

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

RENATA GONÇALVES CARVALHO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REPERCUSSÕES DO TRABALHO FORMATIVO DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE**

SÃO PAULO/2025

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

RENATA GONÇALVES CARVALHO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REPERCUSSÕES DO TRABALHO FORMATIVO DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa e de Intervenção Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE).

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

SÃO PAULO/2025

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CARVALHO, Renata Gonçalves.

Educação antirracista: repercussões do trabalho formativo da coordenação pedagógica na prática docente.

Renata, Gonçalves Carvalho. 2025.

352 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Infâncias. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação antirracista.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

RENATA GONÇALVES CARVALHO

Educação antirracista: repercussões do trabalho formativo da coordenação pedagógica na prática docente. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Examinadores(as) titulares:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Examinador 1: Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNIVAS)

Examinador II: Profa. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

Membros suplentes:

Suplente Externa: Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Suplente Interna: Profa. Dra. Adriana Aparecida Terçariol

São Paulo, ____ de _____ de 2025.

SÃO PAULO 2025

DEDICATÓRIA

A todas as crianças quilombolas, ribeirinhas, indígenas, negras, brancas, periféricas, nordestinas, palestinas, africanas, marginalizadas e invisibilizadas. Que elas e eles possam ter vez, voz, escuta afetiva e sincera em todos os espaços por onde passarem e que possam conhecer a sua ancestralidade desde muito pequenas (os) para quando as situações de opressão e de racismo lhe atravessarem, possam ultrapassá-las com dignidade, lutando, combatendo, resistindo, assim como os nossos antepassados fizeram...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus antepassados, a toda a minha ancestralidade, aos que já se foram por sede de justiça e transformação social. Foi difícil a chegada até aqui, mas conseguimos... Gratidão a todas e todos da minha árvore genealógica, principalmente avôs, avós, bisavôs, bisavós... As suas bênçãos! Não ando sozinha!

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa concedida, possibilitando acesso a lugares inimagináveis, o tão sonhado título de Mestre.

Um abraço especial ao meu orientador Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, por ter muita paciência e sabedoria comigo, flexibilizando os prazos, por ter acreditado em mim, pelos diálogos, pela parceria, escuta e disponibilidade no enfrentamento das lutas por uma educação antirracista, emancipatória e justa.

À minha tia Zilma Gonçalves (*in memoriam*), que ficaria orgulhosa da sua sobrinha finalizando mais uma etapa da vida, por persistir, e insistir nos estudos, como mudança pessoal e profissional.

À minha rainha e mestre, Mãe Maria da Conceição Carvalho, que me inspira muito com suas sabedorias populares, histórias e desejos por mudanças sociais, no meio da escrita do mestrado teve o segundo AVC, mas conseguiu se recuperar e continua me inspirando com suas sábias palavras e doçura de mãe.

Ao meu grande rei, meu pai, Alcides Pereira de Carvalho, por ser tão inspirador e disciplinado em seus estudos, um dia serei como ele. Disciplinada nos estudos! Um dia chegarei lá...

Aos meus irmãos, que amo e admiro, e que me ajudam das mais diversas formas para atingir meus objetivos: Nelson Gonçalves Carvalho, Gilson Gonçalves Carvalho, Nilma Aparecida Gonçalves e meu irmão gêmeo, Renato Gonçalves Carvalho.

Aos meus primos Vanessa, Vagner, Denilson, Saul, Eduardo, Iara, Leonardo, Vânia e Luiza.

Às crianças da família, que dão vida aos nossos encontros: Henry, Solange e Luiza.

Às cunhadas Romilce, Ana Paulo e Núbia que me fazem rir em dias tristes.

Aos meus sobrinhos, Renan, Roni Luiz e Maria Rita, meus amores, minhas inspirações, titia ama demais!

Aos meus tios e tias: Bartolomeu Gonçalves, Antônio Gonçalves, Cleuza Gonçalves, Josefa Pereira e Leonidia Pereira, pelas mensagens de incentivos. Aos docentes do Mestrado por serem tão generosos e potencializadores de sonhos, em especial Rosemary Roggero, pelas contribuições, trocas e escutas nas aulas.

A todas as minhas amigas e amigos. Se colocar os nomes de todos, não caberão nestas páginas, mas posso mencionar, em especial, Marta, Bartira, Ivone, Érika Brasil, Leonardo, Alexandre, Rosângela, Michele, Andreia, Rosinalva, Cecília, Andressa, Erika da Conceição, Jaqueline, Michel da Conceição, Djalma Lopes Góes e Weber Lopes Góes por me inspirarem a continuar escrevendo, refletindo e pesquisando sobre o nosso povo preto.

Aos amigos da igreja, sobretudo os amigos da pastoral Afro, nossa amável Dona Maura, Magnólia, Vinícius, Simone, Iza, Padre Jalmir e todos da Diocese de São Miguel Paulista; aos amigos do Coletivo Leste Negra, aos amigos do Coletivo Infâncias Zona Leste e Associação Esportiva 100zala em especial a Ivone e toda sua família.

Por fim, não menos importante, a (o) todas (os) as professoras (es), gestão e funcionários do CEI onde trabalho e realizei a pesquisa, comunidade educativa do CEI, que de alguma forma participaram desta pesquisa, meu muitíssimo obrigado a todos e todas, sem vocês não teria conseguido, vocês me ensinam a ser um ser humano melhor a cada dia!

Aos meus bebês, crianças e educandos (as) das escolas pelas quais passei, que, ao longo da minha vida profissional, enquanto professora/coordenadora pedagógica me inspiraram a ser crítica e reflexiva contra todas as formas de alienação e opressão.

A todos, todas e todes, que lutam por uma educação pública, laica, potente, alegre, antirracista e emancipatória, assim não esqueceremos que as nossas ações antirracistas serão todos os dias e todas as horas! Continuemos no movimento, como as águas dos rios, cachoeiras e mares desta terra plural chamada Brasil.

CARVALHO, Renata Gonçalves. **Educação antirracista: repercussões do trabalho formativo da coordenação pedagógica na prática docente.** 2025. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2025.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a análise das repercussões sobre a formação desenvolvida pela coordenação pedagógica a respeito da educação antirracista, num Centro de Educação Infantil (CEI), da Zona Leste de São Paulo, no período de 2023 a 2024. A questão motivadora desta pesquisa-intervenção é: “Em que medida a formação concebida pela coordenação pedagógica, sobre as questões étnico-raciais, pautadas no documento Currículo Antirracista da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reverbera na prática docente com crianças de 0 a 3 anos?” O trabalho desenvolve-se a partir de uma metodologia qualitativa de levantamento de dados, utilizando-se para tanto: a) Questionário, aplicado a 23 docentes, sobre as suas concepções e práticas a respeito das questões étnico-raciais; b) Análise das devolutivas docentes sobre os seus projetos e/ou propostas pedagógicas junto às crianças e bebês; c) Relato de práticas e dados colhidos no grupo focal, mediado pela coordenação pedagógica, sobre as ações das educadoras realizadas no ano de 2023, a respeito da temática em questão. A dissertação tem, como base teórica, as contribuições de autoras e autores da educação crítica e do antirracismo, dentre os quais destacam-se: Sílvio Almeida, Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto da Trindade, Paulo Freire, bell hooks, Nilma Gomes, Frantz Fanon e Amílcar Cabral. A pesquisa concluiu que, a formação continuada, centrada na escola e com foco na educação antirracista, com o acompanhamento e articulação da coordenadora pedagógica, juntamente com a equipe gestora em uma perspectiva reflexiva, colabora e contribui para fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico. As análises revelaram que, com acompanhamento de forma contínua e sistemática, os participantes vão adquirindo progressivamente consciência sobre os seus fazeres antirracistas, dentre outros aspectos, promovendo a concretização dos direitos de aprendizagens sobre as ancestralidades dos educandos desde a infância, bem como ampliando os conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Além das análises conclusivas dos achados da pesquisa, a última parte do trabalho, apresenta uma proposta de metodologia para a formação pedagógica sobre a educação antirracista, numa perspectiva crítica e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias pretas. Relações étnico-raciais. Currículo antirracista. Educação antirracista.

