






## AJUDE-ME A FAZER PARTE: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Help me to take a part: towards an anti-racist pedagogical practice in child education

Juliana Moreira **BORGES**  
Faculdade de Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil.  
[Juborges13@yahoo.com.br](mailto:Juborges13@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-6719-7456> 

Ana Paula Braz **MALETTA**  
Faculdade de Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil.  
[ana.maletta@uemg.br](mailto:ana.maletta@uemg.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-3253-3990> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

**RESUMO:** Este artigo tece uma reflexão sobre a prática pedagógica antirracista na Educação infantil (EI), a partir de um diálogo teórico-prático com episódios cotidianos vivenciados por uma das autoras que atua como professora/pesquisadora na EI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Esta proposta dialógica foi realizada no âmbito do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Os dados foram coletados por meio da observação, relatos e de episódios cotidianos, realizados pela autora. O principal objetivo deste estudo é refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista a prática pedagógica antirracista na EI. Alguns dados evidenciam a urgência dessa reflexão, uma vez que as crianças, nesta etapa da educação básica, projetam -se para o mundo, criando novas formas de ler, compreender, ser e agir no contexto em que estão inseridas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças. Racismo. Educação infantil. Currículo. Prática Pedagógica.

**ABSTRACT:** This article reflects on the anti-racist pedagogical practice in Early Childhood Education (EI), based on a theoretical-practical dialogue with everyday episodes experienced by one of the authors who works as a teacher/researcher in the EI of the Municipal Education Network of Belo Horizonte/MG. This dialogic proposal was carried out within the scope of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education – Academic Master's in Education and Human Formation – of the Faculty of Education of the University of the State of Minas Gerais (FaE/UEMG). Data were collected through observation and reports of everyday episodes carried out by the author. The main objective of this study is to reflect on the education of ethnic-racial relations, in view of the anti-racist pedagogical practice in EI. Some data show the urgency of this reflection, since children, at this stage of basic education, project themselves to the world, creating new ways of reading, understanding, being and acting in the context in which they are inserted.

**KEYWORDS:** Children. Racism. Early Childhood Education. Curriculum. Pedagogical Practice.

## INTRODUÇÃO

Quando se trata da educação infantil é importante entender esta etapa da educação básica como fundamental na construção identitária do indivíduo, pois é nela que são estabelecidas as primeiras experiências com as instituições educativas e com os pares. Neste contexto, as crianças começam a perceber o outro e suas singularidades, trazendo consigo suas vivências e experiências, bem como as possibilidades de apreender novos saberes advindos dos processos de interação e de socialização tendo em vista os grupos sociais aos quais estão inseridas. É justamente nestes espaços de socialização e aprendizagem, ainda inexplorados, que podem surgir desconfortos pelas diferenças, quando essas não são reconhecidas e valorizadas. Pontualmente, é na educação infantil que as crianças negras experienciam as primeiras violências discriminatórias quanto às suas características fenotípicas.

Neste sentido, este artigo, que invoca em seu título “ajude-me a fazer parte”, tem como proposta tecer uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, por meio de um diálogo com as ciências teóricas e empíricas que versam sobre o tema em questão, visando colaborar com a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, tendo em vista as crianças negras que clamam por prática pedagógica antirracista.

Os relatos de experiências que aparecem no texto em diálogo com a pesquisa bibliográfica acerca do tema e com a legislação vigente que compreende a educação infantil, formam os pilares metodológicos que balizam este artigo. Os dados empíricos aqui apresentados fazem parte de vivências experienciadas e registradas por uma das autoras em seu caderno de campo. A autora em questão atua como professora/pesquisadora na Educação infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG e compõe a coordenação ampliada do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) da Prefeitura de Belo Horizonte, onde também é professora. Em sua trajetória docente e formativa, a autora se ocupou de fazer da sua prática em sala de aula um lugar também de estudo, investigação e análises, realizando registros de episódios cotidianos relacionados ao comportamento das crianças de 0 a 6 anos de idade no tocante às relações étnico-raciais; seu campo de pesquisa.

Apesar de todo o encantamento que envolve a educação infantil, nenhum segmento da sociedade está isento de racismo. As instituições educativas vivenciam continuamente a discriminação racial que, muitas vezes, apresenta características tão

sutis que podem passar despercebidas. Esta sutileza pode ser verbalizada, no entanto está mais perceptível na forma de se relacionar. As crianças podem se tornar resistentes à figura negra (preta ou parda) e costumam apresentar objeção de brincar, sentar perto ou pegar nas mãos de crianças negras. Estas, por sua vez, “começam a criar uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

Assim sendo, as práticas e as visões da infância e da criança que empreendemos não são neutras; pelo contrário, são carregadas de características históricas de seu momento. Desta forma, em relação às propostas pedagógicas de educação infantil, as Diretrizes orientam que as instituições devem respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos, que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 já trazia orientações a respeito das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos, tendo em vista a diversidade cultural do Brasil e a construção de propostas educativas que respondiam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998b, p. 9). Contudo, o documento foi alvo de muitas críticas, tendo em vista os problemas de ruptura na concepção de educação infantil, de linguagem e de conteúdo identificados por vários pesquisadores, entre eles, Cerisara (2005) que, ao analisar alguns pareceres da versão preliminar desse material, constatou que o mesmo não se articulava à realidade das crianças, das famílias e dos/as profissionais inseridos/as nas instituições de educação infantil. Do mesmo modo, para Palhares e Martinez (2005), o RCNEI ia de encontro as concepções propostas anteriormente pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), uma vez que o documento, além de apresentar conflitos de concepções, foi criado para atender aos interesses do governo vigente à época.

