Por isso, é preciso refletir sobre a necessidade da educação para as relações étnico-raciais desde a primeira infância, reconhecendo o afeto como mecanismo para reduzir os danos das desigualdades e a violência que atinge a comunidade negra e os povos originários.

Palavras-chave: Creche. Formação Docente. Relações Étnico-raciais. Infância Negra.

SANTOS, Danielle Vitória Pessoa De Sales. **Anti-Racist Education in Early Childhood: Teacher Training and Education for Ethnic-Racial Relations.** Course Completion Work, Pedagogy, Federal University of Paraíba, 2025. p. 54.

ABSTRACT

This course completion work aimed to understand ethnic-racial relations in early childhood education, emphasizing the possibilities found in reference classrooms with children between zero and three years old, to promote anti-racist education. The research was motivated by reflections on the theme during the Pedagogical course, combined with internship experiences in institutions that serve early childhood. Thus, we sought to problematize ethnic-racial relations in the Brazilian context; discuss early childhood education and its specificities in ethnic-racial intersections; and explore the possibilities of promoting anti-racist education in reference classrooms. This was a qualitative research study, and the data analyzed were from field research in three institutions: two private institutions and one public institution in the city of João Pessoa. Data collection instruments included a memory notebook, field diaries, and image records, documenting experiences related to racial dynamics and anti-racist education. Upon analyzing the material, we observed that there are gaps in teacher training for implementing laws 10.639/03 and 11.645/08, resulting in mechanized pedagogical practices and the propagation of stereotypes that perpetuate discrimination and invisibility of black bodies in the Brazilian state. Therefore, it is necessary to reflect on the need for education on ethnic-racial relations from early childhood, recognizing affection as a mechanism to reduce the harm of inequalities and violence that affect the black community and indigenous peoples.

Keywords: Daycare. Teacher Training. Ethnic-Racial Relations. Early childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Exposição de trabalhos 2024	37
Imagem 2 - Personalidades 2024	39
Imagem 3 - Atividade relacionada a representatividade 2024	40
Imagem 4 - Atividade relacionada a representatividade 2024	41
Imagem 5 - Exemplo de atividade do livro didático 2024	44
Imagem 6 - Exemplo de atividade do livro didático 2024	44
Imagem 7 - Exemplo de atividade relacionada a educação antirracista 2024	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	13
2.1 Educação infantil e Infância negra	15
2.2 A luta por uma Educação Infantil Antirracista	20
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
3.1 Conhecendo o campo de pesquisa	27
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	30
4.1 Vivenciando na pele: formar e forma-se na creche	30
4.2 A Educação antirracista pipocando na creche	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

Com o título: “Mãe de menina negra de 3 anos retira criança da creche após episódios de exclusão”, a reportagem publicada no G1 em 22 de março de 2025 relata um caso ocorrido no Rio de Janeiro, que evidencia a dor da discriminação racial que persiste atravessando a vida das pessoas negras no Brasil. Essa realidade pode ser destacada a partir da frase que a criança relatou para a sua mãe, ao dizer que “as coleguinhas não a deixavam brincar por ser preta”. Com apenas três anos de idade, a pequena escutava discursos preconceituosos e sentia-se excluída pelas próprias colegas de turma. A creche em questão estava ciente do caso de discriminação racial, porém, optou por não envolver a família da criança vítima. A mãe soube da situação ao ouvir os relatos da filha, entrou em contato com a instituição e recorreu às redes sociais para que alguma medida fosse tomada, demonstrando sua tristeza e indignação com a situação.

A notícia acima ilustra como a história colonial e escravocrata no Estado brasileiro carrega consigo diversas sequelas de racismo que perduram no decorrer dos anos, até a atualidade. A população negra é vítima da marginalização, do desrespeito e discriminação em todas as faixas etárias. Esses indivíduos são afetados diretamente pelo racismo estrutural e institucional, que interfere socialmente e individualmente nos corpos negros.

Tendo em conta que o preconceito racial não é definido por idade, consequentemente, também afeta a infância e a forma como as crianças vão construindo suas identidades. A temática das relações étnico-raciais faz-se necessária no âmbito das instituições infantis, pois é nesses espaços que vão surgindo as primeiras formas de agir, falar e “brincar”, moldando as interações entre uns e os outros e com o mundo.

A sociedade brasileira possui marcas do eurocentrismo¹, e no âmbito educacional, perpetua-se o viés eurocêntrico. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a população negra luta para a descolonização dos currículos, visto que as instituições de educação básica não contemplam as necessidades dessa população, que vive à margem da sociedade. Mesmo com a implementação da Lei 10.639, de 2003, dispõe sobre o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e a Lei 11.645, de 2008, que promove a História e Cultura dos povos indígenas, os desafios enfrentados por esses sujeitos ainda são constantes.

¹ De acordo com Bento (2022) é um sistema ideológico que afirma a pessoa branca e/ou europeia como sujeito universal. Validando sua cultura, valores e crenças como superiores e subalternizando, racializando e explorando os demais povos.

Por isso, é preciso proporcionar momentos de aprendizagens inclusivas e afetivas para as crianças, desde bem pequenas, na temática em questão, com o intuito de iniciarem a compreensão sobre o respeito às diferenças, através do conhecimento da diversidade. Além disso, é fundamental possibilitar que as crianças negras e indígenas iniciem o processo de construção de uma identidade positiva e empoderada desde seus primeiros anos de vida, visto que de acordo com o Núcleo Pela Infância (2014), a primeira infância do zero aos seis anos de idade, é essencial no desenvolvimento do ser humano, a qual influencia diversos comportamentos que se manifestarão em outras fases da vida. Portanto, torna-se indispensável que os (as) negros (as), e povos originários, tenham autoestima e autoconfiança.

Para tanto, perguntamo-nos: como o profissional docente pode promover um ambiente propício para uma educação para as relações étnico-raciais? Quais recursos podem ser utilizados, e de que forma devem ser utilizados? Quais discussões e conhecimentos devem ser levados para a sala de referência, de acordo com o tema? A partir desses questionamentos, a presente pesquisa tem o objetivo principal de compreender as relações étnico-raciais na educação infantil, enfatizando as possibilidades encontradas nas salas de referência com crianças entre zero a três anos de idade, para promover uma educação antirracista. Para o alcance desse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: problematizar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro; discorrer sobre a educação infantil e suas especificidades nos entrelaçamentos étnico-raciais e discutir acerca das possibilidades de promover nas salas de referência uma educação antirracista.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, a Educação Infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica, contemplando as crianças de zero a cinco anos de idade, cabe ao Estado promover a oferta e a qualidade dessa modalidade. A creche abarca as crianças de zero a três anos, contudo, não torna obrigatório a inserção das crianças dessa faixa etária nas instituições. Entretanto, as crianças de quatro a cinco anos, estão inseridas no que se denomina pré-escola e devem obrigatoriamente estar matriculadas nos espaços educacionais. Essas diretrizes foram formuladas a partir de 2008, ao serem articuladas ideias sobre a primeira infância e o currículo na EI. Sua elaboração foi constituída por intermédio de grupos de pesquisa, sindicatos, movimentos sociais, Ministério Público, e outros órgãos. A educação infantil é garantida pela Constituição Federal de 1988, que a promove como direito de toda e qualquer criança.

Como todas as demais etapas, a educação infantil possui suas especificidades para garantir o acompanhamento e avaliação das crianças, e na DCNEI as especificidades apresentadas são: observações acerca da interação e brincadeiras; registros como fotografias,

desenhos e relatórios; as mudanças da rotina/contexto da criança, ao preocupar-se com seu bem estar; documentações para que a família conheça o processo do desenvolvimento no qual a criança está inserida, e, por fim, o ato de não retê-las na educação infantil. Somado a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 contempla seis direitos de aprendizagem que buscam contribuir no desenvolvimento integral da criança, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo assim:

Construir sua identidade pessoal social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar, e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

O Núcleo Ciência pela Infância (2014) afirma que o desenvolvimento das crianças se inicia desde o início da sua vida. Na primeira infância, aprende-se com o ambiente, os relacionamentos e o afeto, que é fortemente importante nessa etapa. O desenvolvimento integral é primordial nas experiências na primeira etapa da vida.

Diante do exposto, e considerando nossos objetivos, realizamos a pesquisa em uma instituição privada de educação infantil, na qual também são contempladas crianças bem pequenas de zero a três anos, no âmbito da creche. O estudo de campo, compreendeu a observação participante, registros e regências numa turma com crianças de dois a três anos de idade, denominada Turma Pipoca.

A presente pesquisa surgiu a partir das relações sociais e raciais que estabeleci ao longo do meu processo de formação inicial², ao descobrir-me enquanto uma mulher preta e periférica, vinda do interior de Pernambuco, e ao me deparar com o preconceito escancarado e micro agressões de um contexto social que ainda não me sentia pertencente. Tendo em vista, que segundo Lélia Gonzales (2020) a gente não nasce negro, a gente se torna negro. A temática ganhou destaque em minha vida ao entrar na universidade e iniciar o processo de letramento racial por meio de docentes e colegas que refletem e problematizam as relações sociais a partir da raça, gênero, religião, cultura, etc.. Compreendo que minha pele é um fator que influencia as minhas relações com o mundo, e em como a pessoa negra é tratada socialmente. Além do mais, o interesse pela temática intensificou-se ao me deparar com a realidade das creches e pré-escolas, enquanto estagiária, observando a perpetuação de um currículo pensado e voltado para a branquitude³, com discursos que fomentam estereótipos e

² Considerando ser o relato de uma experiência pessoal, utilizarei o pronome na primeira pessoa do singular.

³ Segundo Bento (2022) Conjunto de privilégios que historicamente foi naturalizado, tornando o branco como pessoa padrão e subalternizando as pessoas não brancas.

preconceitos raciais. Vivenciei, com inquietação, ambientes que não possuíam brinquedos negros, escassez de literatura infantil negra, inexistência de representatividade no corpo docente e gestão, e livros didáticos conteudistas.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: no segundo capítulo apresenta-se o referencial teórico sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, contemplando a educação infantil e abordando conceitos fundamentais para a discussão do racismo e antirracismo na creche; no terceiro capítulo apresenta-se os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa qualitativa; no quarto capítulo há a apresentação e discussão dos dados que foram registrados em um caderno de memórias e diários de campo, refletindo sobre as possibilidades e desafios encontrados; por fim, as considerações finais sintetiza as reflexões expostas no estudo e seus desdobramentos.

2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A colonização no Brasil, iniciou a partir de 1500, quando os portugueses chegaram às terras habitadas pelos povos indígenas com o intuito de expandir seus territórios e explorar a matéria prima do local. Como também, iniciaram o processo de catequização dos indígenas e a escravização dos homens e mulheres que foram traficados e raptados das suas nações de origem no continente africano. Em sequência, foram centenas de anos de humilhação, apagamento, desrespeito e violência para com a população que foi transformada em escrava nas terras invadidas pelos colonizadores europeus.

Presume-se que tenham sido trazidos forçadamente para o nosso país cerca de 40% dos africanos vitimados pela escravidão moderna. Foram eles e seus descendentes que constituíram a quase total força de trabalho existente durante os mais de trezentos anos em que vigorou a instituição escravocrata brasileira (Leite, 2017, p. 65).

Contudo, foram anos de bastante luta e resistência da população negra para melhorar suas condições de vida e sair daqueles espaços, onde não os enxergavam enquanto seres humanos, apenas como força de trabalho escrava. Com isso, as pessoas escravizadas construíram resistências por meio de fugas e construções de quilombos no meio das matas. Mulheres e homens, por todo o decorrer da escravização, aprenderam a se defender e a lutar por seu direito de ser livre e ter uma vida digna.

Após a abolição em 1888, a busca por direitos e dignidade não cessou, visto que agora eles precisavam de meios para possuir condições dignas de existência, pois por centenas de anos não possuíam apoio de políticas públicas ou direitos ao lar, saúde e trabalho remunerado. Foram “libertos” à sociedade para continuarem à margem, sem moradia e trabalho, sofrendo com o racismo instaurado no país.

Na época que ocorreram as dissensões de regimes colonialistas, essas acarretaram transformações na sociedade, colaborando assim para o surgimento de estudos pós-coloniais, consistindo nas reflexões e problematizações a partir do modelo anterior instaurado nas sociedades.

O Pós-colonialismo enquanto perspectiva conceitual analisa a imposição de países colonizadores sobre os outros povos, os colonizados, numa construção ideológica da subalternização em detrimento dos ditos superiores e desenvolvidos intelectualmente e culturalmente (Cledineia Santos, 2018, p. 162).