ABSTRACT

This study focuses on analyzing the impact of training provided by pedagogical coordination on anti-racist education in an Early Childhood Education Center (CEI) located in the Eastern Zone of São Paulo, during the period from 2023 to 2024. The guiding question of this intervention research is: "To what extent will the training designed by the pedagogical coordination, concerning ethnic-racial issues based on the Anti-Racist Curriculum document from the São Paulo Municipal Department of Education, influence teaching practices with children aged 0 to 3?" The research is based on a qualitative methodology for data collection, using the following tools: a) a questionnaire administered to 23 teachers regarding their conceptions and practices related to ethnic-racial issues; b) analysis of teachers' feedback on their projects and/or pedagogical proposals with children and infants; c) practice reports and data collected in the focus group, facilitated by pedagogical coordination, about the actions carried out by educators in 2023 on the topic in question. The theoretical foundation of the research includes contributions from critical education and anti-racist scholars, among whom the following stand out: Silvio Almeida, Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto da Trindade, Paulo Freire, bell hooks, Nilma Gomes, Frantz Fanon, and Amílcar Cabral. The research concluded that continuous school-based training focused on anti-racist education, with the monitoring and coordination of the pedagogical coordinator together with the management team from a reflective perspective, contributes to strengthening the Pedagogical Political Project. This context was closely linked to teaching practices. Through continuous and systematic follow-up, participants became increasingly aware of their practices in ensuring the learning rights related to the students' ancestries from early childhood. In addition to the conclusive analysis of the research findings, the final part of the study presents a proposal for a pedagogical training methodology on anti-racist education from a critical and emancipatory perspective.

KEYWORDS: Black childhoods. Ethnic-racial relations. Anti-racist curriculum. Anti-racist education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto de estudio el análisis de las repercusiones de la formación desarrollada por la coordinación pedagógica en relación con la educación antirracista, en un Centro de Educación Infantil (CEI) de la zona este de São Paulo, durante el período de 2023 a 2024. La pregunta orientadora de esta investigación-intervención es: “¿En qué medida la formación concebida por la coordinación pedagógica sobre las cuestiones étnico-raciales, basada en el documento Currículo Antirracista de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, se refleja en la práctica docente con niños de 0 a 3 años?” El trabajo se desarrolla a partir de una metodología cualitativa de recolección de datos, utilizando para ello: cuestionario aplicado a 23 docentes, sobre sus concepciones y prácticas en relación con las cuestiones étnico-raciales; análisis de las devoluciones de los docentes sobre sus proyectos y/o propuestas pedagógicas con niños y bebés; relatos de prácticas y datos recogidos en el grupo focal, mediado por la coordinación pedagógica, acerca de las acciones realizadas por las educadoras en el año 2023 en relación con la temática en cuestión. La investigación se basa teóricamente en las contribuciones de autoras y autores de la educación crítica y del antirracismo, entre los cuales se destacan: Silvio Almeida, Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto da Trindade, Paulo Freire, bell hooks, Nilma Gomes, Frantz Fanon y Amílcar Cabral. La investigación concluyó que la formación continua centrada en la escuela, con enfoque en la educación antirracista, acompañada y articulada por la coordinadora pedagógica junto con el equipo gestor desde una perspectiva reflexiva, contribuye al fortalecimiento del Proyecto Político Pedagógico. Este contexto estuvo vinculado a las prácticas docentes. Con un acompañamiento continuo y sistemático, los participantes fueron adquiriendo conciencia sobre su quehacer, garantizando los derechos de aprendizaje relacionados con las ancestralidades de los educandos desde la primera infancia. Además de los análisis conclusivos de los hallazgos de la investigación, la última parte del trabajo presenta una propuesta metodológica para la formación pedagógica sobre la educación antirracista, desde una perspectiva crítica y emancipadora.

PALABRAS-CLAVE: Infancias negras. Relaciones étnico-raciales. Currículo antirracista. Educación antirracista.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELAS

1. Dissertações produzidas no CAPES e BDTD	37
2. Dissertações relacionadas à temática em discussão.....	37
3. Roteiro de observação das práticas antirracistas	144
4. Materiais étnicos.....	184
5. Brinquedos que dialogam com a prática social.....	184
6. Como ser um educador antirracista?.....	185
7. Atuação das professoras do magistério, tempo de trabalho, cor/raça.....	189
8. Como os documentos estudados contribuem para o antirracismo?	190
9. Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?	191
10. Como você planeja e organiza as situações sobre as relações étnico-raciais?	192
11. Uma experiência bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais	193
12. Você acredita que o documento antirracista mudará suas práticas pedagógicas?	194
13. Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?	195
14. Mudanças nas práticas educativas.	222
15. O que é fundamental realizar com os educandos nesse contexto antirracista	224
16. Propostas de práticas antirracistas para 2025.....	225

GRÁFICOS

1. Distribuição da população brasileira	117
2. As infâncias negras e pobres e os aspectos nacionais.....	118
3. Sobre os efeitos, traumas e sequelas causados pelo racismo na infância.....	119
4. Estudantes da Rede Municipal de São Paulo distribuídos por raça/cor.....	120
5. Professores e auxiliares de ensino distribuídos por raça/cor.....	121
6. Comunidade escolar/ equipe gestora / professores / ATEs / agentes de apoio.	163
7. Familiares.....	165
8. Perfil das professoras entrevistadas	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE– Auxiliar Técnico de Educação

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CCNPI-

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância

CEI- Centro de Educação Infantil CEI- Centro Educacional Unificado

CME – Conselho Municipal de Educação CEMEI- Centro Municipal de Educação Infantil CP- Coordenador Pedagógico

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil EMEF– Escola Municipal de Ensino Fundamental

CEERT– Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade CNE- Conselho Nacional de Educação

DRE- Diretoria Regional de Educação

DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente EJA– Educação de Jovens e Adultos

EMEI– Escola Municipal de Educação Infantil EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFEM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio ERER- Educação das Relações Étnico-raciais