E mesmo sendo alvo de muitas críticas, o RCNEI se tornou referência para a educação infantil. Logo, o espaço e o tempo da educação infantil, institucionalizados e formalizados como espaço público, obrigatório por parte do Estado e como de direito da criança, passa por movimentos, transformações e tensões visando cumprir o seu papel de possibilitar às crianças uma convivência estimulante e cooperativa, bem como a socialização e a interação, por meio de relações pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade e individualidade de cada criança.

Nas instituições de educação infantil, reitera-se a emergente necessidade de

formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para os/as professores/as da educação infantil. Muitos são os estudos que se debruçam sobre essa temática (CARVALHO, 2016; MELO, 2020; CARVALHO, 2013; SANTOS, 2019; SOARES, 2013). Diante dessa necessidade, sempre presente no cenário educacional brasileiro, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial das redes de ensino de todo país, pública e privada, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Cinco anos mais tarde, em 10 de março de 2008, a fim de ampliar o ensino acerca da valorização cultural brasileira, a Lei n. 11.645 institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.<sup>1</sup> A inclusão dos povos originários no currículo brasileiro promoveu o avanço étnico cultural de uma camada tão emudecida quanto a população afrodiáspórica.

A mudança curricular brasileira foi uma importante conquista do movimento negro, adquirida a partir de tensionamentos fundamentais. Sobre as leis n. 10.639/03 e 11.6545/08, Gomes (2017) afirma que:

A partir dos anos de 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de resignificação e a politização da raça, levando a mudança internas na estrutura do Estado, como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. (GOMES, 2017, p. 35).

Todavia, ainda existem inúmeras omissões e negligências no cumprimento das leis que, por vezes, são exploradas unicamente no dia do “Índio” ou da “Consciência Negra”. Assim, muitos são os entraves e percalços que impedem a concretização desta política educacional no cotidiano educacional. Conhecer as leis, a história da população negra e a herança dos povos africanos e suas culturas para a formação do Brasil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança, considerando o pertencimento racial como importante para a formação da identidade. Desse modo, debruçando-se sobre o estudo de ações pedagógicas antirracistas pode-se colaborar para o desenvolvimento de atuações educativas mais igualitárias desde a pequena infância.

---

<sup>1</sup> A Lei n. 11645, de 10 de março de 2008 “altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) acesso em 23 de março de 2023.

As ideias que discorrem neste artigo têm a finalidade de causar inquietudes e provocações em todos os envolvidos na educação infantil, em especial no professor/professora. Este/a leitor/leitora em específico, certamente poderá associar algumas vivências aqui expostas à sua realidade e, correlacionando ao conteúdo teórico, refletir sobre uma educação antirracista de fato.

Este artigo, que surgiu a partir da prática docente de uma das autoras que atua como professora/pesquisadora na educação infantil, buscou fundamentação teórica em literaturas que investigam a temática em comento e reflete sobre a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista a prática pedagógica antirracista na educação infantil. Os dados foram coletados por meio da observação, de relatos e de episódios cotidianos, realizados pela referida autora. Alguns dados evidenciam a urgência dessa reflexão, uma vez que as crianças, nesta etapa da Educação Básica, projetam-se para o mundo, criando novas formas de ler, compreender, ser, estar e agir no contexto em que estão inseridas.

Neste sentido, espera-se que o movimento gerado a partir deste trabalho reverbere positivamente em muitos sujeitos da educação infantil que estão iniciando a sua formação e que merecem seguir um caminho antirracista em sua trajetória de vida e de formação.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Ao realizar a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino, a Constituição Federal Brasileira de 1988 provocou avanços na educação infantil como, por exemplo, a necessidade da criação de instrumentos que articularam o trabalho pedagógico realizado nesse segmento com os demais que compõem a Educação Básica (BRASIL, 1988). Nessa direção, alguns documentos ainda orientam o processo de formação das crianças de 0 a 6 anos de idade, são eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999) que, como dito anteriormente, foi alvo de muitas críticas e, além de não ser mandatário, acabou com toda a mobilização dos materiais produzidos anteriormente, tendo como base uma perspectiva de educação infantil visando uma preparação para as aprendizagens de base fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009; Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Pareceres da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 20/09, Resolução CNE/CEB n. 05/09 (BRASIL, 2010); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em

2018, que também acena para uma política neoliberal adentrando na educação, ao impor um currículo mínimo padronizado para a educação infantil, sem considerar a indissociabilidade do educar, cuidar e brincar. Neste sentido, a discussão feita por Cury, Reis e Zanardi (2018) evidencia que

[...] tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 107).

De algum modo, os documentos apresentam orientações a serem consideradas na função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil. Tais pontos refletem grande parte das discussões da área e preconizam orientações sobre o que se deseja na formação das crianças. Além disso, apresentam conteúdos e estratégias didáticas para a realização de um currículo nacional mínimo, delimitando um conjunto de conhecimentos considerados adequados a todas as crianças brasileiras, sem, no entanto, excluir a possibilidade de inserção de conteúdos regionais, dada a pluralidade de experiências culturais, próprias de um país de dimensões continentais como o Brasil. Contudo, há que se considerar as críticas acerca desses documentos em relação à concepção inovadora de educação infantil, tal como consta do Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (ANPED, 1998), dentre outros trabalhos que discutem os modos como os principais documentos das políticas curriculares nacionais abordam as especificidades curriculares para a educação infantil

Além dos documentos citados, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou, no ano de 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Esse documento foi organizado em dois volumes, com o objetivo de apresentar referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, visando a garantia da igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades presentes no território brasileiro. Nessas normativas, a questão pedagógica é tratada considerando que, se a educação infantil é parte integrante da Educação Básica, como preconiza a Lei n. 9.394/96 em seu

artigo 22, cujas finalidades são “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, essas finalidades podem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas (BRASIL, 1996).