O Pós-colonialismo percebendo então, a necessidade de repensar o modelo de hierarquização, ideologias e relações sociais estabelecidas pelos colonizadores, ao subjugar os colonizados a acreditarem na supremacia do seu conhecimento, seguindo as perspectivas de um povo que não era o seu. “A proposta pós-colonialista consiste na tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório e desse modo construir uma nova sociedade” (Santos, 2018, p. 163). Ou seja, era preciso emancipar o grupo subalternizado da dominação e controle dos europeus.

Por conseguinte, desenvolveu-se o campo de estudos das pesquisas que se designaram decoloniais e aprofundaram seus conhecimentos nas relações de poder na América-Latina, destacando o controle e as violências sofridas pelas comunidades originárias. “Decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade” (Bárbara Carine, 2023, p. 107).

Segundo Cledineia Santos (2018), a contemporaneidade atravessa na sociedade a manutenção da colonialidade nos diversos âmbitos das sociedades que foram dominadas, escravizadas e apagadas pela hegemonia europeia. Intelectuais como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, e Ramón Grosfoguel discorrem sobre o pensamento hegemônico que acomete a América- Latina.

Seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, os teóricos desta corrente abordam discussões da dominação sofrida pelos povos originários a partir da conquista e colonização europeia. E por isso, nossa forma de produzir conhecimento é herdada da cultura europeia e isto implica em práticas culturais de matriz colonial implicando em processos discriminatórios e subjugação (Cledineia Santos, 2018 p. 163).

Com isso, o Estado brasileiro foi um país colonizado, explorado e subalternizado pela liderança europeia. Podemos refletir a partir dos ideais de descolonização nas relações sociais e raciais no Brasil, tendo em vista o regime escravagista exposto acima, e a sua perpetuação de desigualdades, visto que o racismo não acabou na época colonial. A discriminação racial persegue os indivíduos negros, e indígenas até os dias atuais. Com base em Grada Kilomba (2019), a sociedade brasileira é racista, e este racismo perpassa por toda a sua estrutura, ou seja, ele é sistêmico e no cotidiano das pessoas racializadas, ocorrem as mais variadas formas de agressões, estando presente nas mais amplas instituições. A herança colonial sustenta as estruturas racistas, estando presente nas igrejas, escolas, grandes empresas, entre outros.

Através dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população negra contempla as pessoas consideradas pretas e pardas, as quais ocupam a maior

concentração populacional do Brasil, todavia, as estatísticas comprovam que os maiores cargos, salários e rendas são majoritariamente das pessoas brancas.

A população ocupada preta ou parda, apesar de estimada como maioria em 2021, 53,8%, estava presente apenas em 29,5% dos cargos gerenciais ocupados em 2021. Já a população ocupada branca, 45,2% do total, estava presente em 69,0% desses cargos. Esse fenômeno foi observado nas cinco Grandes Regiões do País (IBGE, 2022, p. 4).

Por meio dos dados, podemos verificar uma imensa desigualdade social presente no Estado brasileiro, corroborando para inúmeros descasos para com os afro-brasileiros e indígenas em todos os âmbitos de sua vida, desde crianças até idosos. Portanto, como já dito anteriormente, desde a tenra infância, o racismo afeta a vida das crianças negras nas instituições. Embora sejam ambientes educacionais, as escolas não estão imunes às influências e pressões de uma sociedade machista e racista. A luta anti-racista exige uma vigilância constante, e devemos estar sempre alertas para evitar a multiplicação da discriminação racial, atuando de forma direta na formação de indivíduos críticos e conscientes.

2. 1 Educação Infantil e Infância negra

Acerca do conceito de infância é possível observar que se trata de uma construção histórica e social. Refletir sobre seus pilares é essencial para compreender o processo do desenvolvimento infantil. Neste estudo, consideramos que as interações possuem papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano, transversalmente nas relações com a cultura e a linguagem. Para tal, é primordial o respeito à infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), estabelece que a criança possui necessidades específicas para o seu desenvolvimento pleno, portanto tem direito à saúde, educação, dignidade, cultura, liberdade, lazer e etc.. Sendo assim, é responsabilidade do Estado, família e comunidade cuidar e proteger essas pessoas.

O ideal que temos hoje sobre a criança, enquanto sujeito de direitos, foi construído ao longo dos anos. Nem sempre a infância foi tema de estudo e reflexão. Philippe Ariès foi um estudioso que buscou compreender o surgimento da ideia moderna de infância. Para tal, buscou elementos em obras artísticas de origem europeia. É importante fazer referência ao lugar de onde partem as análises de Ariès, pois trata-se ainda de uma visão eurocêntrica e

destaca as concepções de infância e criança daquele meio. Não diminuindo a importância histórica de sua obra, traremos aqui o percurso histórico de seus estudos.

Ariès (1978) discorre sobre como eram as relações da sociedade Medieval para com as crianças, já que, na época em questão não existia o conceito de infância. Em virtude das condições de vida nessa sociedade, muitas crianças chegavam a óbito ainda jovens, por falta de cuidados básicos, como a higiene e a exposição a doenças. As crianças pequenas que sobreviviam a alta taxa de mortalidade em seus primeiros anos de vida, eram tratadas com afago e afeto; entretanto, com o passar da primeira infância, na progressão do seu desenvolvimento físico, perda dos traços e características de bebê e criança bem pequena, era designada a outra concepção de ser e estar no mundo.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1978, p.10).

Ao estarem expostas a tantas fragilidades e enfermidades, observamos o ocultamento e apagamento da infância. Logo após passar a fase dos anos iniciais com a chegada dos sete anos de idade, essas crianças eram consideradas e tratadas como miniadultos, vestiam-se e se comportavam como tal, não usufruindo de todas as experiências que a infância poderia proporcionar, pois para a época eram ideias ainda desconhecidas. Assim, não existia distinção entre a infância e a vida adulta nos diversos aspectos da existência humana, e a criança devia meramente preparar-se para a fase adulta, convivendo e imitando os comportamentos e afazeres dos adultos.

Com o fim do século XVII, e sob a perspectiva das mudanças ocorridas na Europa modificando as concepções de infância e criança, esses sujeitos não eram mais considerados pequenos adultos, e, ainda conforme Ariès (1978), o fenômeno de moralização dos homens, através da Igreja, sendo eles católicos ou protestantes, influenciou nos ideais de infância. Outrossim, a criança passou a ser parte importantíssima nas relações familiares, então, “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (Ariès, 1978, p. 11).

Essa concepção de infância, criança e família refletiu no meio social, e esses sujeitos, pouco a pouco passaram a ser o centro da família, ao enxergarem-nas como frágeis e inocentes, não resumindo-as em linhagem, preocupando-se em proteger, cuidar e pensar no

futuro. Para isso, “Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no séc. XIX” (Ariès, 1978, p. 119).

No adultocentrismo, as perspectivas e interesses se baseiam nas necessidades dos seres adultos, excluindo e invisibilizando a importância das crianças e infâncias, propagando a desvalorização e o silenciamento dessa camada da sociedade. Conforme Vasconcelos e Sarmiento (2007), a não problematização da categoria social da criança resulta no não planejamento de políticas que reparem as desigualdades sociais, a pobreza e escassez de políticas públicas que os afetam diretamente.

Atualmente, as meninas e meninos são considerados como seres históricos e sociais, os movimentos sindicais e populares corroboraram para as transformações nas ideologias que enxergavam as crianças como apenas seres moldáveis. No final do século XX, vemos surgir o campo de estudos denominado sociologia da infância (estudos da infância), que realiza pesquisas e defende os interesses essa fase da vida, destacando o protagonismo infantil e validando-as como sujeitos, “[...] uma ciência em suma, que não ignora a sombra, nem a procura reduzir, mas que nela permite caminhar” (Vasconcelos; Sarmiento, 2007, p. 45). Portanto, na contemporaneidade “[...] reconhece-se a criança como um ser histórico, sujeito de direitos, única, capaz de estabelecer múltiplas relações, marcada pela sociedade, produtora de culturas e capaz de participação social” (Santos; Oliveira, 2024, p. 2).

O entendimento da criança como sujeito de direitos no Brasil é disseminado na Constituição de 1988, que visa a promoção do desenvolvimento pleno da criança em todos os aspectos da vida, como o físico, social, cognitivo e afetivo, de acordo com o seu meio cultural. A infância passou a ser reconhecida como múltiplas infâncias, que ocorrem de acordo com a vivência e em que contexto está inserida. Entretanto as crianças negras e em situação de vulnerabilidade social não possuíam acesso às ideias da Constituição Federal. Como também, vale ressaltar que em 1980 havia o “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” que buscava promover a visibilidade desses jovens, destacando os problemas da fome, violência, precarização e a luta por sobrevivência. Esse movimento colaborou para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 enfatiza a importância da proteção e o direito de todas as crianças e adolescentes, rompendo com o Código de Menores que possuía caráter punitivo e violento para com as pessoas negras. Foi através do ECA que a criança negra é vista como criança e detentora de direitos e cuidado.

Para obtermos esses avanços mediante o direito das crianças no Brasil, Gomes (2019), enfatiza que o movimento das mulheres lutou arduamente pela democratização, igualdade de gênero, e implementação de creches no país. Isso se deve ao fato de que, a luta das mulheres

por seus direitos transborda a vida de dona de casa e mãe de família. Elas precisavam de locais seguros para a proteção das crianças, enquanto buscavam as mesmas oportunidades que os homens possuíam no cotidiano, ou seja, a falta de creches reforçava e dificultava a busca e os embates referentes à escassez de oportunidades das mulheres em sua independência e autonomia. Logo, o espaço da creche no Brasil, inicialmente, estava relacionado com a assistência social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. A criança possui o direito de acesso à educação nas instituições, para desenvolver as suas capacidades de forma integral. A Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas e foi na Constituição Federal de 1988 que a criança se tornou um sujeito detentor de direitos, tornando-se cidadã, sendo papel do Estado e da família cuidar e educar esse indivíduo.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, Constituição Federal, 1988).

Todas as leis referidas a infância e estabelecidas no Estado brasileiro possui a obrigatoriedade de abarcar todas as crianças plenamente, contudo, a infância negra e indígena possui especificidades que são importantes de serem reconhecidas nos espaços sociais e educacionais, acarretando a diminuição da oportunidade em viver uma infância livre de estereótipos que viabilizam a marginalização desses pequenos na sua trajetória. Cada criança possui suas próprias experiências de vida, e o meio social, a cultura e o gênero modificam as infâncias, tornando-as únicas. Com o exposto, é preciso repensar a infância negra e indígena, transformando os ideais de infância, por meio das relações-raciais.

No Brasil, as questões étnico-raciais são pautas que estão ganhando visibilidade lentamente com o decorrer das décadas. Em nossa sociedade, as pessoas negras e indígenas ainda passam por violências cotidianas, que resultam na dificuldade de sua permanência em todos os espaços, sendo eles ocupação em cargos de poder, direitos trabalhistas, e até mesmo o prosseguimento de sua vida escolar. Diariamente, são expostas reportagens sobre a violência na favela que é majoritariamente negra, conforme relata o Observatório de Favelas (2023, n.p).

Ter escolas fechadas ou correr risco de vida no trajeto escolar são situações rotineiras para estudantes de favelas e periferias do Estado do Rio de Janeiro [...] inseridas em um contexto de violência, as escolas experimentam a desconstrução de lugar de segurança. A série de situações de crianças vitimizadas pelos conflitos armados nesses territórios se contrapõe ao compromisso do Estado com a educação a todos os grupos sociais, assegurando “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, previsto no artigo 53, do capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A omissão do Estado em atender às necessidades de um grupo, reproduzindo estruturalmente sua subalternização e privilegiando outro, configura uma forma de segregação extremamente cruel e violenta. Como argumenta Eurico (2020), a infância não deve ser enviesada, mas sim observada nas mais diversas possibilidades, e como também não é correto responsabilizar as famílias negras por “descuido” ou “imprudência”, que desde a época colonial estão à margem, assim culpabilizam o subalternizado por sofrer opressões e marginalização, isentando-se da responsabilidade de reparação para essas pessoas.

São constantes a luta da população negra e indígena por reparação histórica, a busca por garantia de direitos e permanência, mas o racismo possui o poder de se reinventar nas múltiplas camadas sociais. Um dos principais entraves é o espaço educacional, que perpetua o viés da branquitude. Por ser um país racista, que segue com o mito da democracia racial, a educação básica e o currículo também trazem consigo sequelas da discriminação, afetando diretamente as crianças negras.

[...] a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa (Gomes, 2012, p. 105).