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IFSP – Instituto Federal de São Miguel Paulista JEIF– Jornada Especial Integral de Formação

LGBTQIAPN+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Aliados, Pansexuais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MA- Maranhão

MDHC- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

MEC– Ministério da Educação e Cultura MNU– Movimento Negro Unificado NCPI- Núcleo Ciência Pela Infância

NEABI– Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena NEER – Núcleo de Educação para as Relações Étnico–raciais ONG - Organização Não –Governamental

UE- Unidade Escolar

UFP– Universidade Federal do Pernambuco

UFOP/MG– Universidade Federal de Ouro Preto / Minas Gerais SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial PEA- Projeto Especial de Ação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRGS/PAIGC- Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde PUC – Pontifícia Universidade Católica

SP- São Paulo

SME – Secretaria Municipal e Educação UBS - Unidade Básica de Saúde

UMG- Universidade de Minas Gerais

URJDC- Universidade do Rio de Janeiro Duque de Caxias UFSC– Universidade Federal de São Carlos

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF– Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP– Universidade de São Paulo

UNIESP– União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo UNINOVE– Universidade Nove de Julho

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	23
Problema da pesquisa	25
Justificativa	26
Questões problematizadoras	26
Objetivo geral.....	27
Objetivos específicos	27
Universo e sujeitos.....	28
Metodologia	28
Conceitos e categorias de análise	28
1. REFERENCIAL TEÓRICO	29
1.1. <i>Racismo estrutural</i>	30
1.1 Estudos correlatos	37
1.2 Paulo Freire e a práxis político-pedagógica na infância	50
1.3 Contribuições ao antirracismo.....	74
2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	103
2.1 A infância das crianças escravizadas no Brasil	104
2.2 Os impactos coloniais no processo de educação das crianças pequenas	109
2.3 Consequências do racismo no desenvolvimento infantil.....	115
2.4 Como ser uma (um) educadora(or) antirracista nas escolas das infâncias.....	123
3. O CURRÍCULO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO PAULO	129
3.1 A escola e a apropriação das questões étnico-raciais	129
3.2 As relações étnico-raciais e a implementação de políticas públicas nas escolas da PMSP.....	133

3.3	Aportes confluentes sobre a discussão das questões étnico-raciais em uma escola da PMSP	135
3.4	A formação continuada dos professores sobre as questões étnico-raciais na PMSP	137
3.5	A formação sobre educação étnico-racial no CEI	138
3.6	Repercussão das ações formativas sobre o currículo antirracista no CEI	151
4.	O CEI COMO UM LUGAR DE EXPERIÊNCIAS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	160
4.1	Apresentando o CEI de acordo com o PPP da unidade	162
4.2	Acompanhamento dos processos e experiências: metodologia de formação para uma educação antirracista	173
4.3	Práticas pedagógicas, narrativas, experiências e olhares das educadoras das infâncias	184
4.4	Instrumentos reflexivos sobre a prática pedagógica: grupo focal ..	192
4.4.1	<i>Dinâmica e resultados</i>	192
4.4.2	<i>O cotidiano vivido a partir do plano de intervenção</i>	203
4.5	Intervenções, vivências e experiências junto às crianças e bebês: observações das práticas antirracistas	205
4.5.1	<i>História: O tambor de crioula. Dança: samba de crioula – Sai-Piaba</i>	208
4.5.2	<i>Pinturas corporais. Cada cultura africana pinta seus rostos e corpos representando algo. Cada pintura tem um significado conforme a etnia e a cultura</i>	213
4.5.3	<i>Leitura do livro Com qual penteado eu vou? (Oliveira, 2020) e contexto investigativo sobre o dia da beleza</i>	217
4.5.4	<i>Leitura: Jambo! Uma manhã com os bichos da África (Barbosa, 2009)</i>	223
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
6.	REFERÊNCIAS	254
7	APÊNDICES: ATIVIDADES DAS PROFESSORAS OBSERVADAS E REFLETIDAS PELA COORDENADORA	271
8	ANEXO	350

APRESENTAÇÃO

“O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras sangra”.

Grada Kilomba (2019b, p. 1)

Meu interesse pela temática da presente tese surgiu de um movimento de tomada de consciência sobre ser uma mulher preta em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo machismo. Pensar a minha existência sob essa perspectiva fez com que eu enxergasse como os meus traços fenotípicos, os meus cabelos e o meu tom de pele são simbolicamente violentados por meio de palavras, gestos e ações, desde a minha infância até os dias atuais. Lembro-me de situações na escola, local em que eu era a única menina negra e também a única menina cujo cabelo era tocado para ver se tinha piolhos. Minha mãe, sempre fortalecendo minha autoestima, fazia-me tranças e me orientava a ir à escola bem arrumada. Mesmo assim eu era vítima de comentários – “por que sua mãe não te arruma direitinho para vir para a escola?”. Mas minha mãe passava horas me arrumando! Outro fato marcante das memórias da minha infância diz respeito ao racismo recreativo¹: na rua em que eu morava havia muitas famílias pretas e, durante os encontros corriqueiros na rua, meus colegas de brincadeiras cantavam músicas de cunho racista e os adultos, também de cor preta, não intervinham nem reprovavam tais comportamentos, como se fosse natural ridicularizar uma criança preta. Ainda que esse cenário me angustiasse, e por mais que eu me sentisse frequentemente humilhada, eu não conversava com minha mãe a respeito de minhas intuições. Aos seis anos de idade, com cabelos crespos, fortes e bonitos, acabei pegando piolho. Meu pai, também impactado pelo racismo estrutural, cortou meu cabelo crespo bem baixinho. Lembro-me desse dia como o pior da minha vida. Eu olhava para o espelho e não me reconhecia. A partir de então, nunca mais fui a mesma. As brincadeiras desagradáveis, que já não eram poucas, aumentaram.

De alguma forma, as muitas ações, palavras, omissões e situações que presencio desde esse período são tematizados por esta pesquisa. As minhas inquietações vêm de

¹ Conforme expõe Adilson Moreira (2023), o racismo recreativo é uma das manifestações mais arraigadas na cultura brasileira que, por meio do humor expresso por meio de piadas, cartuns, peças teatrais, filmes, novelas, brincadeiras do cotidiano etc., reproduz o racismo impregnado nas estruturas da sociedade.

um desejo de compreensão acerca das ações racistas sofridas por muitos adultos pretos durante a sua infância, bem como das marcas deixadas nos corpos, nos pensamentos e em nossas personalidades na fase adulta. Em suma, interessa-me entender as experiências de ser negro em uma sociedade com ideologias e comportamentos que enaltecem os corpos brancos, conforme descrito por Neusa Santos Souza (2021) em *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*.

A presente pesquisa apresenta o acompanhamento de um grupo de professoras de um Centro de Educação Infantil – CEI – na zona leste de São Paulo, problematizando determinados conceitos e ações no sentido de qualificar práticas e posturas que fortaleçam a luta antirracista, apoiando, mediando e contribuindo para o melhoramento da autoimagem da criança *preta*, termo que passo a utilizar inspirada no documento *Currículo da cidade: orientações pedagógicas – educação antirracista: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022b).