Assim, as formas como as crianças, nesta etapa de desenvolvimento e aprendizagem, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, manifestam desejos e curiosidades, são muito peculiares, sendo referenciais e fontes de decisões acerca dos fins educacionais, métodos de trabalho, gestão das unidades, bem como parâmetros para a relação estabelecida com as famílias. As DCNEIs consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de educação infantil inclui (Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º):

- a. oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b. assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c. possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010).

Desempenhar tais funções requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem, que têm o currículo como base de orientação das práticas. O currículo, segundo as DCNEIs, é entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os conhecimentos das crianças com aqueles que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, a realização do currículo se configura como um ponto específico de decisão, entre adultos e crianças, em que vozes se sobressaem e criam espaços decisivos no desenvolvimento do currículo. Esse movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores permite avançar para a compreensão do currículo como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Nesse sentido:

[...] o currículo é uma práxis e não um objeto estático emanado de um modelo



coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. Constitui-se em um terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas. O currículo é uma prática que se expressa na prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e ações (MALETTA, 2017, p. 113).

A definição de currículo defendida nas diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de educação infantil como articuladora das experiências e conhecimentos das crianças e os conhecimentos científicos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse delas. Tal ação requer que o trabalho pedagógico seja realizado considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, podendo essa relação ser uma oportunidade para apresentar às crianças afeto e fortalecimento identitário.

Para Cida Bento (2022), a identidade tem mil faces, mas há duas características principais: a relação que estabelecemos com o nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. As crianças com leituras positivas de si e do seu pertencimento racial podem construir uma identidade fortalecida e, conseqüentemente, se sentirem mais seguras nos processos de interação social. Do contrário, crianças que não se reconhecem como capazes, belas e pertencentes a um recorte racial valioso, apresentam comportamentos inseguros e enfraquecidos, por vezes arredios e introspectivos. Nesse sentido,

[...] tenho algumas histórias de crianças negras (principalmente as pretas) com comportamentos tímidos, fragilizados e inseguros que reverberavam em diversas etapas da educação, tal como a da alfabetização. É perceptível a mudança desta criança a partir de uma ação pedagógica cujas intenções de fortalecimento identitário (tanto dos aspectos físicos como cabelo e pele, quanto referente a autonomia). Toda criança precisa acreditar em si, as negras muitas vezes precisam que este reforço positivo seja mais intensificado. Presenciei mudança em diversas crianças negras apenas com fortalecimento identitário e da autonomia, principalmente meninas. Essa prática funciona. **(Relatos de uma das autoras-professora da EI).**

Nesta etapa, o cuidado está diretamente associado ao processo educativo, criando um cenário adequado para a sistematização dos conhecimentos. Esta indissociabilidade no processo formativo se dá, principalmente, pela idade das crianças e pela proximidade ao contexto familiar e

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 39).

Portanto, o seio familiar é fundamental para a segurança emocional da criança, quando ela passa a frequentar a educação infantil, pois é nessa etapa que a criança



começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai internalizando outros. Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 282) afirmam que “[...] precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas.”

Dessa forma, o trabalho com as famílias negras exige cuidado e atenção por parte dos/das professores(as), na intenção de auxiliar e orientar quanto à importância do afeto na educação destas crianças, buscando uma comunicação não-violenta e acolhedora. Como bem afirma hooks (2017, n.p.), “A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver”.

Assim, quando a criança entra na educação infantil, começa a perceber o mundo de forma diferente, mas não desconectada do universo familiar, que deve ser considerado e compreendido pelos(as) profissionais da educação. Fazer com que a comunidade veja a instituição como aliada das famílias pode incentivar na condução de uma educação mais sólida, com sujeitos fortalecidos e amparados.

Articular uma educação cuja proposta de formação seja fundamentalmente antirracista exige que os pilares fundados desde a colonização sejam constantemente questionados. Exige uma análise das consequências estruturais não só para a população negra, mas para a sociedade como um todo, pois requer uma mudança nas condições atuais com propostas práticas e cotidianas e não apenas conceituais, uma vez que estamos falando de um problema social e não apenas contingencial a uma população. Vale ressaltar que uma prática pedagógica antirracista, que atua na promoção de equidade dentro das instituições de ensino, pode ser fortalecida a partir de aprofundamento teórico. Professores(as) de educação infantil, que educam com base no cuidar e educar, precisam se formar constantemente, uma vez que sua prática pedagógica pode ser baseada em suas próprias condutas, ressaltando que sua formação pode ser influenciada pelo racismo estrutural.

O racismo estrutural é uma expressão utilizada para definir o racismo como “parte de um processo social” que, conforme preconiza Silvio Almeida (2019, p. 50), é viabilizado pela “reprodução sistêmica de práticas racistas e está na organização política, econômica e jurídica de uma sociedade”. Tal expressão atribui à estrutura social a responsabilidade de comportamentos racistas perpetuados. Assim sendo, uma educação antirracista é pautada no reconhecimento de que vivemos em um

país racista e que sua estrutura e organização social é pautada no racismo. Reconhecer o problema é o primeiro passo para saná-lo.