Atualmente, existem inúmeras problematizações e lutas a respeito do currículo nas instituições educacionais, tendo em vista que toda e qualquer criança deve ser favorecida integralmente mediante o seu meio cultural e social. O movimento negro segue problematizando o currículo da educação básica, apontando diversas lacunas que não se adequam as necessidades que as crianças negras possuem para se desenvolver plenamente, conhecendo a sua história. Aponta Eliane Cavalleiro (2000), que os espaços educacionais reproduzem o sentimento do não pertencimento às crianças negras, por silenciar e não atender

as especificidades que esses sujeitos necessitam para a construção da sua identidade positiva. “[...] ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno.” (Cavalleiro, 2000, p. 100).

2.2 A luta por uma Educação Infantil Antirracista.

Considerando as circunstâncias sociais, econômicas e raciais no Brasil, as unidades de ensino na EI também são institucionalmente racistas, em função dos entrelaçamentos da discriminação racial no país. Mesmo com as crianças pequenas, são observadas ações discriminatórias, partindo inclusive do corpo docente. Segundo as pesquisadoras Aline Braga e Maria Alice Gonçalves (2020), na creche ocorre distinção entre as crianças, considerando os seus cabelos, corpos e traços. Na unidade pesquisada por essas investigadoras, foi observada e analisada a discriminação racial mediante o comportamento das professoras e auxiliares perante os bebês negros, nos quais as formas de falar e agir com essas crianças eram definidas a partir da sua aparência. Ou seja, o padrão europeu (branco, cabelo liso, traços finos e olhos claros) torna-se valorizado e tratado com afeto, mas o corpo negro é apelidado e desconsiderado pelas profissionais, ao apelidá-los de “cabelo ruim”, “difícil de cuidar” e “criança problema”, viabilizando a distribuição desigual de afeto.

Em pesquisa realizada por Cíntia Cardoso (2018), em unidade de ensino na cidade de Florianópolis/SC, procurou aprofundar-se nas consequências da omissão da branquitude e no efeito que o seu silêncio causa na sociedade brasileira e na educação infantil. Evidenciou-se que na EI as relações estabelecidas baseiam-se nas convicções da branquitude, visto que a sociedade brasileira, possui enraizado as concepções da raça dominante (branca), perpetuando a discriminação racial, o que reflete que é preciso romper o silenciamento do branco referente ao racismo para romper as discriminações raciais.

A intelectual Cida Bento (2022) dissertou sobre o pacto da branquitude, fundamentando-se na crítica no que diz respeito às raças. Ela enfatiza que o branco se tornou detentor dos locais de poder e instituições, estendendo as violências e deslegitimando o preconceito racial. Bento (2022, p. 18) diz que “[...] é um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas que visa manter seus privilégios. Essa lógica é transmitida de geração em geração, alterando minimamente a hierarquia das relações de dominação, majoritariamente masculina e branca”. Além disso, o silenciamento e naturalização da

desigualdade social e econômica também faz parte do pacto da branquitude, ao omitir-se da culpa e negar ser racista, reproduzindo frases estereotipadas “Eu não sou racista, tenho até amigos negros”, cria-se mecanismo para isentar-se da responsabilidade, “[...] o silêncio, a omissão, o não envolvimento, a negação e a resistência dos brancos em discutir a questão racial têm sido um dos pilares que sustentam o racismo no Brasil” (Bento, 2022, p. 10). É o branco que possui herança escravocrata, que é rodeado de privilégios, que determina as relações de poder e, não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. E a centralidade desse problema são os brancos. (Bento, 2022).

A partir da autora acima, compreende a discriminação racial para além de casos individuais, mas sim de um sistema que reinventa a exclusão, genocídio e apagamento dos cidadãos negros sejam eles crianças ou adultos. Bárbara Carine (2023) explica que o branco precisa se racializar, eles se colocaram no mundo como seres universais e todos os outros que são diferentes deles, foram racializados. Ao racializar o branco, se entende os privilégios e os responsabiliza enquanto sujeitos que necessitam ser antirracistas. Outro ponto que é necessário citar é que nossa luta contra o racismo não é com as pessoas brancas de forma individual, mas sim contra a branquitude como conceito gerador de privilégios e consequentemente, opressões.

Com a luta incansável do movimento negro em defesa de reparação histórica, houve a implementação da lei 10.639 em 2003 que insere na educação básica o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assegurando a obrigatoriedade em instituições públicas ou particulares. Logo mais, em 2008, a lei 11.645, complementou a 10.639/03, prevendo também as especificidades da cultura indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008.).

Para Cledineia Santos (2018), o decreto colabora para o desencadeamento da educação a partir da diversidade e antirracismo, enfatizando a importância significativa que os povos indígenas e afrodescendentes possuem na história, cultura, costumes, desmistificando as narrativas que idealizaram sobre os indígenas e negros ao caracterizá-los como selvagens e subalternos.

Contudo, mesmo com a efetivação da referida lei, existe imensa defasagem no ensino da temática, visto que muitos educadores não foram formados adequadamente para implementar o tema nas salas de aula e salas de referência da educação infantil. Além disso, Carine (2023) descreve que todas as pessoas que trabalham no ambiente educativo devem ser capacitadas para refletir sobre as relações raciais, todos tornam-se educadores ao trabalhar nesses espaços, e fazem parte do processo de educar. Como dito anteriormente, é preciso iniciar a discussão étnico-racial com as crianças desde bem pequenas, com o intuito de diminuir futuros problemas físicos e psicológicos que o racismo pode afetar na vida dessas pessoas, tornando o debate sobre raça torna-se essencial nesse campo.

Nesse sentido, a escola enquanto espaço formal de educação permite as discussões para as relações étnico-raciais. No entanto, esta obrigatoriedade imposta pela lei não se aplica no cotidiano das práticas docentes pois, mesmo involuntariamente, reproduzem as ideologias dominantes (Santos, 2018, p. 164).

As crianças, desde bem pequenas percebem, sentem e compreendem situações de exclusão e rótulos ditados a elas, negativamente, influenciando na construção de sua identidade de forma negativa, de modo que baixa sua autoestima, buscam isolar-se, dificultando as suas interações com os demais, e não há o sentimento de pertencimento ao contexto que estão inseridas. Segundo Eliane Cavalleiro (2000), as instituições educacionais não concebem de forma emancipadora a criança negra, resultando no desligamento e abandono dessas pessoas das escolas. Por isso, é preciso discutir acerca de como transformar a realidade da EI, enfatizando a necessidade de um currículo plural, que contemple as diversidades sociais, culturais e raciais, para educarmos sujeitos não racistas, fazendo com que crianças negras compreendam e sintam o poder da sua cor e orgulho de sua ancestralidade, através de práticas educativas que contribuam para uma sociedade mais justa e consciente.

A pesquisa em questão busca compreender as relações étnico-raciais na educação infantil, para promover a educação antirracista. Para tal, refletimos sobre as problemáticas existentes no currículo da educação brasileira, que se encontra no campo das disputas de poder, ditando quais os conhecimentos e saberes são trabalhados nos espaços educativos, influenciando nas aprendizagens culturais e sociais, podendo disseminar desigualdades sociais e discriminação racial. Por isso, valorizar e propagar determinados saberes em detrimento de outros gera preconceito, intolerância, aversão, repressão e negação da multiplicidade dos conhecimentos e modos de viver.

Esse lugar subalterno impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim, construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência (Gomes, 2012, p. 1022).

Observou-se que na prática educativa a cultura afro-brasileira é comumente trabalhada em datas comemorativas, como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), ou na data de 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas). As leis 10.639/03 e a 11.645/08 devem ser colocadas em prática de forma efetiva nos espaços educativos. Afirma Santos (2018, p. 166):

[...] somos ainda frutos de uma educação eurocêntrica e de base cristã e isto recai em resistências profundas para o seu cumprimento, resultando em práticas pedagógicas ainda folclorizadas e em datas estanques como o 13 de maio e o 20 de novembro muitas vezes sem nenhuma promoção ao debate e reflexão sobre a historiografia e a situação o negro na contemporaneidade. Estas datas muitas vezes servem para promover atividade que dissimulam uma cultura folclorizada fomentando ainda mais a inferiorização dos afro-brasileiros.

Como mencionado anteriormente, as reflexões que proporcionaram a pesquisa surgiram a partir da prática docente e das vivências em estágios obrigatórios e não obrigatórios. Por via de observações e práticas no dia a dia em creches e pré-escolas, foi possível perceber que a temática é trabalhada nas instituições com grupos de crianças entre quatro e cinco anos de idade com atividades xerografadas e produção de cartazes. Contudo, nas creches com as crianças bem pequenas, em nenhuma vivência nas instituições foi abordado efetivamente a Educação para as Relações Étnico Raciais.

Diante dessas inquietações, é evidente que há inúmeras problemáticas que cercam os espaços educativos, sejam eles públicos ou privados. Mas, o antirracismo é essencial para quebrarmos as inúmeras barreiras de discriminações que acometem a vida das pessoas negras. Defende-se, neste estudo, que é preciso formar os professores para proporcionarem práticas antirracistas, em virtude de promover uma educação para a diversidade e não apenas superficialmente em datas comemorativas, pois o preconceito racial é um problema urgente que acontece todos os dias. É preciso promover às crianças negras e às de origem indígenas as oportunidades para conhecerem sobre ancestralidade e a compreensão de que existe

preconceito racial, com o intuito de reconhecerem ataques racistas para se defenderem desse crime. E para as crianças não negras é necessário o entendimento da pluralidade que compõe os nossos corpos e culturas, promovendo um ambiente acolhedor, afetuoso e pluricultural para todos os presentes.

Somado a isso, a investigação pode incentivar a busca pelo conhecimento do tema, aguçando ideias e reflexões acerca das vivências em salas de referência e sobre seu aprimoramento. Além disso, tanto os profissionais docentes quanto os futuros professores e pedagogos podem refletir a partir da sua prática nas turmas de EI, sobre como a pesquisa pode subsidiar possibilidades de levar a temática para as crianças.

Para a promoção de um currículo diverso, justo e emancipatório, é preciso formar os professores para que consigam transversalizar o seu papel de mediador perante os conhecimentos em todos os campos da educação básica.

Mediante a todos esses apontamentos, os professores necessitam dialogar e debater a partir do antirracismo, para proporcionar vivências inclusivas para as crianças bem pequenas, através de contos africanos, afro-brasileiros e indígenas que possuam representatividade, músicas que exaltam a beleza das pessoas que possuem traços diversos, brincadeiras de descendência negra e indígena que explorem a corporeidade com o intuito de preservar costumes dos seus ancestrais, brinquedos com personagens de todos os tons de pele para refletir a diversidade das cores dos corpos humanos, como também preservar e incentivar a autoestima e confiança dos pequenos, para amarem e respeitarem seus corpos, cabelos e traços. Para tanto, é essencial tratá-los com afeto e cuidado para se sentirem importantes e pertencentes ao meio que estão inseridos.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia consiste no caminho percorrido durante o processo de construção do estudo, utilizando instrumentos e técnicas para a produção do conhecimento. A presente pesquisa foi realizada na perspectiva de uma abordagem qualitativa, que buscou responder às questões norteadoras, já problematizadas anteriormente. De acordo com Minayo (2002), as pesquisas qualitativas buscam refletir por meio de sentidos, subjetividades e relações humanas. “Trabalham com vivências, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana.” (Minayo, 2002, p. 24).

No primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica seguindo as perspectivas de autores como Grada Kilomba (2019), Nilma Lino Gomes (2012), Phillipe Ariès (1973), Cida Bento (2022), Bárbara Carine (2023) e Eliane Cavalleiro (2000). Por conseguinte, no segundo momento, realizou-se um trabalho em campo em uma instituição educativa, com o intuito de observar, analisar e refletir acerca da formação docente, a partir das conexões e experiências que emergem através dos atores e do ambiente. Com base em Neto (2002), a pesquisa de campo aproxima o pesquisador da realidade dos sujeitos, consistindo em um recorte teórico da investigação, permitindo o aprofundamento nas subjetividades: “Assim o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.” (Neto, 2002, p. 52).

Os dados que serão analisados neste trabalho são provenientes das minhas vivências enquanto pedagoga em formação. Inicialmente, no ano de 2019, fui contratada para atuar numa creche privada para auxiliar a professora no cuidado com crianças de dois anos de idade. Ao longo desse período, houve experiências que me levaram a questionar e refletir sobre a formação docente para uma educação para as relações étnico-raciais. Acrescentando a isso, pude experienciar o período de estágio obrigatório em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no ano de 2023, em uma turma com faixa etária entre dois e três anos. Na ocasião, pude observar o trabalho com a temática dos povos indígenas no mês de abril e deparei-me com reflexões pessoais a respeito de como o trabalho na EREER poderia ser antirracista e fazer sentido para aquelas crianças. Assim, como exposto anteriormente na introdução desta monografia, surgiu o interesse em investigar a temática no presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2023, fui contratada como titular numa creche na rede privada de João Pessoa, e nesse espaço, a partir das minhas vivências anteriores, iniciei o processo de organização para

práticas educativas numa turma de infantil II (crianças de dois anos) que contribuíram substancialmente para essa pesquisa. Com isso, no desenvolver da minha prática pedagógica em 2023, obtive a oportunidade de dar seguimento e continuar com a mesma turma, no ano de 2024, assumindo, já, uma postura também de pesquisadora, refletindo mais profundamente sobre o objeto de estudo. Enfatizo que, nesse contexto, os dados provenientes das experiências mais recentes de 2023 e 2024 são apresentados por meio de um registro mais amplo e diversificado, incluindo imagens e diários de campo elaborados durante os acontecimentos.