Desde a infância, faço parte da Igreja Católica Nossa Senhora Aparecida, na zona leste de São Paulo. Na adolescência, participei de um grupo de jovens que tinha como prática discutir e refletir sobre religião, fé e política. Nossa igreja, motivada pelos padres progressistas, promoviam missas afros que, atualmente, chamamos de missas inculturadas afro-brasileiras. Preparando-nos para as missas e celebrações afros, nós, do grupo de jovens, juntamente aos padres, participávamos ativamente de reflexões sobre as histórias dos heróis negros, dos massacres dos povos africanos trazidos da África e das revoluções dos abolicionistas. Os padres da época fomentavam tais estudos e, graças a eles, fazíamos teatro, danças e dramatizações referentes às histórias e manifestações do povo preto. Gradativamente fui tomando consciência da minha potência enquanto mulher preta, percebendo a grandiosidade e os valores do nosso povo, que foi historicamente silenciado, demonizado, desumanizado e invisibilizado.

Iniciei minhas atividades educativas sendo educadora popular no núcleo 1º de Outubro, no bairro de Guaianases. Minha mãe, com poucos estudos, mas com muita vontade de mudanças sociais, fundou uma associação de moradores junto a outras pessoas residentes do bairro para promover intervenções comunitárias e educativas no território. Entre outras ações, esse grupo realizava formações sobre infecções e doenças sexualmente transmissíveis, entregava cestas básicas e leite para as famílias com alta vulnerabilidade social e mobilizava a população para refletir sobre a reivindicação da regularização dos terrenos – questão crucial, visto que nosso território era uma

ocupação realizada nos anos 1980. Muitas das pessoas envolvidas nesse contexto eram oriundas da região nordeste do país, em sua maioria pretas e indígenas.

Nessa associação, eu fazia um trabalho educativo voluntário com as crianças, tratando sobre as questões da cidadania, das relações étnico-raciais e meio ambiente. Motivada por esse trabalho junto às crianças, percebi que ações planejadas com intencionalidade geravam muitos impactos positivos no comportamento infantil. Por meio das linguagens da dança, da música e do teatro, as crianças e adolescentes começaram a se expressar com mais segurança e autonomia. Motivada pelo ato de ensinar e aprender com as crianças e adolescentes, ingressei no curso técnico do magistério, entrando, por acaso, em sua última turma, pois o curso no ano seguinte seria extinto.

Inspirada e sensibilizada pelos estudos no curso do magistério, em 2004 iniciei a graduação em Pedagogia. Na ocasião do estágio, percebi muitos gestos de exclusão e pouco interesse por parte das unidades escolares como um todo em relação às crianças com dificuldade de aprendizagem. Vale mencionar que, em sua maioria, essas crianças eram pretas e indígenas. Assim, a minha monografia foi direcionada para a realização de uma intervenção com um grupo de crianças que não avançavam em sua aprendizagem. Embora o foco do meu trabalho, à época, sequer incidisse sobre as questões raciais, hoje fica evidente como a invisibilização de alunos com dificuldade de aprendizagem tem relação direta com a sua condição preta ou parda.

Ao terminar o curso em 2008, movida pelo desejo de promover uma educação antirracista, ingressei na rede de educação da prefeitura de Suzano durante a gestão do prefeito Marcelo Cândido, que, para minha surpresa e alegria, era ele próprio uma pessoa preta. No mesmo ano em que me iniciei como professora, realizei um projeto sobre culturas populares e personalidades pretas, mobilizando a escola para conhecermos a prefeitura e o prefeito da cidade. Cândido aceitou o nosso convite, mandou um ônibus da prefeitura buscar as crianças e o encontro entre as crianças pretas e o prefeito, também preto, foi emocionante.

Na ocasião, Cândido contou a sua história de vida, falando sobre seus estudos e suas brincadeiras de infância. O brilho nos olhos, a alegria, a representatividade e o vislumbamento de novas possibilidades ficaram nítidos nas minhas crianças, que à época tinham seis anos e cuja autoestima se modificou naquele momento. No retorno à escola, muitas delas diziam que queriam ser “como o prefeito”. No ônibus, chorei emocionada ao notar a mudança no comportamento dos educandos

O ano que seguiu foi muito potente. Ao longo dos meses, as crianças seguiam relatando que seriam como o prefeito, o que gerava uma empolgação também por parte dos pais e do diretor da unidade, que ficou sensibilizado diante do resultado dessa ação. Em suma, a escola foi impactada de forma muito positiva. A partir deste projeto junto a toda a comunidade educativa, percebi que ações bem contextualizadas, com práticas pedagógicas que incluem personalidades representativas do povo preto, são capazes de modificar o olhar das crianças pequenas. Fui compreendendo, na prática educativa, o quanto a representatividade importa.

Em 2013 fui trabalhar como professora titular num CEI da prefeitura da cidade de São Paulo, também com crianças pequenas. Desde a minha inserção nesses espaços educativos, sempre realizei projetos e experiências que estimulavam o despertar da sensibilidade para as relações étnico-raciais, juntamente às famílias e à comunidade escolar. Ao longo de muitas ações educativas, sistematizei minhas práticas pedagógicas em duas monografias, relatando interferências antirracistas na educação infantil.

Devido à necessidade de aprofundar meus conhecimentos, comecei a fazer parte de grupos de estudos e coletivos voltados às questões étnico-raciais. Atualmente pertenço ao Coletivo Infância Zona Leste e ao Coletivo Leste Negra, nos quais faço parte da coordenação. Esses grupos são responsáveis por ações formativas com educadores em parceria com o Instituto Federal Câmpus Avançado São Miguel Paulista, oferecendo cursos de extensão universitária sobre as histórias e as culturas das populações negras e indígenas. Essas formações com os educadores são encontros valorosos e já contaram com especialistas como Ramatis Jacino, Carlos Machado, Denis de Oliveira, Djalma Lopes Goes e Weber Lopes Goes para dialogar com os educadores e as educadoras da educação básica. Nessas ocasiões, fortalecemo-nos no combate ao racismo, além de subsidiarmos muitas práticas educativas. Atualmente fazemos encontros mensais de forma itinerante ocupando escolas e associações, entre outros lugares, sempre com temáticas relacionadas à educação antirracista.

Ao longo da minha jornada enquanto docente, percebi que as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais sempre eram tratadas de forma superficial e em momentos bem pontuais. Muitos profissionais da educação não se sentem à vontade para registrar, relatar e realizar situações didático-pedagógicas com as crianças pequenas sobre esse assunto. Mesmo diante de colegas que não se sentem à vontade para realizar situações de aprendizagem sobre educação para as relações étnico-raciais, confesso que eu, enquanto professora, tentei garantir todos os dias situações de

aprendizagem sobre educação antirracista para as crianças, envolvendo estratégias de leituras, jogos, brincadeiras, histórias, filmes, vídeos, contações de “causos” e curiosidades, artes e música.