Quando Angela Yvonne Davis<sup>2</sup> afirma que “em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, ela propõe um combate ao que foi instaurado com base na submissão da população negra ao lugar de subalterno. Desse modo, deve-se pensar em uma forma de conduzir a educação com o questionamento decolonizador, problematizador e crítico, desafiando a ordem vigente.

Inúmeras foram as formas de descredibilizar as identidades dos colonizados estabelecendo padrões de poder sob modos “outros” de pensar o viver. Esta “colonialidade de poder”, como apresenta Aníbal Quijano (2004), definiu os binarismos que dividem a sociedade estabelecendo os valores, descredibilizando a história da população da diáspora. Ainda de acordo com Quijano (2004, p. 118), “[...] as novas identidades históricas, produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”.

Assim, o poder eurocêntrico associado ao conceito criado de raça manteve o discurso centrado em suas convicções e, deste modo, estabeleceu quais linguagens poderiam ser ouvidas. O movimento de possibilitar que as vozes ancestrais e subalternizadas das margens ecoem pode oportunizar que as identidades afrodiáspóricas ganhem credibilidade e que as suas belezas sejam aproximadas das realidades destas crianças. Em seu livro, *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, hooks (2017) associa a educação antirracista e decolonial<sup>3</sup> com os ensinamentos de Paulo Freire e com sua proposta de educação libertadora pela conscientização do povo. Além disso “A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava o meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade” (HOOKS, 2017, p. 75). A autora afirma ainda que o fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista faz com que a educação seja basilar no processo de libertação. Levando para as suas experiências pessoais, hooks (2017 ou 2018 ou 2020, p. 73) afirma que: “Levei comigo as

---

<sup>2</sup> Angela Davis, durante sua última visita ao Brasil em 2019.

<sup>3</sup> Decolonialidade ou educação decolonial é um termo que propõe uma perspectiva crítica e desconstruída de educação, questionando a colonização e os impactos dela como resultado social em suas diferentes vertentes.

lembranças de professoras negras no sistema educativo segregado que tinham sido pedagogias críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores”, confirmando, desta forma, a importância de professores/as que instigam a problematização e a tomada de consciência crítica das crianças.

A criança negra, ainda que bem pequena, enfrenta cotidianamente mensagens subjetivas que, factualmente, fizeram parte da vivência dos seus ancestrais e ainda reverberam em sua trajetória de formação. A relação da criança negra com os padrões estéticos corpóreos, por exemplo, é um desafio enfrentado na educação infantil, como pode ser observado no relato a seguir: “Certa vez, durante a elaboração de atividades de 3 anos, busquei no google ‘cabelos para colorir’. Convido vocês a fazerem essa busca e depois refletirem sobre os padrões estabelecidos de cabelos” **(relato de uma das autoras-professoras da EI)**.

A imagem de beleza divulgada nas mídias sociais atrelada ao conceito positivo da pessoa com estereótipos brancos, confirma a mensagem de que a beleza estabelecida pelos padrões sociais não inclui a população afrodiáspórica. Como bem colocado por Nilma Lino Gomes (2017, p. 111): “Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro de nosso sistema de classificação racial”. Isso significa que, de acordo com as subjetividades impostas pela colonização, os cabelos crespos e a pele escura são características que carregam mensagens negativas, tais como: feio, sujo, ruim...; esses adjetivos acabam influenciando o desenvolvimento de uma baixa autoestima e a falta de orgulho identitário nas crianças negras.

Desde que as propostas decoloniais e antirracistas começaram a reverberar no campo educacional, houve a necessidade de questionar quais ferramentas seriam usadas no sentido de tensionar os movimentos de pilares já existentes. No tensionamento destes questionamentos, as lacunas também foram evidenciadas, informando que os abismos culturais foram criados historicamente, condicionando a população a subjetividades, muitas vezes imperceptíveis. Dessa forma, mudar exige criticidade. Esse movimento na Educação infantil assume um formato de menor relevância, uma vez que os/as professores/as não associam práticas racistas às crianças pequenas.

Pensando em estratégias educativas antirracistas no território estético corpóreo, Gomes (2017) afirma que a alternativa emancipatória apresentada pelo Movimento Negro é o conceito de beleza e estética negra com a valorização dos elementos que compõem as características biológicas da diáspora africana. Dessa

forma, a valorização dos cabelos crespos, das tranças e de elementos que remetem à cultura afrodiáspórica fortalecem a identidade e autoestima destes sujeitos.

Nessa mesma direção, Catherine Walsh (2009) propõe, através de diálogos com Paulo Freire e Frantz Fanon, que as pedagogias incentivem o “pensar a partir de” e o “pensar com” como propostas de rever “[...] a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias de colonialidade do poder, saber e ser” (WALSH, 2009, p. 38). Toda a base firmada pela estrutura social condicionada pelo norte global pode ser abalada a partir do momento em que novos saberes forem apresentados. O padrão de poder capitalista junto com as demais formas de dominação (cis-hetero-patriarcado e racismo) deve ser questionado; e será possível perceber que a heterogeneidade histórico-estrutural mencionada por Aníbal Quijano (2005) vem como um impulsionador para tratar de variados caminhos na construção de memórias contra hegemônicas.

Neste sentido, pensar a valorização da cultura africana como processo de formação de orgulho identitário pode ser uma estratégia de mudança. Sobre a condição de ser social, Fanon (2008, p. 28) afirma que “é pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício”. A população negra precisa compreender que “pode ser dentro da sua identidade”. Esta valorização só será possível a partir do diálogo com a cultura, por muito tempo marginalizada, e o caminho passa pela educação. Movimentar a estrutura, desde as bases, é um caminho necessário para alcançar maior eficácia na luta antirracista.