Dessa forma, este estudo contará com dois blocos de dados. O primeiro bloco é composto por dados de 2019 e 2023, provenientes de duas experiências em estágio: não obrigatório (rede privada) e estágio obrigatório (rede pública) registrados em um Diário de Memórias, inserindo-se na narrativa autobiográfica que possibilita vínculos dialógicos de conhecimentos científicos com os acontecimentos da sua história.

Se o fazer pesquisa é a partir de um outro e com o outro compreende-se assim a cientificidade do método de investigação da pesquisa (auto) biográfica, ou seja, o auto entre parênteses, seria a investigação da própria história e aquilo que pode ser trabalhado no outro a partir dos vínculos construídos e refletidos para a ação-formação-docente (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 48).

O segundo bloco de dados é proveniente de uma experiência realizada em uma instituição educativa privada, que se situa em um bairro na região norte/central da cidade de João Pessoa, Paraíba. Destaco que, na segunda experiência, possibilitei intervenções pedagógicas como pedagoga em formação, ciente da necessidade da temática, iniciando o conhecimento do espaço e buscando quais as possibilidades de elaborar a ERER naquele ambiente. Em 2024, consciente do meu papel como pesquisadora e do compromisso com uma educação antirracista, desenvolvi mais atividades de valorização da cultura afro-brasileira e indígena que serão discutidas aqui, abrangendo desde a elaboração e planejamento até o desenvolvimento e seus desdobramentos, além dos desafios enfrentados. Ademais, foram realizados registros fotográficos das vivências. É importante ressaltar que buscamos garantir o anonimato de todos os envolvidos.

No trabalho em questão, a pesquisadora atuou como participante, visto que esteve inserida no contexto de investigação através dos estágios. Conforme Demo (2008), a pesquisa participante é comprometida politicamente, de modo que visualiza as necessidades dos sujeitos marginalizados, com o intuito de realizar mudanças ou intervenções na realidade pesquisada. O pesquisador percebe-se no lugar do oprimido, e, seguindo ainda a perspectiva

de Demo (2008), a pesquisa participante possui propósitos educativos e formativos, influenciando na construção de consciência crítica e autônoma, garantindo a posição de agente transformador da sua própria realidade e protagonista de historicidade própria.

Para finalizar, será elaborada a análise de conteúdo dos dados coletados do objeto de estudo, com o propósito de interpretar e refletir sob a ótica deste trabalho. Bardin (1977, p. 42) definiu a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

No subtópico a seguir, irei descrever o campo de investigação para contextualizar as vivências que serão analisadas nesta pesquisa. Consideramos que cada sujeito está inserido em um contexto de aprendizagem específico, marcado socioeconomicamente, e que a compreensão desse contexto é fundamental para o trabalho do pesquisador.

3.1 Conhecendo o campo de pesquisa

As memórias pertencentes ao ano de 2019 ocorreram em uma pequena creche privada na zona leste de João Pessoa, na Paraíba, cujo bairro é bem localizado, ocupando na pirâmide social, a classe C. No turno da manhã, possuíam três turmas: infantil II, III e IV, e à tarde, infantil III e V. O corpo de funcionários resumia-se a quatro pedagogas, três estudantes de pedagogia, uma gestora e uma faxineira. Acerca das características fenotípicas das pessoas que trabalhavam na instituição, duas profissionais eram mulheres pretas. Das crianças e seus responsáveis, apenas duas famílias eram negras, e os maiores fatores para a escolha e permanência das crianças na instituição, era a proximidade do trabalho de seus responsáveis. Algo importante a ser destacado é a presença do livro didático a partir do infantil III. No dia a dia, os pequenos deveriam, todos os dias, ir fardados, com sapatos fechados. As crianças possuíam acesso a três ambientes da creche: sala referência, banheiro e pátio, com vinte minutos de momentos para brincar. Atuei nas turmas de infantil II (manhã) e infantil III (tarde).

O estágio obrigatório ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), também na capital paraibana, localizado na zona sul. A turma com crianças de dois anos possuía 28 meninos e meninas. A professora, a cuidadora e a auxiliar eram as responsáveis.

Em conversas com as funcionárias, foi verificado que o público assistido é majoritariamente famílias de advogados, empreendedores e funcionários da prefeitura. A instituição é integral e abrange a pré-escola. A rotina das crianças pela manhã consiste nos momentos de acolhida, hora do lanche, atividades, banho com troca de roupas, almoço e hora do cochilo. O CMEI possui intervenções como o dia de vacinação, higiene bucal, formação continuada e entre outras que fazem parceria com a UFPB. Além disso, possui projetos bimestrais como o projeto família e as datas comemorativas ao longo do ano. O Projeto-Político-Pedagógico não foi disponibilizado pela direção, com a justificativa de que o PPP apenas poderia ser disponibilizado no turno vespertino, tornando inviável para a estagiária, portanto as informações referentes ao CMEI ocorreram através dos diálogos informais com as responsáveis pela turma. A partir das minhas leituras raciais, o perfil étnico das crianças era bem diverso, e as funcionárias eram brancas.³ A estrutura física do espaço considera-se bem pequena comparado a quantidade de sujeitos. Também havia um ar-condicionado e grandes janelas, que permaneceram fechadas durante todo o estágio. Outra observação é que toda a rotina era restrita a sala, não utilizavam o parquinho da área externa, tampouco a realização de vivências em espaços diferentes. Todos os dias a docente utilizava o Chromebook (material de trabalho fornecido pela prefeitura) para acalmar as crianças. Todas as turmas do CMEI eram bem superlotadas e as trabalhadoras estavam totalmente insatisfeitas com isso, sempre comentavam sobre a grande demanda de trabalho.

A creche pesquisada em 2024 também funcionava como pré-escola e escola. Possuía berçário, infantil I, II, III, IV e V (mistas), já no ensino fundamental havia uma turma mista de segundo e terceiro ano no turno da tarde. Totalizando 65 crianças matriculadas, os quais possuíam idades de zero a dez anos (dados provenientes de 2024). Destacando novamente, que acompanhei a mesma turma nos anos de 2023 e 2024 e não ocorreram muitas modificações na rotina e nem no contexto da turma, pois continuamos na mesma sala de referência, tínhamos as mesmas oficinas e a quantidade de crianças era a mesma e as observações a seguir serão referentes ao ano de 2024.

A turma observada continha doze crianças de dois a três anos. No primeiro semestre havia duas profissionais responsáveis pela turma, a professora e uma auxiliar. Porém, no segundo semestre, a responsabilidade foi designada apenas a professora. Na turma Pipoca, havia três meninas e nove meninos, sendo que cinco das crianças ficavam em horário integral e passavam o dia todo na creche.

³ Referente ao perfil racial dos funcionários e crianças a leitura racial foi realizada através das minhas análises, não são as auto identificações dos mesmos.

A estrutura da creche-escola compunha-se de cinco salas (além do espaço reservado para o berçário), biblioteca, pátio, quadra a céu aberto, parque com um balanço e três escorregadores, com o chão revestido em tapetes de grama sintética, diretoria, secretaria, cozinha, refeitório, duas piscinas, sala de ballet, banheiros adaptados dentro de cada espaço referência, e dois banheiros para adultos.

Nossa rotina baseada nos anos de 2023 e 2024 resumia-se inicialmente na acolhida às 13:00 horas da tarde, quando eram disponibilizados materiais como massa de modelar, desenhos e histórias para a inserção das crianças na sala referência. Depois, sentávamos em roda no chão e cantávamos as canções de boa tarde. Posteriormente, acontecia o primeiro momento de atividades, as quais poderiam utilizar as ferramentas conforme o planejamento para o dia: caderno de artes, livro didático ou folhas A3 e A4 com atividades xerografadas. Às 14:30, nós nos direcionávamos ao refeitório, onde era servido o lanche que trazíamos de casa. Em seguida, às 15:00, era o momento do parquinho que deveria durar trinta minutos para brincar livre. Teríamos de retornar a sala referência às 15:30, e a professora organizava brincadeiras populares, atualização de atividades ou promovia vivências.

Consoante as minhas observações, leitura do contexto e nas minhas conversas informais com a gestão, o perfil racial, socioeconômico e religioso das crianças e de todas as famílias que frequentavam a instituição, em sua maioria, era branco, cristão, possuíam transportes e residências próprias. As instituições familiares são constituídas por pais e mães com união estável e geralmente dois filhos. Na turma pipoca, apenas uma das crianças considerava-se negra, e era lida socialmente enquanto criança negra tanto entre as crianças quanto pelos profissionais da creche-escola.

Em relação aos educadores, totalizavam vinte e uma pessoas, dividindo-se entre dois gestores, coordenadora, secretária, três berçaristas, zelador, duas auxiliares, cinco pedagogas, professora de inglês e oficinairos de musicalização e psicomotricidade. Para ter acesso às oficinas de ballet e natação, apenas os responsáveis que pagassem o valor extra, para além da mensalidade, poderiam participar. Os trabalhadores, em sua grande maioria, utilizam transporte público como meio de locomoção; somente dois funcionários possuem transporte próprio. Referente as etnias e raças, quatro trabalhadores identificam-se como negros. A seguir, a análise e discussão a partir da coleta dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados seguimos o processo de Análise de Conteúdo de Bardin (1997), onde é fundamental estabelecer categorias de análise. Essas categorias emergiram da minha pré-análise e leitura flutuante dos registros escritos, nomeadamente o Diário de Memórias e os Diários de Campo.

Para realizar análise de conteúdo é preciso seguir algumas etapas, sendo a pré-análise a primeira delas. Em concordância com Valle e Ferreira (2025) com base nas perspectivas de Bardin (2016), a primeira fase permite a organização do material para sistematização, buscando verificar quais elementos são mais pertinentes à investigação. Assim, o aprofundamento se deu com início na leitura flutuante dos dados de maior contribuição para a pesquisa, ao considerar os objetivos estabelecidos pela investigação.

Considerando que temos dois blocos de dados com características distintas, tanto em termos de instrumentos de coleta de dados quanto da postura e papel da pesquisadora/discente em formação, irei⁴ analisá-los separadamente. Como mencionado anteriormente, no primeiro bloco, observei, em minha atuação como estagiária/observadora, enquanto no segundo bloco, atuei como professora/pesquisadora.

Em relação aos dados do primeiro bloco, foram definidas duas categorias. A primeira categoria aborda ações de racismo, discriminação e preconceito. A segunda categoria se refere a atividades da educação para relações étnico-raciais. Conforme Valle e Ferreira (2025, *apud* Bardin, 2016), a segunda etapa é a exploração do material que resulta na transformação dos dados em componente de análise. Atrelado a isso, realizei a categorização, classificando os elementos que subsidiaram a análise, de modo a reagrupá-los. No próximo subtópico (4.1 Vivenciando na pele: formar e forma-se na creche), partirei da discussão de alguns trechos do caderno de memórias que ilustram essas categorias. A seguir, no subtópico (4.2 A Educação antirracista pipocando na creche), tratarei das experiências relativas ao segundo bloco de dados.

4.1 Vivenciando na pele: formar e forma-se na creche

⁴ Considerando a natureza pessoal da minha experiência no campo de pesquisa, que foi além do meu papel de pesquisadora durante a coleta de dados, peço permissão para utilizar a primeira pessoa do singular na apresentação e discussão dos dados, mantendo, contudo, a integridade e rigor científico.

O racismo está entrelaçado ao processo educativo, atingindo as pessoas negras de variadas formas. A pressão estética por um padrão de beleza que privilegia pessoas de países colonizadores atingem não apenas adultos, mas também crianças, e podem se manifestar de forma depreciativa, comparativa, recreativa ou seletiva, tornando seu combate ainda mais desafiador. Ao longo das experiências que vivenciei nos anos de 2019 e 2023, observei situações envolvendo racismo, discriminação e preconceito.

Nessa manhã eu estava chateada, pois fui com meu cabelo solto e a dona da instituição (diretora escolar) pediu para que eu prendesse pois, era norma da escola prender os cabelos. Porém, havia outras pessoas na escola que também estavam de cabelo solto e não foram chamadas para conversar no canto. Fiquei pensativa e cheguei à conclusão de que o meu não podia porque não era liso e baixo o suficiente para estar solto naquele ambiente (Caderno de Memórias, instituição privada, set. 2019).