Tais trabalhos eram apresentados às famílias e à comunidade escolar desde o primeiro dia de aula. Nos momentos em que me encontrava com mães, pais e responsáveis mais resistentes à temática do racismo, convidava-os a refletir e aprender junto com as crianças. Não medi esforços para garantir e propiciar o direito de entrar em contato com as histórias e culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas, tendo como referência as reflexões sobre os valores saberes civilizatórios, bem articulados com a cultura afro-brasileira.

Faz quatro anos que assumi o cargo de coordenadora pedagógica em um CEI na periferia de São Paulo. Sempre motivada pela temática descrita acima, em minha atuação como coordenadora pedagógica, minhas ações iniciais consistem em perceber quais marcas do racismo estrutural permeiam o grupo com que trabalho, observando se os contextos educativos reforçam ou promovem ações afirmativas positivas sobre os povos africanos e indígenas e tentando perceber nas entrelinhas como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 estão sendo aplicadas, vivenciadas, ofertadas e articuladas com os outros conhecimentos nos planejamentos docentes. Nessas observações iniciais como coordenadora, infelizmente percebo ações isoladas, individualizadas, pontuais, numa verdadeira negação do *lugar de fala* (Ribeiro, 2023) de muitos educadores.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico das unidades em que já atuei, sempre inferi a existência de uma intencionalidade assertiva, como previsto nas concepções das referidas leis. Contudo, nota-se a ausência de um protocolo, um contrato didático, uma metodologia, um processo avaliativo de acompanhamento, qualquer coisa que apontasse para um “passo a passo” acerca de como realizar uma educação antirracista cotidianamente no chão dos CEIs. Não que eu vise propor nenhuma receita, mas ao se observar como se realizam as metodologias de outras disciplinas, nota-se uma clara expectativa em relação ao que os educandos precisam aprender ao longo de um ano letivo, o que, por sua vez, aponta para uma demanda específica de saberes por parte de quem vai ensinar. Em se tratando das práticas antirracistas, os olhares metodológicos em muitos Projetos Político Pedagógicos – PPP – são bem diferentes.

Percebemos a intenção de que as ações pedagógicas sejam abordadas conforme a legislação antirracista, mas não há concepção pedagógica, didática e metodologia como diretriz para a produção dos saberes antirracistas necessários aos e às estudantes dos

diversos ciclos de aprendizagem da unidade escolar. Não há diretrizes, princípios e ações educativas que viabilizem estratégias metodológicas que garantam o direito ao aprendizado, ao longo da vida escolar, sobre as histórias e culturas africanas e indígenas. Com efeito, presenciei que cada professora, aleatoriamente, de forma altruísta, elege o formato, a metodologia e o conteúdo que deseja abordar, sem possuir parâmetros embasados nas diretrizes para a educação étnico-racial. Infelizmente tudo isso fica a critério das profissionais mais engajadas política e eticamente com a luta antirracista, pois elas fazem uma articulação da realidade sociocultural das crianças com os conteúdos. Em muitos casos, as demais professoras veem a temática como uma obrigação, criando situações de aprendizagem bem pontuais e não se aprofundando nas questões que envolvem a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Muitos saberes importantes sobre o continente africano, sobre a falsa democracia racial, sobre os heróis e heroínas africanos, bem como seus conhecimentos filosóficos, seus saberes matemáticos e as religiosidades de matrizes africanas e indígenas ficam à margem do processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas ainda estão baseadas em um currículo eurocentrado e infelizmente os conceitos que importam não são apresentados aos estudantes e nem sequer às educadoras.. Desse modo, o ensino se detém na superficialidade e não se transforma o modo de promover, entre as crianças, a capacidade de aprender e de se autoafirmar percebendo as articulações entre Brasil e África e nas consequentes identidades afro-brasileiras e indígenas.

É imprescindível a quem assume a coordenação pedagógica acompanhar os trabalhos e as implementações do currículo pautado em uma educação antirracista no interior das salas de referência na educação infantil, na perspectiva de uma educação antirracista e inclusiva que garanta os direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças. O trabalho de sala de aula deve visar a fortalecer a autoimagem dos educandos e a constituição de suas identidades enquanto pertencentes a uma cultura carregada de valores, sabedorias e conhecimentos que foram negados ao longo dos séculos.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2024, p. 21).

Assim, a veiculação de saberes sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser garantida desde a primeiríssima infância e perdurar até o ensino superior, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-racial e para o ensino e cultura afro-brasileira e africana (2004) e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, (2012). Com isso em mente, este trabalho apresenta um percurso formativo de professoras da educação infantil que lidam com crianças na faixa etária entre zero e três anos, com início em outubro de 2023, momento em que as unidades escolares da rede municipal de educação receberam o documento *Currículo da cidade: orientações pedagógicas: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação – SME – para subsidiar a atuação pedagógica de docentes. Concomitantemente aos estudos, as educadoras realizaram projetos, sequências didáticas, experiências e atividades pontuais sobre as relações étnico-raciais junto às crianças e bebês, em alguns casos com acompanhamento da coordenadora pedagógica e com devolutivas reflexivas à luz do referencial teórico estudado.

Esta dissertação se inicia pela presente apresentação, com a narração do percurso da minha vida profissional. Em seguida, na introdução, exponho o problema de pesquisa, o objetivo da pesquisa, a justificativa, o universo em análise, a metodologia e as categorias de análise. No primeiro capítulo, abordo o referencial teórico que trata do racismo estrutural e, ainda nessa seção, é feito um levantamento de dissertações e teses de doutorado para mapear pesquisadores que estudaram sobre a temática da educação antirracista ou sobre o ensino das relações étnico-raciais na educação infantil com a mediação da coordenação pedagógica, articulando os pensamentos de vários estudiosos, em especial de Paulo Freire. No segundo capítulo, aponta-se como, no Brasil, as crianças pretas e indígenas são marginalizadas desde o período colonial, bem como reflete-se sobre os impactos e as sequelas na vida das crianças pequenas contemporâneas. Na sequência, no terceiro capítulo, evidencio como ocorreu o processo formativo no CEI observado e apresento as repercussões da proposta formativa, instigando os docentes a refletirem sobre sua própria prática como antirracistas, tendo em vista um plano formativo e seus desdobramentos. No último capítulo, apresenta-se o CEI como um espaço potente para se promover a formação antirracista centrada na escola, articulando ao PPP da unidade e ao documento

Currículo da cidade: orientações pedagógicas: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros, com algumas práticas articuladas com o tema e mediação da coordenadora pedagógica apoiada pela gestão da Unidade de Ensino – UE. Também foram dadas devolutivas com o intuito de estimular a reflexão e o crescimento formativo dos profissionais envolvidos – outras práticas podem ser encontradas nos anexos.