## **A prática pedagógica antirracista na educação infantil**

Mesmo apresentando um caráter imprescindível para a formação de um corpo social menos racista, a implementação das leis n.º 10639/03 e 11645/08 está longe de ser uma prática ativa na pequena infância. Muitas vezes o tema é lembrado apenas no mês de novembro, ocasião do dia da “consciência negra” sendo negligenciada durante os demais períodos do ano. As crianças de 0 a 6 anos encontram-se em um processo de desenvolvimento e aprendizagem em que ocorrem a construção e a formação no campo identitário, portanto é muito importante que a prática antirracista seja um hábito recorrente e natural, tal como é a forma de aprendizagem das crianças pequenas, cujo saber é formado nas sutilezas de suas interações e trocas com o meio e com o outro.

Trabalhar questões raciais com crianças da pequena infância pode ser desafiador, uma vez que, nesta idade, as crianças aprendem a partir das vivências cotidianas. Pensando nas subjetividades impostas na sociedade que tem como base inicial a colonização, talvez essa criança pequena precise enfrentar o racismo cotidiano desde muito cedo e nem sempre estas violências cotidianas são explícitas, conforme destacado a seguir:

Uma criança preta uma vez reclamou que uma amiga não queria brincar com ela nunca, chamei esta criança e perguntei o motivo. Ela respondeu: "Ela é preta professora, não quero brincar com ela". A criança negra se assustou demonstrando seu sentimento de tristeza. A intervenção necessária aqui vai na contramão de oprimir a criança que insultou, mas de valorizar a beleza negra. Enalteci a beleza desta menina preta apresentando ao grupo figuras de mulheres com características semelhantes às dela na internet. Este movimento acolhe, realça beleza negra e evita que aumente o distanciamento destas crianças. Depois deste dia elas começaram a brincar juntas cotidianamente. A brincadeira preferida? Salão de beleza e os longos cachos negros se tornaram recurso pedagógico **(Relato de uma das autoras-professora da EI)**.

Tal como o relato apresentado, segundo Cavalleiro (2000), essa relação tem sido vivenciada nas instituições educativas, de um modo velado, despercebido pelos profissionais que atuam na educação, por meio de tratamentos diferenciados, nas dificuldades de relacionamento entre crianças brancas e negras, sem que estas saibam como se defender, o que leva à negação da sua própria cultura e a si mesma.

Se as crianças da educação infantil aprendem na subjetividade, há a necessidade de educar na subjetividade e isso só é possível nas ações, nos olhares, no toque, apresentando afeto, receptividade, compreensão e o mais importante: elevando a autoestima desta criança. Olhares de espanto ao se deparar com um cabelo crespo, olhares de repúdio com a vestimenta ou até mesmo o olhar de piedade pode colaborar para um desconforto em sua estética corpórea, causando desconforto e falta de senso de pertencimento da criança negra, deixando-a no lugar de desvalor e incapacidade. Neste sentido é notável que

[...] há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO; OLIVEIRA; TEBET, 2006, p. 212).

A autoestima é um fator primordial para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança de 0 a 6 anos. Segundo Maria José Alves Cavalcanti (2003), a autoestima e a aprendizagem se relacionam de maneira direta, uma vez que as dificuldades do aprender podem provocar uma baixa na autoestima e os problemas

de baixa valorização pessoal culminam em desajustes e dificuldades de aprendizagem. Quando a criança acredita em seu potencial, a chance de avançar cognitivamente é maior, sendo que, ao contrário, quando a criança é condicionada a uma imagem negativa de si, atrelada à incapacidade, seu desenvolvimento cognitivo será diminuído.

Do ponto de vista de Zenita Guenther (1997, p. 4), “A vida escolar também tem notável influência na autoestima dos indivíduos. Eles aprendem quem são por meio do tratamento recebido dos professores, do clima da sala de aula e das situações cotidianas”. Assim, ter sua identidade fortalecida pela instituição de educação infantil é uma necessidade da criança pequena em seu processo de formação. Essa construção da autoestima permite que ela se sinta motivada a crescer não apenas física, mas também intelectual e emocionalmente. Faz com que a criança se sinta fortalecida para querer desbravar o mundo que a cerca; um mundo que introjeta na subjetividade das crianças conceitos já fixados estruturalmente e que podem segregar as crianças negras a partir dos padrões estabelecidos. Estas mensagens subjetivas podem fragilizar as identidades negras e corroborar para a invisibilização e o silenciamento das crianças negras.

Kabengele Munanga (2009) afirma que a identidade de um grupo é uma ideologia e, como tal, pode ser manipulada por uma ideologia dominante. Assim, segundo o autor, alguns comportamentos podem ser moldados por uma identidade coletiva que é constituída pelo processo educativo. Por isso, o autor supracitado assegura que é relevante a construção de uma identidade étnico-racial positiva, baseada na aceitação e valorização dos atributos do negro. Gomes (2003) corrobora com esta afirmação quando assevera que a identidade negra como uma construção histórica, cultural e plural implica no olhar dos indivíduos sobre o seu grupo étnico-racial e na relação estabelecida com os outros grupos.

Desse modo, a instituição de educação infantil pode ser considerada um lugar onde se aprende não somente conteúdos curriculares, mas também um espaço no qual se aprende a compartilhar crenças e atitudes, valores e até mesmo preconceitos, uma vez que

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas, regimentos, normas, projetos, provas, teses e conteúdo. A escola pode ser considerada então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto podem valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 172).