Enquanto mulher adulta, fui afetada negativamente pelo olhar e discurso discriminatório que a dona da instituição me proferiu ao subjugar meu cabelo enquanto inferior, associando-o esteticamente dissociado ao padrão de beleza definido como o ideal. Bell Hooks (2005) retrata a importância do cuidado com o cabelo natural para valorizarmos nossas características. Apropriar-se do cabelo é sinônimo de libertação do racismo que tenta apagar nossa ancestralidade e inferiorizar nossos traços. Ao impor essa conduta apenas a mim, reforçou a discriminação e a não aceitação da diversidade referente aos cabelos cacheados e crespos ao desvalorizá-los e reproduzir o padrão branco e cabelos lisos como detentor da beleza.

Outrossim, pude perceber que as ações racistas se manifestaram em outros momentos de forma excludente ao desconsiderar as interações e comportamentos de uma menina negra no mesmo ambiente educativo.

Ágata⁵ era uma menina preta, linda e muito esperta. [...] Depois de acompanhar de perto por alguns dias, percebi que as outras crianças não brincavam com ela e que a professora havia normalizado o comportamento. Nunca houve nenhuma proposta de intervenção para ela ser aceita nas brincadeiras ou para compreender os comportamentos de Ágata, a olhavam como um pequeno objeto que estava incomodando, mas que não poderiam abrir mão. (Caderno de Memórias, instituição privada, out. 2019).

Tornei-me atenta à invisibilidade de Ágata enquanto ser humano. Ela era a única menina da turma com cabelo crespo e traços fenotipicamente negros. E ainda, desde o início foi-me

⁵ Para garantir o anonimato dos participantes, todos os nomes pessoais presentes são fictícios.

apresentada como um “problema” a ser solucionado, e eu deveria observar cuidadosamente todos os passos e ações que ela se propusesse a fazer nos espaços da creche. Percebi que o ato das outras crianças da turma não brincarem com ela e a normalização desse comportamento pela professora reforça o fato de que transformaram Ágata em alvo de opressão e silenciamento.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivência permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofre severamente com esse problema, torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que diretamente, recebe provas fartas dessa premissa. (Cavalleiro, 2000, p. 99).

Percebi, em consonância com Braga e Gonçalves (2020), a relação de privilégio estabelecida à infância branca que direta ou indiretamente está em situação de vantagem ao receber afeto, empatia e seu corpo fenotipicamente digno de sensibilidade, ao ser “muito bonito” e “angelical”. Em contrapartida, o corpo preto é marginalizado, estereotipado como “criança problema” e indesejado. No caso de Ágata a exclusão manifestava-se de atos de punição ao ocorrer um episódio que ela foi colocada na cadeira de alimentação, elevada de forma que não conseguisse sair de lá. Segundo Silva (2023), práticas antirracistas possibilitam a construção da identidade da menina negra de modo positivo e, ao mesmo tempo, que para as crianças não negras construam relações de respeito à diversidade. Contudo, Ágata estava num local que a rotulava, reprimia, excluía e inferiorizava a sua existência. A relação com a professora se baseava na indiferença e com as demais crianças na rejeição, colaborando para o estigma do não-pertencimento, apagamento e a construção de identidade negativa. Essa situação reforça a manutenção do racismo e a desumanização da criança.

Ao me referir a ações relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, identifiquei dois trechos pontuais de ação, um em cada instituição (privada e pública). Na instituição privada, presenciei no mês de novembro uma atividade referente ao Dia da Consciência Negra:

A temática era sobre o dia da consciência negra, elas carimbaram as mãos de preto, colocaram no papel e a professora colocou várias fotos de pessoas negras. Me recordo que ela não explicou quem eram aquelas pessoas, o porquê de estarem fazendo aquela atividade, ou porque tinha um Dia da Consciência Negra. Logo depois, realizaram uma atividade xerografada no caderno e pintaram o desenho de uma mulher com cabelos cacheados e traços fenotipicamente negros. Essa foi a única vez que vi algo sobre pessoas negras, ou fotos de pessoas negras na escola e apenas essa única turma realizou essa atividade (Caderno de Memórias, instituição privada, nov. 2019).

O Dia da Consciência Negra, no vinte de novembro, reflete a resistência dessa população às opressões que resultam em graves problemas no país. Essa data homenageia a morte de Zumbi dos Palmares que é símbolo de justiça e busca a liberdade. Ele foi líder quilombola e ajudou diversas pessoas a serem livres e lutarem contra o regime escravista, liderando o Quilombo dos Palmares na proteção e no enfrentamento da injustiça. Da mesma forma que celebra a herança cultural, destacando o papel do negro na existência e resistência no Brasil. Por isso, fomentar práticas mecanizadas que semeiam uma educação infantil voltada superficialmente a datas comemorativas desrespeita o real simbolismo da data e seu significado.

Adiante, mais um trecho em creche pública enfatizando que datas comemorativas rodeiam a educação infantil de forma errônea e dissociada de vivências significativas. Essa promove a temática indígena:

[...] a professora realizou uma grande roda, falou sobre algumas características da cultura indígena, dizendo “*Eles foram os primeiros povos do Brasil e que precisamos respeitá-los.*”, também mostrou a morada indígena (oca), ilustrações em desenho de crianças indígenas e foto de uma peteca. Logo depois, algumas crianças seguravam na mão as imagens para as educadoras realizarem registros para pôr no grupo do whatsapp da turma. [...] A atividade referente ao abril indígena, seria “*Fazer um maracá com caroços de feijão.*” Tinham duas garrafas pet de um litro e em uma grande roda, todas as crianças pegaram a garrafa para novamente tirar a foto e mandar no grupo das famílias. Após isso, a professora colocou alguns caroços de feijão nas garrafas e eu tive um curto momento para disponibilizar o maracá, logo a cuidadora pegou da mão das crianças, alegando que estavam fazendo muito barulho. (Caderno de Memórias, instituição pública, out. 2023).

Dos contextos citados acima, ambos mencionam a atenção que datas comemorativas tendem a impulsionar nas creches, acarretando a mecanização e repetição de propostas. Tanto na rede privada de ensino, quanto na rede pública destacam-se datas no calendário, planejamentos e projetos. Para além disso, nos trechos anteriores percebe-se a superficialidade nas intervenções das docentes, com pouco aparato de saberes sobre as temáticas, realizando-as para cumprir as solicitações esperadas e propagando estereótipos ao perpetuar práticas vazias de significado. Entendo a realidade das creches do país, com ambientes superlotados, sobrecarga de trabalho, escassez na qualidade da infraestrutura. Todavia, é preciso organizar momentos em que as crianças possam desenvolver-se e construir autonomia. Observa-se que, no contexto acima, as crianças ocupam o papel de coadjuvantes na experiência educativa. Seus conhecimentos prévios, questionamentos e reflexões não ocupam

centralidade no seu próprio processo de desenvolvimento. Propagou-se o silenciamento da infância, negando-lhes o direito de serem os protagonistas. As docentes ocuparam o papel de detentoras do saber, ao desconsiderar a importância das crianças na execução das propostas. Além disso, o reforço do estereótipo sobre os povos indígenas, generalizando que todos vivem em ocas, não respeitando as especificidades desses grupos e fomentando as mesmas atividades em data comemorativa, com a construção de maracás, não explicando o seu real simbolismo.

Outro ponto que merece ser problematizado é que a forma como as datas são trabalhadas exige pouca ou nenhuma reflexão e participação das crianças [...] em muitas atividades, as crianças não participam, não opinam, não podem fazer do seu jeito, pois precisam seguir um modelo (Lira; Dominico; Martins, 2028, p. 148).

A DCNEI (2010) alega a necessidade de registros como ferramenta que corrobora na avaliação da EI. Entretanto, entendendo as fotografias como formas de registros que fundamentam o processo avaliativo, nota-se bastante preocupação em realizar fotografias dos momentos de atividades, o que resulta em esvaziamento das propostas e preterindo o real sentido desses momentos de diálogo e interação entre as crianças e a professora. Para mais, observei que a maior intenção da educadora não era mediar o conhecimento ou promover experiências educativas, mas sim a realizar fotos para comover as famílias e impressionar os demais envolvidos na elaboração do currículo e planejamento. Sabe-se que existe a obrigatoriedade em executar as datas comemorativas, neste exemplo ela foi realizada, contudo há escassez na formação para as relações étnico-raciais. Jussara Santos (2024) discorre que o pressuposto de educação de qualidade ao não considerar a educação antirracista, não se efetiva, pois desconsidera as relações raciais e o seu impacto na vida dos indivíduos desde a primeiríssima infância equivale às ideias de “não existe racismo no Brasil” ou “somos todos iguais”.

4.2 A Educação antirracista pipocando na creche

As experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo, nos anos de 2019 e 2023, intensificaram o meu desejo em trabalhar com a temática das Relações étnico-raciais. No ano de 2023 e 2024, dentro de um novo contexto educacional e usufruindo de mais

liberdade e autonomia para o planejamento e organização do trabalho pedagógico, propus-me a trabalhar com a temática, buscando o fomento de uma educação antirracista. Nos próximos parágrafos, irei refletir e analisar as práticas e desafios que enfrentei enquanto assumi o papel de educadora principal de uma turma que nomeei carinhosamente como Turma Pipoca.

Para uma exposição mais precisa do trabalho desenvolvido com a turma Pipoca, organizei as categorias de análise em torno de grupos de atividades relacionadas à cultura e história afro-brasileira e indígena. Dessa forma, defini as seguintes categorias: música e dança; literatura; brincadeiras; identidades e representatividade. A seguir irei discutir separadamente cada uma dessas categorias. Considerando que a valorização da cultura afro-brasileira e indígena é muito importante por ser a base da constituição de nossa nação e está entrelaçada na nossa língua, religião, dança, música, culinária, ou seja, em toda nossa cultura e modos de viver, é imprescindível oportunizar práticas educativas que estimulem os saberes que rodeiam a nossa sociedade, contribuindo para a construção de nossas das nossas raízes e identidades.

Os dados que irão se encaminhar foram organizados em categorias, entretanto, não são independentes. Inclui-se a interdisciplinaridade, em razão de que todas dialogam entre si ao correlacionar elementos de outras categorias, pois ao fomentar práticas de dança e a música, ou literatura e a representatividade, ambos podem ser trabalhados em conjunto, promovendo vivências plurais que abrangem vários conjuntos de habilidades. A separação foi necessária para facilitar a exposição e discussão dos dados.

Selecionamos alguns trechos do Diário de Campo para discutir o trabalho desenvolvido na instituição no ano de 2023. A seguir, trouxe alguns elementos trabalhados na categoria Música e Dança.

[...] realizei com as crianças as vivências a partir do coco de roda e da ciranda, no qual conhecemos o que é o coco de roda e ciranda, quais os povos responsáveis por sua criação, qual a sua importância, porque devemos aprender sobre, dançamos, cantamos a canção Meu Barco é Veleiro conhecendo o Mestre Benedito, Mestras Ana, Odete de Pilar e Teca de Cabedelo. Reconhecendo a importância dessas pessoas na disseminação da cultura nordestina e afro-indígena brasileira. No dia da exposição, as crianças apresentaram para as famílias, a brincadeira do coco de roda, ao cantar e bater os pés e as mãos na voz de Jackson do pandeiro. (Diário de Campo, instituição particular, set. 2023).

A proposta surgiu da exposição anual, que faz parte do currículo da instituição, na qual todas as pedagogas se organizam para trabalhar uma temática escolhida pela coordenação e direção. Esse projeto mobiliza toda a creche-escola. Como o tema foi a Paraíba, foram

selecionados alguns municípios e cada turma ficou responsável por uma cidade do estado, através de sorteio. A turma Pipoca foi sorteada com a cidade de Cabedelo e, além de aprendermos sobre as praias, pontos turísticos e a sua bandeira que foram as sugestões da coordenação, nos aprofundamos na cultura popular da cidade, é rica no Coco de Roda e na Ciranda.

Cultura popular percebe-se no conjunto de costumes de um povo que atravessa de geração em geração, e nada mais popular no Nordeste do que a brincadeira do Coco de Roda e a Ciranda. Ademais, a cultura popular envolve diversos aspectos da vida e as suas expressões artísticas manifestam-se na música, dança, corporeidade, coletividade e preservamos a identidade cultural brasileira e nordestina. Ao reconhecer e valorizar mulheres e homens negros pela propagação da herança afro-brasileira e indígena, preservamos a nossa cultura, valores e combatemos a discriminação. “Possibilitar vivências lúdicas, educativas e inovadoras, tendo como premissa o antirracismo contribuirá para o fortalecimento da cidadania e o aumento de repertório de experiências de bebês e crianças” (Jussara Santos, 2024, p. 109).