Veremos ao longo da pesquisa muitos aportes teóricos que respaldam a educação antirracista, com a qual compactuo, naquilo que ela possui de mais significativo e ancestral. Eliane dos Santos Cavalleiro (1999) a apresenta a escola como centro formativo a escola, afirmando a importância de que se diferencie das práticas que muitas crianças pretas e indígenas costumam ter, assim como eu tive. Que as legislações vigentes possam adentrar de tal forma nos projetos de ensino das unidades Brasil afora e que as crianças e bebês possam se posicionar diferentemente de como lhes pede a escola mais tradicional, classificatória e excludente. Que os educandos possam se expressar com autoria e autonomia de pensamento, aprovando a sua ancestralidade e os modos de ser e estar no mundo dos seus e nossos povos afro-pindorâmicas².

Assim como propõe Santos (2015, p. 20), o uso do termo afro-pindorâmica, é um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento . (Pindorama - Terras das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada américa do Sul. Ao se falar em matrizes afro-pindorâmicas, referenciamos experiências que retomam à ancestralidade africana e dos povos originário.

² A expressão *afro-pindorâmico* foi cunhada pelo líder quilombola, poeta e escritor Antonio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo.

INTRODUÇÃO

Tati Bill na fala
mulher periférica preta de quebrada latina e sincera
mais que saneamento a gente quer lazer
desenvolvimento pra mim, pra você, revolucionários
temos referências com punhos cerrados somos resistência
corações marcados através de relatos matem seu legado
Mães de Maio denúncia estado delinquente por eles assassinados
filhos inocentes do luto à luta
chega de genocídio perigo nas ruas
jovens agredidos os porcos surta
outro homicídio sem testemunha
queima de arquivo sem segurança
só repressão, nossa vingança é diploma na mão
inspirando mudança pela educação
primeira estância pra evolução
autoestima aguçada valorização
leituras usadas como munição
mente engatilhada de informação
muito mais pesada que bazuca e canhão
nesse temporal eu sou tempestade mutante anormal
choquei sociedade nem ética, nem moral
luta de classe racismo estrutural
é a realidade
o hip-hop cura
mentes que padecem
uso a cultura como alicerce
a minha arte não é mercadoria
tô sempre no ataque por melhores dias
“Somos resistência” (RevolufLOW, 2023)

Esta dissertação aborda a importância de se realizar um trabalho intencional e formativo com as professoras de CEIs sobre as relações étnico-raciais. Tenhamos em mente que os bebês e as crianças ainda estão no processo de construção de sua personalidade e, desde então, já carregam consigo marcas da não aceitação da sua pele, do seu cabelo e de suas heranças genéticas. Além disso, o racismo se faz presente nas ações corriqueiras do dia-dia nos CEIs de forma naturalizada, muitas vezes de modo velado ou inconsciente (Cavalleiro, 1999) Unificado, uma vez que integram uma cultura racista. Muitas ações racistas se revelam inclusive nas interações entre professores e educandos, por exemplo por meio do contraste entre a posituação da aparência das crianças brancas, de um lado, e a invisibilização das crianças negras, por outro. Diversas situações dessa espécie podem acontecer no cotidiano escolar passando despercebidas, pois as crianças normalmente não sabem se defender.

Para, além disso, como afirma o rapper Emicida (2020), “se faz necessário chegar junto às crianças antes do massacre da estrutura racista”. Sabemos que para muitas crianças pretas seu direito de existir lhes é negado desde antes do nascimento, visto que suas famílias e ancestrais já passaram e passam por muitas estruturas racistas. Cabe, portanto, à escola “chegar primeiro” com uma abordagem antirracista, de forma decolonial e intencional, para que quando as crianças pequenas se depararem a monstruosidade das ações, comportamentos e práticas racistas do cotidiano, já estejam inseridas em um universo de identidade potente, com uma boa autoimagem, já tendo passado por experiências corpóreas que construam memórias positivas sobre si. Muitos casos de silenciamento, de desconhecimento dos saberes ancestrais e de negação das histórias de culturas africanas advêm da ausência de objetos, brinquedos, livros e brincadeiras das culturas africanas e indígenas, que por sua vez não fazem parte do planejamento e das intenções pedagógicas de muitas professoras. Se as crianças não têm contato com esses materiais de forma positiva, como se aceitarão? Como terão suas personalidades e suas identidades fortalecidas frente a uma cultura racista e ainda invisibilizada no CEI? Como o Currículo Antirracista (São Paulo, 2022c), impactará as formações e práticas das professoras? Qual será o papel da coordenadora pedagógica na implementação dessa política pública na perspectiva da educação antirracista? E qual é o papel do trio gestor na consolidação do currículo antirracista?

A despeito da perversidade do silenciamento de muitos, dentro e fora dos espaços educativos, nunca deixaram de existir os grupos de resistência que, ao longo de suas lutas, já entenderam qual é o papel do educador antirracista. Um deles é o Movimento Negro Unificado, que impulsiona a comunidade, o Estado e a sociedade a criar políticas públicas visando reparos históricos no combate ao racismo. Entre tais políticas, muitas legislações embasam os trabalhos de inúmeros educadores, como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações-Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana (2015), ³as leis nº10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.639/10 (Brasil, 2010) e o Estatuto da Desigualdade Étnico-racial (2010). Após 22 anos de legislação, quais frutos as crianças, os professores e a sociedade como um todo estão

³ Ao longo da nossa pesquisa, nos respaldamos nas legislações vigentes. Tais documentos são importantes para reparações históricas, entre elas a Lei. 10.639/03, que neste ano completará 22 anos. Desse modo, já se passaram 20 anos e, sendo assim, reforçamos que as mudanças comportamentais, atitudinais, políticas e pedagógicas precisam aparecer sistematicamente nas unidades de ensino.

colhendo? Busca-se, agora, modos de garantir ações antirracistas potentes sobre as situações de aprendizagem ofertadas para as crianças pequenas, tornando o calendário escolar, os espaços institucionais, as práticas pedagógicas e os comportamentos dos docentes em práticas descolonizadoras que colaborem para o combate ao racismo estrutural.

Problema da pesquisa

Como articular uma política pública coerente tanto com as diretrizes do currículo da cidade sobre educação antirracista (São Paulo, 2022b) quanto com o PPP da unidade de ensino em questão, em ações voltadas as crianças e bebês, de forma reflexiva e participativa, operando numa perspectiva de naturalizar as práticas pedagógicas antirracistas (como pedem as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08) e incentivando a unidade a se tornar uma comunidade de aprendizagem sobre as questões étnico-raciais?

Objeto de pesquisa

Ao longo das lutas antirracistas, muitas ideias, concepções, teorias e legislações foram amplamente divulgadas e refletidas nas unidades de ensino. Todos os conhecimentos historicamente acumulados e reconhecidos, por exemplo, pelas leis nº 10.639/03 e nº 11. 645/08 reverberam efetivamente nos contextos educativos junto às crianças e bebês dos CEIs, entre outras coisas, a partir da formação continuada centrada no CEI, impactando nas relações, nas vivências e experiências ofertadas às crianças e bebês. Tais ações possuem, portanto, um potencial de impacto na construção da personalidade e da autoimagem desses educandos, podendo contribuir para fortalecer a autoestima das crianças, principalmente das criança pretas e indígenas, que foram e são ainda invisibilizadas das mais diversas formas, como apontam muitas pesquisas (Cavalleiro 1999, Gomes 2019 e Santos 2024). Com isso em mente, pretendemos compreender como as formações continuadas podem se materializar nas práticas docentes junto às crianças e bebês com o objetivo de alcançar uma pedagogia participativa, reflexiva e antirracista.