Seguindo estas perspectivas, se a criança negra percebe que a professora olha para a criança branca com afeição e para ela com desconforto, quando, por exemplo, ela vai para a EI com seus cabelos crespos soltos, essa criança terá a sua autoestima abalada. Se a criança branca recebe constantes elogios por sua beleza ou por sua capacidade intelectual, ou pela sua segurança em falar em público, a criança negra vai atrelar poder à cor da pele ou aos cabelos lisos. Nenhuma criança deveria sentir desconforto em suas características fenotípicas, mas isso ainda acontece todos os dias em instituições de ensino brasileiras. Muitas vezes, o professor está tão moldado em uma estrutura social racista que não consegue perceber as próprias ações racistas em seu cotidiano. Tal como quando elogia apenas cabelos lisos ou oferece ajuda, a mão ou o colo, apenas às crianças brancas. Talvez seja esse o maior empecilho em fazer uma educação antirracista pois os/as próprios/as professores/as foram colonizados e

[...] como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

Uma ferramenta do cotidiano educacional usada na construção das identidades institucionais e posteriormente das identidades individuais é o currículo. O currículo assume a função definidora do processo ensino/aprendizagem nas instituições de ensino, ou seja: "O currículo imprime matiz no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, é organizado a partir de escolhas, conscientes ou não, mas sempre escolhas, e, desse modo, não pode ser visto como neutro ou imparcial" (AMARAL, 2008, p. 44).

Sendo assim, para Tomas Tadeu da Silva (1999), o currículo pode ser compreendido de forma ampla e está impregnado de concepções étnicas e raciais que, em geral, ratificam "o privilégio dos dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas" (SILVA, 1999, p. 102). O autor compreende que existe uma forte herança do período colonial e se traduz, dentre outras coisas, num texto racial. Combinado a isso, cabe reiterar que "os conhecimentos que as crianças adquirem no decorrer de sua trajetória estudantil



influenciam em maior ou menor grau, a construção de suas identidades” (AMARAL, 2008, p. 44). Neste sentido,

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

Pensando o currículo como documento identitário e na intenção de ir na contramão de um currículo colonizado, possibilitando o acesso a culturas da diáspora africana e dos povos originários, bem como auxiliar na construção identitária da criança negra, algumas práticas podem colaborar para um currículo promissor da identidade da criança pequena. Para a construção positiva de si, valem reforços positivos diários, uso de espelhos, desenhos e pinturas de autorretratos, sempre reforçando a importância de identificar o tom de pele certo. Para auxiliar nas “cores de pele”, atualmente, estão disponíveis, no mercado, caixas de lápis de cor e giz de cera que exploram a diversidade racial em suas cores. Elucidando um pouco sobre como se dá este processo destacamos o seguinte relato:

Essa prática de fazer associação da cor de pele com lápis já me surpreendeu de duas formas: em momentos quando a criança, em negação escolhe a cor mais clara da caixa afirmando ser daquela cor (essa negação identitária é uma realidade por vezes, esta criança precisa aceitar a sua identidade e isso pode levar um tempo) e em outras vezes crianças bem pretas ao escolher a cor do lápis o faz com grande alegria em ser negro. “Professora, eu sou bem pretinho!”. Claro que não vou negar que me emociono todas as vezes em que ocorre essa manifestação de orgulho identitário, mas o contrário faz parte do processo também **(Relato de uma das autoras-professora da EI)**.

Recursos como filmes<sup>4</sup> dialogam muito bem com a educação infantil, principalmente a animação. Outro caminho de assistência pedagógica são os livros, pois eles podem oferecer imagens, histórias e a possibilidade de alfabetização e letramento, pertinentes para a faixa etária. Jogos e brincadeiras africanas, lendas, danças, trajes e tantas outras possibilidades podem ser exploradas, lembrando que não apenas uma vez no ano. É importante ressaltar que a falta de familiaridade e contato das crianças com esses materiais nas práticas pedagógicas, na educação infantil, só fortalece a exclusão, como é apresentado no relato abaixo:

---

<sup>4</sup> Sugestão de filmes que trabalham as relações étnico-raciais: Amor de cabelo (Hair Love), Kiriku e a feiticeira, Super Choque (episódio “Filho dos Pais”), A princesa e o sapo, Orum Àiyé: A criação do mundo, Moana, Pocahontas e Tainá.

Uma professora da Educação infantil, ao apresentar um livro com uma criança negra na capa, para uma turma de 4 anos, foi questionada se o livro era de terror. Ela perguntou o porquê e o aluno disse que a capa era feia e que a criança da capa era feia (**Relato de uma das autoras-professora da EI**).

São relatos como este que legitimam a pertinência de estudos sobre a estética corpórea negra, uma vez que o tema se encontra em um campo onde as subjetividades estabelecem valores antagônicos ao belo para a população negra. Nilma Lino Gomes (2003) trata a estética como construção social e forma de se relacionar com o mundo. Os termos que definem os padrões de exclusão, constantemente são analisados. Para Gomes (2017, p. 110), “No contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquitude [...] a beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados”, como destacado a seguir:

Em determinada ocasião em que as famílias foram convidadas a compartilhar com a turma histórias e vivências (Projeto Griôs: Contos e Dengos por uma construção identitária positiva) uma criança disse que o pai convidado era feio. Era um homem preto de cabelos crespos. A menina sofreu muito com a opinião da colega acerca do seu pai e chorou. Quando eu questionei a opinião dela, apenas justificou dizendo não gostar de pessoas daquela cor. Era uma menina branca que certamente teve seu olhar de belo moldado por padrões sociais. (**Relato de uma das autoras-professora da EI**).