Outra categoria explorada, tanto no ano de 2023 quanto em 2024, foi a Literatura, pois ela estimula a criatividade, a imaginação, amplia a linguagem, desenvolve o socioemocional e contribui para as reflexões sobre respeito, empatia, solidariedade e conhecimento de si mesmo. É importante evidenciar e considerar que as crianças já dispõem de conhecimento de mundo com ideias e hipóteses sobre suas interações e o universo letrado. A literatura aflora todas essas habilidades e colabora para a construção do pensamento crítico. Mantovani (2014) descreve que o livro na creche proporciona o desejo e a satisfação na manipulação dos livros e é imprescindível disponibilizar um amplo repertório de literatura para que, desde pequeninos, elas estejam inseridas nesse universo. O educador deve mediar esses momentos de modo que provoca a curiosidade dos pequenos em manipular os livros, aguçando a compreensão das histórias e impulsionando que realizem contações uns para os outros de forma autônoma. O momento da contação de história deve ser bem planejado e repleto de dramatizações. Cabe ao docente estar atento às hipóteses formuladas por elas e também promover perguntas.

Toda sexta-feira era o dia do conto na turma Pipoca e eram realizadas contações de diversas literaturas infantis diferentes. Tínhamos uma caixa de cinema, e nesse dia em questão levei o livro *O Cabelo de Lele*, as crianças logo associaram a protagonista da história a mim, por ser negra e ter os cabelos bem pretinhos e grandes, e ao ouvir a história, elas já trouxeram hipóteses como: “Tia Dani, você parece com Lele.”; “O cabelo dela é lindo igual ao seu.”; “Tia Dani, você também é negra.”. Na turma tínhamos um

menininho negro com o cabedelo crespo e as crianças também associaram a ele, dizendo “Olha só, o cabelo de Vinícius⁶ também é crespo.”. Depois da história, conversamos sobre o quanto é importante respeitarmos o outro, destacando que somos todos diferentes e que cada um possui seu cabelo, sua cor de pele e que todos temos o dever de respeitar as pessoas. Como também, foi enfatizado que é essencial amarmos nosso corpo, nossos cabelos e traços do rosto. Foram formadas duplas e cada criança disse uma característica física que acha linda uma na outra (Diário de Campo, instituição particular, maio. 2023).

Nessa proposta, além do incentivo para a apreciação da literatura infantil, eu iniciei o diálogo sobre o respeito a todos os corpos, cabelos e tons de pele. Ao manifestarem os elogios uns nos outros, as crianças ficaram muito felizes ao escutar que seus cabelos eram bonitos e que as suas peles eram lindas. Busquei reforçar a quebra de padrões e induzir nas crianças que todos nós somos detentores de beleza. Somado a isso, propaguei o respeito a pluralidade dos corpos e o sentimento de empatia pela personagem principal. Essa vivência foi planejada para fomentar a percepção das diferentes características que os compõem, ao perceberem as diversas texturas de cabelos e tons de pele, ela favorece o afeto e a autoestima ao tocarem umas nas cabeças das outras para sentir os cabelos com cuidado e carinho. Por fim, na escuta e fala de palavras respeitosas, essa atividade oferece a valorização de si e do outro.

Nessa sequência, como pesquisadora em 2024, trabalhei a Literatura dos povos originários com um livro escrito por uma autora indígena, sendo um dos objetivos enfatizar a origem étnica da autora: Márcia Kambeba. Assim, disponibilizei fotos dela para a turma Pipoca com o intuito de que pudessem observar suas características.

A turma pipoca conheceu a literatura infantil *Minha Infância na Aldeia* da autora Márcia Kambeba, no qual narra a história de uma criança vivenciando a vida na floresta, respeitando os espíritos e os animais da mata. [...] as pessoas indígenas possuem uma linda relação com a natureza e que também devemos construir essa relação de respeito e proteção. Logo após, realizamos um belo cartaz que ficou exposto na sala referência (Diário de Campo, instituição particular, jun. 2023).

Ao apropriar-me dos estudos sobre a temática, refleti que é preciso contar histórias e buscar literaturas que valorizem os contextos africanos e indígenas para que não se propaguem estereótipos preconceituosos. Jussara Santos (2024) comenta que o antirracismo deve utilizar a literatura e manifestações artísticas que favoreçam a temática e combatam o depreciamento desses povos e culturas. Por isso, em 2024 optei por utilizar livros infantis que enaltecem e contam histórias da cultura com orgulho e admiração.

⁶ Para assegurar o anonimato, todos os nomes próprios são fictícios.

Exploramos a literatura infantil Olelê: uma antiga cantiga africana do autor Fábio Simões que narra a história de um povo morador da região Kasaí (Cassaí) na África. Todo o livro é representado por pessoas africanas, que juntas, coletivamente superaram os obstáculos na travessia do Rio Cassaí que ao estar com a maré cheia saem a procura de um novo local para fazer morada. Como também, essa história possuía uma canção de ninar chamada Olelê Molibá Makasi, a mesma tornou-se o mantra da turma pipoca e no nosso "Momento relaxamento" todas as crianças se deitavam no chão para prestar atenção na música. (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).

Através do livro e da canção que já era conhecida pela turma antes do encontro com a literatura, desenvolveu-se o sentimento de coletividade, representatividade, concentração, sonoridade e o conhecimento de culturas e diferentes formas de viver. Somado a isso, a canção tornou-se muito importante na nossa rotina, marcando o fim do brincar livre e, ao iniciá-la, todas as crianças se organizavam para deitar-se no chão e relaxar no momento pós parquinho. No fim da música, elas levantavam e se organizavam pegando suas garrafas de água e indo em direção a sala referência. Não era necessário chamar por cada pessoa, ou pedir para realizarem filas sem sentido, o que tornava esse momento desconfortável para toda a turma. A música foi essencial para nossa organização no ano de 2024.

Para a elaboração da ERER, as salas referências precisam desenvolver o sentimento de pertencimento das crianças. Por isso, elas precisam se reconhecer no meio em que vivem. O antirracismo e o reconhecimento na primeira infância dão-se nas paredes, no teto e no chão desse espaço. Então, a organização desses ambientes deve ter intencionalidade e articular suas experiências e vivências, ao incluir imagens e representações de sujeitos e culturas que elas se reconheçam, além de cartazes e murais na altura das crianças para interagirem com o espaço, garantindo autonomia na manipulação de suas artes e o seu protagonismo.



Imagem 1: Exposição de trabalhos (2024).

Esse trabalho realizado na releitura de crianças indígenas, expõe a diversidade no modo de vida, valoriza as diferenças físicas e culturais e também, a autonomia das crianças em todo o processo da vivência, desde a produção do desenho, até a colagem das imagens. Outro fator importante é que o trabalho foi exposto na altura dos pequenos, para que tivessem o livre acesso. “Se o espaço é o espelho que espelha quem o habita, valorizar a diversidade de existências e fazê-las compor as paredes, os corredores serão uma grande oportunidade de vivências antirracistas.” (Santos, 2024, p. 123). No trecho abaixo, destacamos mais uma proposta que trabalha com cultura indígena.

Demos continuidade às aprendizagens sobre a cultura indígena e trouxe para as crianças o que são grafismos, qual a sua importância para a cultura indígena, como são feitos e com que tipo de material são produzidos enfatizando que cada grafismo possui um significado. Foi disponibilizado exemplos de grafismos para as crianças terem como referência e o carvão que consiste num riscante natural para manipularem. (Diário de Campo, Instituição particular, jun. 2024).

Na primeiríssima infância, zero a três anos, o trabalho com múltiplas expressões e linguagens está vinculado à manipulação dos variados símbolos e recursos pedagógicos. O carvão é elemento riquíssimo para a EI, pois incentiva a percepção tátil ao toque, coordenação motora e criatividade. Unir os grafismos indígenas a essa proposta, introduz os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, dando significado aos seus modos de vida para as crianças pequenas, destruindo a ideia da cor preta como suja e ruim, mas sim mostrando-a como possibilidade para exploração. “Desmistifique a cor preta como representação da sujeira, do luto e de coisas ruins, convide as crianças para brincarem com as cores de modo antirracista.” (Santos, 2024, p. 123).

As discussões posteriores na categoria brincadeira, serão refletidas sobre o papel da brincadeira na EI e nas viabilidades do antirracismo.

Continuamos a explorar a cultura indígena e organizei uma vivência para a construção de petecas. Para isso foi exposto para as crianças que iríamos construir um brinquedo que possui origem indígena e que essa brincadeira também faz parte das brincadeiras populares, citando algumas que já brincamos sempre. A sala referência foi organizada de modo que cada criança conseguisse construir o seu objeto. Foram disponibilizadas um pedaço pequeno de argila, duas folhas para amassarem em torno da argila e um papel celofane para cobrirem e formarem a peteca. A professora auxiliou as crianças a amarrarem as petecas. Logo depois, fomos para a quadra brincar com as petecas, eles ficaram bem felizes. (Diário de Campo, Instituição particular, jun. 2024).

O brincar faz parte da essência infantil. Com o decorrer do tempo, os hábitos de vida modificam-se e a relação da criança com o brincar se constrói de outras formas. Na contemporaneidade, com a inserção das telas e o aumento da sociedade do consumo, observa-se um aumento da preocupação com o brincar e os impactos que as tecnologias e o consumismo afetam o campo da infância. Nesse sentido, a creche possui papel fundamental na propagação das brincadeiras populares. Pelo que pude vivenciar durante minhas experiências na pedagogia, as brincadeiras populares estão perdendo força nas instituições. Borba (2007) enfatiza que a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende através das relações com o outro e com a cultura. O brincar leva a aprendizagens, amplia o repertório de conhecimento e habilidades. É pelo brincar que a primeira infância se desenvolve. Os ambientes educativos devem difundir as brincadeiras populares que fomentam as aprendizagens e que podem propagar a ancestralidade por meio brincadeiras. Tanto a Peteca, quanto a Amarelinha Africana fazem parte das brincadeiras tradicionais de origem indígena e africana e além de proporcionar momentos de diversão e fantasia, elas inspiram herança ancestral.

[...] Ao som da música *Minue* que faz parte da brincadeira, todas as crianças da turma pularam na amarelinha com bastante entusiasmo, ela não possui a ideia de competitividade, mas sim trabalho em equipe, ritmo, coordenação motora ampla, memória e entre outras habilidades. Observação importante é que os movimentos foram adaptados a partir da faixa etária dos envolvidos. (Diário de Campo, Instituição particular, dez. 2024).

No que diz respeito à categoria de representatividade e identidades, ao longo do ano de 2024, optei por explorar personalidades do passado e do presente que têm grande impacto na história e na produção cultural.

No início da tarde as crianças conheceram a história da resistência do povo preto a partir de duas personalidades importantes, Dandara e Zumbi dos Palmares. Estes foram apresentados como dois super-heróis que existiam no Brasil e ajudavam as pessoas negras a serem livres dos indivíduos que só os maltratavam e faziam mal. A turma ficou encantada com a ideia dos super-heróis que “*eram de verdade*” [...] realizaram a atividade com o quebra-cabeças da foto do super-herói, promovendo raciocínio lógico, resolução de problemas, concentração e coordenação motora (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).

A proposta de atividade é de cunho antirracista ao apresentar a representatividade e o protagonismo de Zumbi, considerando outros aspectos do currículo da EI ao apresentar o quebra-cabeças para a resolução de problemas, planejamento na execução da montagem por conter peças muito semelhantes, estimula a memorização ao visualizar de antemão a foto em

seu formato completo, coordenação motora na manipulação e colagem das peças. Ao finalizar o trabalho a criança aumenta sua confiança e autoestima.

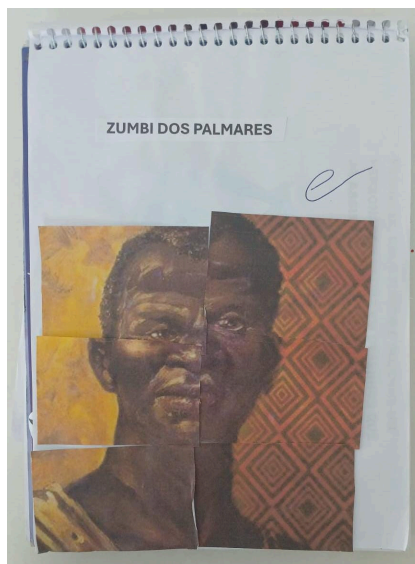


Imagem 2: Personalidades (2024).