Justificativa

Um dos objetivos da nossa pesquisa é apresentar como nossas crianças pequenas estão sendo incentivadas a positivar as suas culturas, histórias e ancestralidade após 22 anos da lei nº 10.639/03 e 17 anos da lei nº 11.645/08, observando o modo como elas e eles se enxergam frente ao espelho social. Quais os impactos das políticas públicas, das formações continuadas centradas na escola, dos materiais didático-pedagógicos e dos documentos oficiais relativos ao direito de aprender sobre a história das populações africanas e indígenas na educação infantil? Oswaldo Faustino (2007, p. 12), no artigo “Reflexões diante do espelho sem reflexo”, aponta-nos que “a ausência de um reflexo da criança afrodescendente e indígena no espelho da educação produz sua invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas”.

Sabendo da importância do processo de constituição da personalidade da criança pequena, a escola e as experiências vivenciadas nela ao longo do ano letivo (idealmente de forma democrática, intencional, inclusiva, justa e reparatória) possibilitarão novas narrativas frente a uma sociedade estruturalmente racista. Desse modo, a escola deve objetivar promover boas situações de aprendizagens, favorecendo novas narrativas para as crianças pretas, pardas e indígenas a partir dos estudos do documento antirracista da PMSP (São Paulo, 2022b), articulados com a formação continuada centrada na escola.

Questões problematizadoras

A questão central da pesquisa suscita outras perguntas, entre as quais destacam-se:

- ✓ Como as formações continuadas centradas nas escolas reverberam em saberes e em práticas antirracistas?
- ✓ Quais impactos a formação sobre as relações étnico-raciais produzirá na construção da identidade e personalidade das crianças pretas e indígenas, positivando suas heranças ancestrais?
- ✓ Qual o papel da coordenadora pedagógica na mediação e formação junto aos educadores no que concerne a uma educação antirracista?

- ✓ Os documentos institucionalizados – currículo da PMSP e PPP – dão condições para ações efetivas junto aos planejamentos dos docentes no combate ao racismo?
- ✓ Ao longo dos 22 anos da lei nº 10.639/03, quais foram os seus impactos no combate ao racismo e na promoção da igualdade étnico-racial entre crianças pequenas?
- ✓ Como estão organizados os planejamentos dos docentes e quais são as regularidades das situações de aprendizagem ofertadas, articuladas junto às famílias?
- ✓ Como estão organizados os tempos, os materiais e os espaços numa proposta antirracista?

Objetivo geral

Analisar, refletir e problematizar as ações antirracistas junto às professoras e comunidade educativa, com vivências e experiências que contribuam para o combate ao racismo e que favoreçam a autoimagem das crianças pequenas, fortalecendo a sua identidade e promovendo a compreensão, entre as professoras, de que a o trabalho das questões étnico-raciais precisa acontecer de forma contínua, intencional e naturalmente articulada com todos os campos de experiências previstos na BNCC e no currículo antirracista (São Paulo, 2022b).

Objetivos específicos

- ✓ colaborar para que as professoras possam compreender que a temática sobre as questões étnico-raciais precisa ser trabalhada de forma contínua, intencional e naturalmente articulada com todos os campos de experiências;
- ✓ analisar e tematizar os materiais, os espaços, o tempo e as práticas pedagógicas no cotidiano do CEI, possibilitando o fortalecimento da identidade das crianças negras e indígenas;
- ✓ identificar se as formações, os estudos, os materiais ofertados pela PMSP reverberam nas práticas educativas de forma a promover boas situações de aprendizagem junto a toda comunidade educativa;
- ✓ verificar se os documentos institucionalizados fomentam boas situações nos contextos educativos junto às crianças pequenas;
- ✓ observar como os bebês, as crianças e os familiares reagem e se manifestam diante de práticas que positivam sua cultura e ancestralidade.

Universo e sujeitos

A pesquisa foi realizada em um CEI – Centro de Educação Infantil – pertencente à rede direta da PMSP e localizado na zona leste de São Paulo, com um grupo de professoras que receberam formação continuada ao longo de um ano letivo a respeito das questões étnico-raciais a partir do documento norteador referente ao currículo antirracista (São Paulo, 2022b). Durante o processo formativo, as docentes foram acompanhadas e suas práticas foram discutidas nos encontros, com o objetivo de observar, todas juntas, se as situações de aprendizagem promoveram uma educação antirracista de forma contínua e se tais ações repercutem na autoimagem das crianças e bebês e potencializam a sua identidade.

Metodologia

A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando-se, entre outros procedimentos técnicos, de grupo focal, para a coleta e análise de dados das práticas docentes, de relatos de práticas pedagógicas e de entrevista semiestruturada com sujeitos participantes dos diversos segmentos da escola (gestão, corpo docente, equipe técnica e comunidade). As análises desenvolvidas na pesquisa levaram em conta, além dos dados coletados, os documentos institucionais da rede municipal que dialogam com as diretrizes das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, em diálogo com os referenciais teóricos que a embasam a pesquisa.

Conceitos e categorias de análise

As categorias de análise que utilizamos para descrever nosso objeto de pesquisa têm como base as contribuições de autoras e autores pautados na educação crítica e no antirracismo. São eles que produzem conhecimentos históricos, políticos e culturais sobre as relações étnico-raciais. Entre os principais pesquisadores e estudiosos, destacamos: Sílvio Almeida, Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto Trindade, Paulo Freire, bell hooks, Nilma Gomes, Frantz Fanon, Amílcar Cabral e Marie-Christine Josso.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Dandara do meu quilombo

me faz livre voar

rainha do meu congo

me dá forças para lutar é Dandara

(Oliveira , 2016)

Nos anos que seguiram a implementação da lei nº10.639/03, da lei nº 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) ocorreu um processo de legitimação da importância de tais conteúdos no interior das escolas e no combate ao racismo de modo geral, evidenciando as contribuições desse aparato para a construção da cultura brasileira. Muitas práticas pedagógicas têm mudado nos últimos tempos, exercendo uma influência que age em conjunto com a militância insistente do Movimento Negro Unificado e a ascensão das políticas de ações afirmativas em nossa sociedade. Infelizmente, ainda encontramos dados que apontam à não apropriação da legislação na sala de aula. O pesquisador Djalma Goés, em sua dissertação de mestrado: *Ações afirmativas e ação pedagógica: a aplicação da Lei 10.639/2003 em sala de aula*, nos revelava que muitos docentes ainda não tinham se apropriado da Lei nº 10.639.03 junto aos discentes, após vários anos, dados nos apontam que ainda enfrentamos muitas lacunas frente a formação dos docentes em relação a temática, no qual nos aprofundaremos ao longo da nossa pesquisa.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004) defendem a execução de experimentações étnicas para que gradativamente as crianças se percebam e observem as diversidades existentes tanto na escola quanto fora dela, e que o respeito à empatia, à solidariedade estejam presentes nas atividades, nas relações e nas ações de todos que fazem parte do processo educativo, para além dos conteúdos ligados à ética, ao respeito, e à solidariedade. Defende-se ainda, que se apresente para as crianças, desde bem pequenas, conteúdos pautados na ciência do continente africano, na sua potência e riqueza cultural, política e filosófica,

evidenciando as grandes contribuições dos povos africanos para a cultura brasileira. Assim ressaltam as diretrizes curriculares:

São muito significativos para o desenvolvimento humano, para a formação humana da personalidade e aprendizagem, nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que as crianças pequenas frequentam, pois são privilegiados para promover toda e qualquer forma de combate ao preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004 p. 35).