Com estas informações não é estranho pensar que os elementos sobre beleza que chegam até as crianças, mesmo na pequena infância, carregam informações manipuladas com características da branquitude<sup>5</sup>. A criança da educação infantil tem acesso a estas informações e, a virada do jogo, passa por redefinir o belo e reconstruir perspectivas de beleza. Elogiar as características das crianças negras, valorizar a estética negra em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica para esta situação.

Sobre o “Dia da Consciência Negra”, ele também foi uma conquista e merece ser valorizado. A data foi estabelecida a partir da necessidade de um dia no calendário que lembre a importância da cultura afrodiáspórica e suas resistências. O dia foi uma conquista do movimento negro em 2003, sendo incluído no calendário das instituições educativas e legalizado em 2011. A data escolhida é simbólica, por ser o dia de morte do maior líder quilombola e de resistência negra, Zumbi dos Palmares (1695). Em oposição ao dia 13 de maio que atribui a heroicidade da abolição à

---

<sup>5</sup> Cida Bento, autora do livro *O pacto da branquitude* (2022) afirma em entrevista ao CEERT que: “A branquitude se expressa em uma repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações”. Entrevista disponível em <https://ceert.org.br/noticias/44659/livro-o-pacto-da-branquitude-e-lancado-em-debate-virtual-organizado-pela-companhia-das-letras-e-folha-de-spaulo>. Acesso em 08/02/2023.

princesa Isabel, o Dia da Consciência Negra foi elencado para atribuir ao negro o protagonismo da data. O mês de novembro é reservado a debates sobre as principais contribuições africanas e o combate às violências sofridas pela população da diáspora africana, principalmente o racismo. Ainda assim, vemos nos cotidianos das instituições educativas atitudes racistas mediante a estética corpórea negra, como por exemplo:

Comemorando o dia da consciência negra em 2018, foi promovido, como culminância do trabalho com o livro “Meu Crespo é de Rainha” (bell hooks, 2018) um desfile de cabelos crespos e cacheados. Nesse dia foi possível perceber inúmeros comentários intimidadores e até ofensivos, tanto das crianças quanto dos professores. Algumas crianças questionavam o motivo das meninas estarem “descabeladas” por estarem com os cabelos soltos e naturais, enquanto algumas professoras perguntavam se precisava de ajuda para prender e “domar” os cachos. **(Relato de uma das autoras-professora da EI).**

É inquestionável o valor do dia da consciência negra, bem como todas as mobilizações da data que abrem diálogos pertinentes e necessários, muitas vezes evitados. As atividades propostas nas instituições educativas nesta data, inclusive, são de grande relevância. No entanto, vale ressaltar que são nas atitudes cotidianas que ensinamos a criança negra a ter orgulho identitário, e a criança branca, o respeito às diferenças. Ambas são beneficiadas. As crianças, assim como nós, estão inseridas em uma sociedade que desvaloriza a cultura africana e afro-brasileira. Não é tarefa fácil educar na contramão da mídia, dos padrões estéticos e da colonização. Precisamos lutar diuturnamente contra os racismos existentes em nosso cotidiano, na tentativa de apresentar às nossas crianças um ambiente acolhedor e antirracista.

É importante lembrar que o silêncio pode ser uma ferramenta eficaz na manutenção da discriminação racial nas instituições de educação infantil. O racismo velado ocorre todos os dias nesses espaços e prejudica nossas crianças. Quando uma professora coloca no almejado primeiro lugar da fila sempre a criança branca e deixa as crianças negras no lugar marginalizado da sala, ela está colaborando para um sistema que, tanto no presente, quanto no futuro, vai manter estas crianças negras em lugares de subalternidade. Muitas vezes, há a necessidade de se libertar da contaminação do racismo estrutural que molda todos nós para conseguir caminhar a passos firmes na educação equânime e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças são seres em formação constante e a educação delas baseia-se na troca com os familiares e com o mundo que as cerca. Desde muito pequenas, elas têm contato com a herança étnico-racial do processo de colonização e diariamente sentem a discriminação pela cor da pele em seus espaços de convivência, o que causa desconforto, falta de senso de pertencimento, podendo se configurar ainda em traumas para a criança negra. O adulto, neste sentido, pode exercer uma participação ativa na mediação desta educação. No espaço educacional, incentiva-se que práticas educativas antirracistas sejam estimuladas. Uma prática antirracista pode ser executada de muitos modos, tais como: a partir da literatura infantil (optando por livros que informem positivamente a cultura e identidades negras); incentivando o reconhecimento identitário (o uso de lápis, giz e tintas cor de pele são um caminho); músicas; bonecos e bonecas negras; brinquedos e brincadeiras africanos; objetos da cultura africana; com filmes e animação com personagens negros, e, sobretudo, a partir da prática diária do afeto. É importante investir na inserção destes elementos nos diferentes ambientes educacionais e durante todo o período letivo.

A reflexão apresentada neste artigo propõe um diálogo entre teoria e prática cotidiana. O campo teórico abarca a legislação vigente, bem como identidade, currículo e autores que investigam estudos das relações étnico-raciais. O debate com a prática permitiu, assim, um confronto entre a epistemologia e a prática pedagógica, cujo resultado pode colaborar com as práticas de quem está em sala.