Haja vista a interseccionalidade, e as camadas entre raça e gênero que empurraram a mulher preta para a base da pirâmide social, incluindo na nossa existência um conjunto de violências causadas pelo racismo e o patriarcado. O feminismo negro segue resistindo a quaisquer crueldades e barbáries ao corpo da mulher negra. Dito isso, foi exibida a personalidade de Dandara dos Palmares.

Conheceram a imagem da Dandara que é uma mulher símbolo da resistência dos pretos no período da escravidão, foi contado às crianças que ela ajudou inúmeras pessoas pretas a se libertarem dos portugueses e que as mulheres possuem um papel muito importante na luta por direitos e liberdade. Ela foi corajosa, resistente e defendia a todos que conseguia, ela foi e é uma super-heroína no Brasil. Ouvi frases como “Dandara é muito linda e negra igual a tia Dani.”; “Dandara é especial e ajudou as pessoas pretas.”. As crianças criaram a releitura da foto em preto e branco da Dandara, desenvolvendo criatividade e imaginação (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).

Ao mesmo tempo que trouxe personalidades ancestrais, apresentei-me como uma personalidade representativa da contemporaneidade e contei para a turma Pipoca algumas das histórias referente aos desafios que a minha bisavó enfrentou no decorrer da sua vida. Reiterei que graças à resistência dela, eu me tornei uma mulher adulta e pude estudar para ser professora deles. Frisei que é muito importante reconhecer as pessoas que vieram antes de nós (ancestrais). A turma Pipoca, me acolheu com carinho, dizendo frases como: “A sua vovó era

muito especial.”, “Tia, você é muito lindona, da pele linda e do cabelo de cachinhos.” Logo depois, eles realizaram a minha releitura com canetas do meu tom de pele.

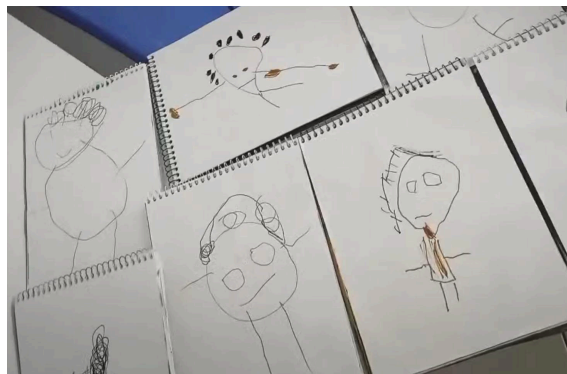


Imagem 3: Atividade relacionada a representatividade (2024).

Em sequência, apresentei outra personalidade que é nordestina, e reconhecida por seu acervo cultural de canções que problematizam as relações sociais, culturais e raciais.

A personalidade negra que conhecemos foi o artista paraibano Chico César. Contudo, antes de expor quem era ele, foi preciso realizar uma conexão com as crianças a partir de suas canções. Foram apresentadas as obras *Mama África* e *Respeitem Meus Cabelos*. Através do relato das famílias, pude perceber a importância do trabalho que estava sendo feito com o projeto, “Chegou em casa dizendo que tinha conhecido as músicas de Chico César e o que tinha aprendido com elas, ficamos muito felizes, pois sabemos que ele além de ser referência de boa música, também é referência em lutar através dela.”; “Se tornou um grande fã de Chico César, cantarolando sempre pela casa suas músicas favoritas: *Mama África* e *Respeitem meus cabelos, brancos.*”; “ele sempre teve muito interesse por música, sempre gostou muito de música e como teve o trabalho na sala, marcou muito pra ele, passou vários dias cantando a música *Mama África*, falava do Chico César e pedia para a gente colocar no carro.” (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).



Imagem 4: Atividade relacionada à representatividade (2024).

As ações na turma Pipoca ultrapassaram o espaço da instituição, chegando até as famílias, de modo que ouvi diversos relatos sobre as crianças cantando em casa as músicas que aprenderam na creche. Também houve família que começou a ouvir o artista pela influência da criança, que pedia para escutar. A relação das famílias com o trabalho desenvolvido na creche não apresentou intercorrências ou obstáculos. Pelo contrário, obtivemos elogios à valorização do conhecimento. O material utilizado para realização da releitura do Chico César foi a massa de modelar que explorou o tato, observação atenta às características do cantor e bastante entusiasmo ao realizar a proposta.

A proposta sobre identidades trouxe a brincadeira de exploração do turbante que envolve empoderamento, identidade cultural e força ancestral na cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, permite que se torne comum no cotidiano das crianças, o ato de observarem pessoas que utilizam turbantes, levando em conta que existem preconceitos e intolerância religiosa relacionados ao uso do turbante e à sua associação com a religiões de matriz africana.

Nessa tarde, realizamos uma oficina de turbante, no qual foi exposto o simbolismo que o turbante possui na cultura afro-brasileira. Ele reflete o empoderamento, força, resistência e também simboliza o cuidado na proteção das cabeças na cultura preta. Também representa a identidade cultural, ancestralidade e religiosidade, é para além de acessório. Foram demonstradas duas formas de amarrações diferentes, citando que tanto as meninas quanto os meninos poderiam utilizar, mas para não esquecer que ele possui origem cultural preta. (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).

Outro aspecto importante é que há sim a possibilidade de uma educação mais crítica com os pequeninos, mesmo com dois e três anos de idade, eles possuem capacidades cognitivas, conhecimentos prévios e sua própria leitura de mundo. O pedagogo Paulo Freire (1988) na obra “A Importância do Ato de Ler” reflete sobre como interpretar o mundo por meio da interação com seu contexto social e suas vivências, é algo significativo. As crianças conseguem realizar o ato de ler o mundo e problematizar a respeito dele, mesmo bem pequenas.

Nos meses de novembro e dezembro realizamos um projeto na turma denominado Negritude, a partir dele as crianças puderam conhecer a história de como os portugueses (europeus) invadiram as terras brasileiras para usufruir das suas riquezas, como também o tipo de transporte que usaram para chegar aqui. Destacando o rapto dos africanos que ao embarcar nos navios eram bastante maltratados, machucados e ao chegar no Brasil trabalhavam muito sem receber salário (dinheiro). Eles também não tinham acesso a moradia, saúde e educação (Diário de Campo, Instituição particular, nov. 2024).

É preciso possibilitar que as crianças reflitam, critiquem, construam hipóteses, entrem nos debates e dialoguem sobre o antirracismo. Nesse dia em questão ouvi uma garotinha dizendo: “Tia e quando vai ser a derrota dos europeus?”. Também ouvi de outro garoto: “Olha só, os europeus fizeram coisas erradas”. Jussara Santos (2024) nos convida a refletir para a organização de uma educação com estrutura antirracista, afirmando que assim conseguiremos pesquisar e buscar repertórios que contribuam com a causa. O educador, ao se questionar, precisa refletir: que tipo de música está disponibilizando? Qual a sua relação no cuidado com as crianças negras? Os afetos e colos são baseados na cor? Quanto aos brinquedos disponibilizados, são apenas bonecas e bonecos brancos, ou também há negros? Existe representatividade nas propostas de atividade ou murais expostos nos espaços, ou apenas pessoas brancas? No quesito beleza, o que você considera belo? Como seria uma criança bonita para você? São perguntas difíceis, mas que precisam ser refletidas para que se iniciem algumas reflexões que possam possibilitar a efetivação da ERER além de datas comemorativas.

Como em toda profissão docente, existiram muitos desafios no decorrer dos dois anos que acompanhei a turma Pipoca. Em muitos momentos, me senti sobrecarregada, principalmente ao ter que realizar lembrancinhas para as muitas datas comemorativas e na confecção de ornamentos para as apresentações. Diversas vezes, tive que levar muito trabalho para casa, a fim de dar conta e entregar as exigências no prazo.

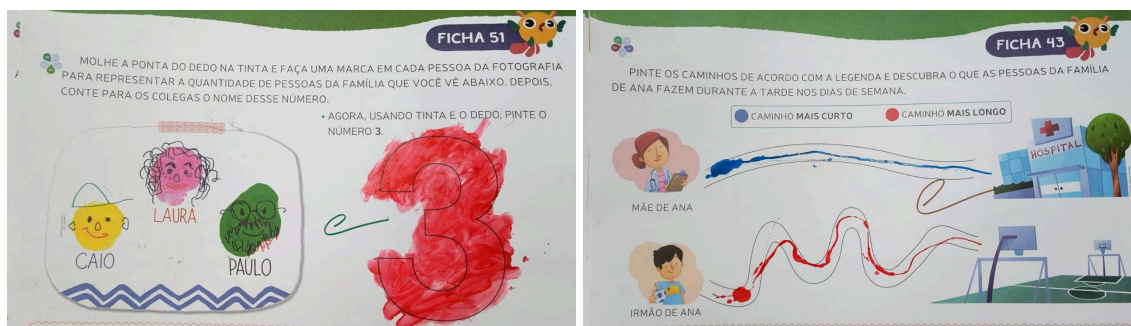
O maior obstáculo foi o livro didático. No campo de estudo investigado, por se tratar de instituição privada, as famílias possuíam prazo para realizar a compra do material, o qual contava com dois livros didáticos (um para cada semestre), dois paradidáticos com conceitos como dentro e fora, muito ou pouco, grande e pequeno, uma agenda para anotações do dia a dia no espaço educativo, um livro com canções infantis, um livro sobre a relação família-escola e uma bolsa térmica.

Em 2023, por ser o meu primeiro ano, muitas vezes me senti engessada nas propostas. A maioria das atividades eram voltadas ao livro e as folhas xerografadas e eu sentia medo e ansiedade por achar que não iria conseguir finalizar os dois livros e que talvez o ambiente não aprovaria algumas temáticas e experiências para as crianças. Todos os dias precisávamos fazer alguma atividade do livro. As crianças eram muito pequenas e naquele momento eu entendia que não fazia sentido para elas. Muitos amassavam as páginas, outros levavam à boca e eu queria que saísse tudo “perfeito”. Esse livro destinado a turma do infantil II possuía conceitos como dentro e fora, pequeno e grande, largo e estreito. Trazia algumas canções populares e parlendas. Temas que poderiam ser trabalhados de outra maneira com objetos concretos, ou seja, materializando esses conhecimentos através de organização de espaços com materiais estruturados e não estruturados. As parlendas, poderiam ter tido mais sentido se fossem exploradas de forma a valorizar a corporeidade, a imaginação e brincadeiras.

O uso do livro didático resulta no reforço das concepções tradicionais da infância, com atividades mecanizadas que tornam o livro o norteador do processo de aprendizagem. “[...] esse ingresso tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas, onde as crianças são treinadas a seguir instruções.” (Neta; Costa; Araújo, 2014, p. 7). As atividades do livro no campo investigado estavam centradas em tarefas como traçar caminhos, colar figuras, marcar as afirmativas corretas e pintar os números de uma a dez. Além de que não dialogavam com a realidade das crianças, pois faltavam temas como cultura, diversidade, brincadeiras, representatividade e diálogos..

O uso desse material didático resultou em um distanciamento nas interações entre as crianças e eu. Em muitos momentos, mecanizou o aprendizado e essa imposição fez com que minha autonomia fosse retirada. Não aconteceram diálogos prévios comigo sobre a necessidade ou não desse material na turma. O livro didático representou mais uma forma de tradicionalizar e monetizar a educação na primeira infância. Munakata (2012) descreve que o livro didático em muitos contextos tem meros fins de acumulação de capital, reiterando que isso afeta diretamente o trabalho e os trabalhadores que atuam com esses materiais e na

maioria dos casos, apresenta conteúdos são desconexos com o público-alvo. Esses livros perpetuam a escolarização precoce o que não condiz com o papel da educação infantil.



Imagens 5 e 6: Exemplo de atividades do livro didático.

Compreendi que inserir esse material para crianças pequenas colabora na propagação do ideal de primeira infância com ênfase na escrita, repetição e cópia, distanciando-as e deixando de lado as relações sociais, brincadeiras, habilidades motoras e o socioemocional. Da mesma maneira, isso exigiu bastante responsabilidade e sobrecarga em mim para concluir todas as demandas que foram designadas nos semestres. Foi necessário finalizar o livro, organizar semanalmente atividades para casa (duas vezes na semana), construir lembrancinhas em todas as datas comemorativas, utilizar o caderno de desenho, realizar atividades em folha A3 e folha A4 para entregar nas reuniões bimestrais, escrever os relatórios e construir o portfólio.

Logo, todos esses fatores colaboram para o meu desgaste emocional e físico, sabendo que essas situações acometem muitos outros profissionais docentes, o que influencia também na centralidade do livro didático ao realizar os planos de atividades. No que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, percebi em minha experiência que não havia nenhum conteúdo sobre a temática previsto no material didático, na creche não existiam brinquedos com representatividade negra ou indígena, nem tão pouco literaturas voltadas para a temática da diversidade e antirracismo. A falta de autonomia do professor em utilizar as experiências prévias e o contexto específico das crianças, aliada à pressão excessiva para cumprir os prazos dos conteúdos previamente estabelecidos, acaba por dificultar ainda mais a luta por uma educação antirracista, mesmo para aqueles professores conscientes da importância de trabalhar a Cultura e História Afro-brasileira e Indígena.

No ano de 2024, já atuando como pesquisadora, modifiquei os meios de utilizar o material e antes de disponibilizar as folhas das atividades, o espaço era organizado para que fizéssemos uma brincadeira com os conceitos estabelecidos no livro ou utilizavam materiais

de áudio com canções, diferentes tipos de riscantes e espaços para desenho, como canetinhas no chão e paredes e giz na quadra. Era papel das crianças me ajudar na organização dos espaços no fim das atividades: eles varriam, limpavam as mesas e paredes, e entregavam as folhas e caderno de atividades aos amigos. Um dos maiores focos neste ano foi a autonomia, participação ativa das crianças e aproximação da família para as temáticas trabalhadas durante o ano com momentos que também fizessem sentido fora do contexto da creche.

Na turma pipoca, por normas da creche-escola, todas as terças e sextas-feiras deveriam ser enviadas atividades para casa, sendo elas do livro didático ou no caderno de desenho. Então, para corroborar com o projeto, foram enviadas atividades que consistiam na pesquisa de um personagem negro que fazia parte do cotidiano das crianças, ou de uma pessoa negra no ciclo da família, além da professora na creche. Com o intuito de promover nas famílias reflexões de como estavam se dando as relações raciais fora do contexto da creche-escola ao buscar representatividade no dia a dia mais comum de seus filhos e filhas. (Diário de Campo, Instituição particular, dez. 2024).

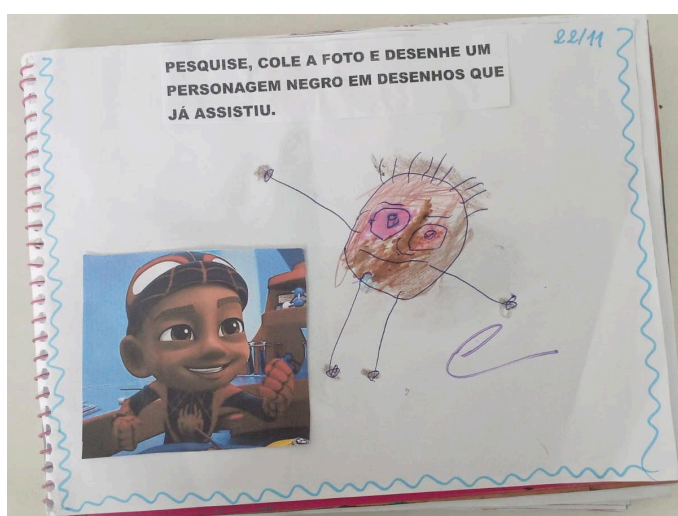


Imagem 7: Exemplo de atividade relacionada a educação antirracista (2024).

Como parte da instituição, eu precisei seguir as normativas e exigências dela, porém a coordenação e a direção conheciam o meu posicionamento sobre o uso do livro didático e o tipo de educação infantil que defendo e organizo na minha prática. No espaço em questão, em 2024, obtive maior liberdade, autonomia e confiança na minha prática, o que proporcionou possibilidades educativas antirracistas na creche, mesmo com os obstáculos no dia a dia. Para essas propostas houve adversidades que dificultaram o processo, como falta de materiais necessários para organizar os espaços e alguém para me auxiliar por um curto período de tempo com o intuito de arrumar o ambiente para receber as crianças. Outro ponto verificado foi o distanciamento do corpo pedagógico da creche, não ocorreram restrições sobre os temas

que eu trabalhava, mas existia uma certa apatia às temáticas e o sentimento que me rodeou várias vezes foi o da invisibilidade. Não houve engajamento e integração dessas práticas ao projeto pedagógico da instituição. Eu poderia sim, fugir do tradicionalismo, inovar no trabalho, mas dependia apenas de mim; eu era quem deveria buscar as formas e os meios de fazê-lo. Constatei assim, uma lacuna na formação docente inicial e continuada, tendo em vista que, ao longo de dois anos, ocorreram apenas duas oportunidades de formação, as quais abordaram temáticas distantes das Relações Étnico-Raciais. Mais uma vez, a falta de investimento na formação dos educadores contribui para a perpetuação da invisibilidade da população negra no Brasil e o isolamento docente no desenvolvimento da cultura antirracista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo elencado nesta pesquisa, com o intuito de entender as relações étnico-raciais na educação infantil e as possibilidades para o antirracismo na primeiríssima infância, compreende-se que no Estado brasileiro existem diversos vestígios dos anos de escravidão, violência e apagamento para com os povos negros e originários, resultando na perpetuação das discriminações no decorrer dos anos, muitas vezes veladas. Nesse contexto, a creche, mesmo atendendo crianças bem pequenas, constitui-se num espaço que é alvo de racismo e opressão, sobretudo diante da escassez de formação dos professores e demais educadores das instituições acerca das relações étnico-raciais,

Os relatos das memórias evidenciam que as interações sociais continuam sendo influenciadas pela cor de pele, de modo que as crianças que fogem do padrão imposto pela sociedade, são recebidas com menor atenção. Entretanto, tanto a população negra quanto a indígena continuam buscando reparações históricas e resistindo, como exemplo as leis 10.639/03 e 11.645/08, frutos da luta e empoderamento desses grupos sociais.

Os dados levantados por meio do estudo de campo que registram as vivências, demonstram que é possível promover práticas educativas que valorizem e respeitem a cultura originária do nosso país, a sua história e ancestralidade, ao mostrar para os pequenos que a diversidade existe e é enriquecedora. Essas práticas permitem que as crianças negras percebam que podem sonhar em ser super-heróis e super-heroínas, reconhecendo que os seus ancestrais também foram e ocuparam lugares de destaque. Expor que os povos indígenas inspiram para a proteção e cuidado com a natureza porque também fazemos parte dela e devemos proteger o direito à vida de todos os seres. Somado a isso, a representatividade de crianças e adultos de diferentes raças e etnias para que os pequenos se reconheçam nas contações de histórias e canções, favorecendo a construção de identidades pautadas na confiança, autonomia e autoestima. A representatividade desempenha papel fundamental nesse processo.

Entende-se que existem inúmeros obstáculos na trajetória da educação infantil, como descaso na infraestrutura, salas superlotadas e extensa demanda de trabalho. Esta pesquisa não buscou romantizar tais desafios. Porém, cabe aos educadores respeitarem a existência de todos os seres humanos e possibilitar que se desenvolvam, cumprindo a nossa responsabilidade na mediação do conhecimento.

Na prática exposta, houve liberdade e autonomia para a implementação do antirracismo na turma Pipoca, entretanto a inserção do livro didático constituiu um dos

principais desafios durante os dois anos de interação, uma vez que atividades como pintar um numeral, ou traçar caminhos, não se mostraram significativas e não faz sentido para crianças tão pequeninas. Entre as propostas desenvolvidas, as categorias que mais marcaram a turma Pipoca foram a literatura e a representatividade. Eles adquiriram uma imensa satisfação por livros e no final do ano de 2024 a maioria das crianças narrava todas as frases dos nossos livros preferidos com total autonomia. Ao conhecerem o trabalho do Chico César e adorarem suas canções, todos os dias escutavam e dançavam de duas a três vezes, *Mama África* e *Respeitem Meus Cabelos*.

Educação antirracista se manifesta ao repensar os olhares sobre a infância, refletindo sobre a quem, e de que forma, o afeto é distribuído, na maneira de comunicação com as crianças e na problematização do conceito de beleza, considerando que o padrão de beleza foi construído socialmente. Os exemplos apresentados neste trabalho não possuem caráter prescritivo, mas funcionam como inspiração para educadores que desejam tornar a nossa sociedade mais justa, empática, equitativa, defensora da cidadania e do direito à existência com dignidade e respeito de todas as pessoas. Existe o esperar na educação, porque ela possui potencial transformador.

6. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.

BORBA, Ângela Meyer. **O Brincar como Modo de Ser e Estar no Mundo**. In: MEC/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 01 de setembro de 2025.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro. **Cadernos do Lapaarq**, v. XVII, n.34, p. 26-43, Jul-Dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 12 de junho de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 25 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 25 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 1 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 de julho de 2025

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa no município de Florianópolis. Dissertação mestrado, Curso de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

Disponível em: <https://www.academia.edu/39109787/BRANQUITUDE_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_UM_ESTUDO SOBRE_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_DAS_RELA%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNICO_RACIAIS_EM_UMA_UNIDADE_EDUCATIVA_DO_MUNIC%C3%8DPIO_DE_FLORIAN%C3%93POLIS> Acesso em: 20 de outubro de 2023.

CARINE, Bárbara. **Como ser um Educador Antirracista**. Editora Planeta do Brasil, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil 6ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo n. 1º: O impacto do desenvolvimento da primeira infância sobre a aprendizagem**. Brasília: NCPE, 2014.

Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. Liber livro. 2 edição, V. 8, Brasília, 2008.

EURICO, Marcia Campos. Tecendo Tramas acerca de uma infância sem racismo. **Em Pauta**, n. 45, v. 18, p. 69 - 8, Jan 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/47214/31980>> Acesso em: 15 de julho de 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs). **Ler com Bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam 23. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. In.: **Revista E-curriculum** (PUC-SP). v. 17, s/n, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>> Acesso em: 31 de outubro de 2023.

HOOKS, Bell. Alisando o Nosso Cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y artistas de Cuba, jan.-fev. de 2005. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7flamkJqRINMGY2MjAyYmYtNTA5Yy00N2M1LTlhNmQtNzU5MzI3NDBkNDhh/view?hl=pt_BR&resourcekey=0-B2YrOEFWgltLPTgKkYC1A>. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessica Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano X, NºXIX, agosto, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/137196/132982/264777#pdfjs.action=download>>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo.; DOMINICO, Eliane.; MARTINS, Lilian. Currículo e Planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n.1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>>. Acesso em: 07 de agosto de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático Como Mercadoria. Dossiê Manuais Escolares: Múltiplas Facetas de um Objeto Cultural. **Pro-Posições**, Dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>>. Acesso em: 05 de setembro de 2025.

NETA, Joana E. Silva; COSTA, Maria do Carmo; ARAÚJO, Clarissa Martins. **O Livro Didático na Educação Infantil**: um olhar sobre os limites e as possibilidades na prática pedagógica em escola da Rede Municipal de Ensino de Recife. 2014. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/NETA%3B+COSTA%3B++ARAU%C2%B4JO+-+2014.2.pdf/ee598f93-c083-4f14-85b2-f130731953df>>. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

RODRIGUES, Isabella. **Escolas na linha de tiro**: Impactos dos conflitos armados na educação pública. Observatório de Favelas, 31 mai. 2023. Disponível em: <<https://observatoriodefavelas.org.br/escolas-na-linha-de-tiro-impactos-dos-conflitos-armados-na-educacao-publica/>>. Acesso em: 26 de julho de 2025.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. A Criança Protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens. **Revista Alpha**, v. 25, n.1, jan/jul. 2024.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (Auto)biográfica. **Ensaio Pedagógicos (Sorocaba)**, vol 2, n.1, jan./abr. 2018.

SANTOS, Jussara. **Democratização do Colo:** educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, Papirus, 2024.

SANTOS, Thaís Espírito. **Mãe de menina negra de 3 anos retira criança da creche após episódios de exclusão no Rio.** ‘Não a deixavam brincar por ser preta.’ G1, Rio de Janeiro, 22 de mar, 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/03/22/mae-de-menina-negra-de-3-anos-re-tira-crianca-da-creche-apos-episodios-de-exclusao-no-rio-nao-a-deixavam-brincar-por-ser-preta.ghtml><https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/03/22/mae-de-menina-negra-de-3-anos-retira-crianca-da-creche-apos-episodios-de-exclusao-no-rio-nao-a-deixavam-brincar-por-ser-preta.ghtm>> Acesso em: 03 de julho de 2025.

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a lei 11.644/08. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB**. v. 33, n. 5, jan/jun 2018.

SILVA, Tarcia Regina da. A Construção da Identidade da Menina Negra na Educação Infantil. In: Dias, Adelaide Alves; SILVA, Tarcia Regina da (orgs.). **Crianças e Adolescentes em Pauta**: territórios, desigualdades e participação social. Pedro e João Editores, p. 237-257, 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377>> Acessado em: 13 de agosto de 2025.

VANCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Junqueira&marin. 2007.