No trato deste artigo uma palavra teve relevância, qual seja: identidade. Assim, entender as subjetividades e os impactos das ações educativas na educação infantil é compreender que estes indivíduos estão formando sua personalidade e, portanto, precisam ser fortalecidos nesta trajetória inicial da vida educacional. Nesse momento da vida humana, o cuidar e o educar são fundamentais, pois será nas vivências cotidianas que a criança pequena negra se perceberá no mundo, sendo importante também que os professores se conscientizem quanto a esse impacto na identidade destas crianças pequenas.

O currículo, ferramenta presente neste debate, foi explorado aqui como basilar na luta antirracista na instituição educativa. Um currículo omissivo consegue isentar ou omitir valiosos conteúdos e saberes diversos. Principalmente pensando a educação infantil com base no aprender a partir das subjetividades do cuidar e educar, se faz importante entender esse instrumento como elemento central nestas instituições de

educação infantil uma vez que, estabelecido no currículo, o saber se torna uma obrigatoriedade.

Para além da importância das instituições educativas, sobretudo de educação infantil, apontamos também a importância das famílias na formação destes indivíduos. Este componente foi abordado principalmente pela necessidade indissociável do cuidado na educação desta faixa etária, fusão tão frisada nas legislações. Sendo assim, como apresentado, o trabalho com a consciência identitária deve perpassar o ambiente educacional chegando aos responsáveis pelo cuidado e educação destas crianças quando não estão dentro da sala de aula. Reconhece-se que a escola, sozinha, não consegue mudar o quadro desigual da população negra e periférica. Tampouco as famílias em sua solidão, e imersas em suas dificuldades diárias, conseguem transpor os limites dos muros da escola para apresentar aos seus filhos o quanto de esperança é depositado naquele ambiente. No entanto, ambos comungam do ideal de uma educação igualitária e que promova a evolução dos indivíduos e da humanidade.

Nesse sentido, são necessárias ações, estudos, diálogos, pesquisas, tudo que otimize o fluxo informacional acerca da importância da caminhada conjunta entre escola e família, visando o progresso individual da criança, mas que certamente culmina no progresso de toda a coletividade.

Os movimentos em prol da mudança de mentalidades já estão acontecendo, mas ainda há um longo caminho a percorrer. O racismo e a falta de pertencimento dos corpos negros se mantêm nas escolas mesmo depois das leis 10.639/03 e 11.654/08, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o ensino de história e cultura indígena. Isso porque a postura antirracista ainda não foi internalizada pela maioria da comunidade educacional que, muitas vezes, negligencia episódios cotidianos de racismo nas escolas. A educação antirracista precisa ser intensificada de modo que as subjetividades impostas sejam reduzidas até ao ponto de serem zeradas.

Por fim, ficam aqui as nossas inquietações, reforçando a necessidade de que as mudanças aconteçam, substituindo as teorias estruturais do racismo, de modo que as escolas de educação infantil tenham, em suas práticas cotidianas, ações que amparem, de fato e de direito, a todos. Acreditamos que o caminho está em se opor ao silenciamento e normalização do racismo estabelecidos por muito tempo, mobilizando uma pedagogia que vise uma formação com base no reconhecimento identitário. Os elementos aqui apresentados acerca de uma educação antirracista no âmbito da educação infantil se fazem importantes ao mesmo tempo que mostram

o quanto produções acadêmicas na área da educação infantil, principalmente no tocante à educação racial, devem ser desenvolvidas e fomentadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na Educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: [www.ppge.ufpr.br/teses/M08\\_amaral.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf). Acesso em: 12 maio 2022

ANPED. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação. n. 7, jan/abr. p. 89-96, 1998.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Paula de Araújo Gomes. **"A legislação favorece?"** A formação continuada dos profissionais negros de educação do Município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010. 2016. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio De Janeiro, 2016.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis/SC**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013

CAVALCANTI, Maria José Alves. **Aprendizagem e autoestima**. Monografia, 2003. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/aprendizagem-e-auto-estima.html>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da educação infantil**: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022003000100012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100012). Acesso em: 25 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Meu crespo é de rainha. Ilustrações de Chris Raschka, Tradução de Nina Rizzi. Literatura Infantil. Boitatá, 2018.

HOOKS, Bell. Vivendo o amor. **Geledés**, 2010. Disponível em: [www.geledes.org.br/vivendo-de-amor](http://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor). Acesso em: 20 ago. 2020.

MALETTA, Ana Paula Braz. **Currículo pensado para, por, entre e com as crianças**: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira. 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5023274](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023274). Acesso em: 20 ago. 2020.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me Negra**: Práticas Pedagógicas Afrofemininas, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica,



2009.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC SECAD, 2005.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **A educação Infantil: uma questão para o debate**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 19 maio 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fátima Santana. **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna**. 2019.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da Educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### AJUDE-ME A FAZER PARTE: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Help me to take a part: towards an anti-racist pedagogical practice in child education

**Juliana Moreira Borges**

Mestre em Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil.

[Juborges13@yahoo.com.br](mailto:Juborges13@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6719-7456>

**Ana Paula Braz Maletta**

Doutora em Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil.

[ana.maletta@uemg.br](mailto:ana.maletta@uemg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3253-3990>

## ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Doutor José Mariano 100, CEP30210-170, Belo Horizonte, MG, Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** J. M. Borges, A. P. B. Maletta

**Coleta de dados:** J. M. Borges

**Análise de dados:** J. M. Borges, A. P. B. Maletta

**Discussão dos resultados:** J. M. Borges, A. P. B. Maletta

**Revisão e aprovação:** A. P. B. Maletta

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

## HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-08-22 – Aprovado em: 27-02-23