Nossas crianças são sujeitos de direitos e sujeitos históricos que pertencem a uma cultura carregada de valores e crenças. Quanto mais possibilidades de experimentações e vivências com as diversidades étnicas elas tiverem, perceberão o quanto é importante viver numa comunidade em que se fazem presentes tais diversidades, e é nas diferenças que nós nos constituímos enquanto sujeitos. Quanto mais estiverem inseridas em boas situações de aprendizagem voltadas para as práticas promotoras de igualdade étnico-raciais, maiores as chances de fortalecer sua identidade e compreender sua própria história enquanto sujeitos em desenvolvimento. O trabalho se inicia de forma intencional desde a primeira infância.

As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e das culturas brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

Diversos pesquisadores contemporâneos que discutem a infância, como Suely de Amaral Melo (2020), Paulo Fochi (2015) e Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), concordam que os bebês e as crianças são potentes e que elaboram, criam, levantam hipóteses, reformulam situações, resolvem conflitos, interagem com os objetos e pessoas do meio em que vivem, criam diálogos, enfim, na medida em que se relacionam com a sua cultura se apropriam dela, humanizando-se. Não obstante, é necessário um outro sujeito, mais experiente, para apresentar-lhes a cultura, numa relação dinâmica em que ambos se transformam e gradativamente participam do seu tempo histórico e transformam a cultura ao seu redor.

1.1. Racismo estrutural

Sílvio Almeida (2021, p. 69), em *Racismo estrutural*, destaca que:

As consequências do tratamento sistêmico das ideias racistas se nutrem da irracionalidade, por certo o folclore, os lugares comuns, os chistes, as piadas, o misticismo são importantes veículos de propagação do racismo, pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social de uma falsa ideia de democracia racial, de um sistema que marginaliza e discrimina povos originários e africanos e seus descendentes, de uma cultura que valoriza uma única história, contada pelos escravocratas.

Nossos bebês e crianças, pertencentes à cultura que nos entorna, são reféns de uma história única, elaborada de acordo com os interesses da ideologia dominante. Diante das violências simbólicas acarretadas por esse cenário, como construir uma autoimagem positiva nas crianças negras e indígenas? Sabe-se que muitas delas já estão à margem da sociedade desde a barriga das suas mães, sendo necessário um direcionamento para que, ao crescer e se descobrirem negras, essas crianças tenham condições de compreender o porquê do seu tom de pele, de sua aparência, do lugar em que moram e do distanciamento em relação a outros grupos devido ao racismo estrutural.

As crianças negras e indígenas crescem inferiorizadas, com a autoestima baixa – sentimento que se mantém e piora na fase adulta. Muitos nos culpam de racismo reverso, não considerando como o racismo molda as estruturas sociais, resultando, por exemplo, em vidas inteiras de pessoas negras e indígenas marcadas pela negação da sua ancestralidade. Como gostar de si mesmo diante dessa inferiorização constante? Oliveira e Abramowicz (2010, p. 19) afirmam que:

O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos e ancestralidade. Afinal como poderiam esses meninos e meninas conhecer em si mesmo algo que aprenderam a rejeitar e desprezar?

Como as crianças resistem? Diante da falta de oportunidades e alto grau de vulnerabilidade, onde a desigualdade social ainda é crescente, como transformaremos o círculo vicioso da ideologia em um círculo virtuoso? Como contribuir para a formação identitária de todas as crianças? Qual é o papel da rede de proteção à infância? Qual é o papel da família, da sociedade e das instituições que cuidam e educam esses sujeitos em desenvolvimento? As Diretrizes para relações étnico-raciais apontam que

A oferta de uma educação infantil plena, justa e acolhedora não é mais vista como uma opção da instituição, é dever do Estado, da Família e da Escola, é

um direito da criança independentemente de classe social, raça, etnia, sexo, gênero, região e religião, discutir e ofertar inúmeras situações étnicas para as crianças conhecerem e se apropriarem das histórias das culturas africanas e indígenas (Brasil, 2014, p. 18).

Temos clareza de que essa discussão não está isolada das outras grandes problemáticas da nossa cultura. Ela está atrelada às temáticas sobre a desigualdade social, gênero, raça e classe, uma vez que não é possível discutirmos o racismo sem relacioná-lo à desigualdade social, ao genocídio da população negra e indígena, à violência doméstica, ao analfabetismo e outros temas afins.

Como, a partir da cultura da infância, modificaremos valores, crenças, atitudes frente às doenças do preconceito, do racismo e da intolerância? Na relação entre adulto e criança, nós, adultos, temos saberes e experiências diferenciadas que devem ser compartilhados com as crianças. São saberes diferentes e não saberes mais importantes. Se os adultos também estamos mergulhados e com as mãos amarradas na mesma estrutura racista, devemos nos valer da relação com as crianças para transformarmos os pensamentos racistas e, conseqüentemente, a nossa comunidade e a sociedade como um todo.

Para a pesquisadora Teresa Cristina Rego, com a teoria histórico-cultural, o indivíduo constitui-se como tal não apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado e à apropriação do legado cultural de seu grupo. Rego (1998, p. 62) também argumenta que:

Para o pesquisador Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento da personalidade é sempre marcado pela relação com o outro, pouco a pouco, por intermédio dessas mediações os sujeitos imaturos vão se apropriando do comportamento e da cultura.

As crianças terão que fazer parte das discussões étnicas desde muito pequenas, pois são sujeitos que pensam, agem, refletem e estão também no processo de descobertas sobre o mundo que a cerca. Assuntos como: racismo, relações étnicas raciais, e educação antirracista aqui mencionados, precisam ser incorporados nas relações e situações de aprendizagens com as crianças, deste modo, não podemos esperar o seu crescimento delas, para lidarmos com vários tipos de questionamentos

que elas tem, pois as crianças também percebem as relações de poder que estão na cultura, por exemplo: ao não se verem representadas nos brinquedos, nos livros, nos filmes, nos desenhos. Já determinadas crianças não negras, aparecem de forma natural, nas dramatizações ou brincadeiras tradicionais, muitas crianças negras não são lembradas para assumir o papéis de princesas ou príncipes, deste modo, como se sentem? Ou como se sentem? Quando a professora ou um educador inconscientemente dá mais atenção para uma determinada criança ou bebê e não para a outra devido a seu tom de pele? Esses exemplos não são fictícios? Com efeito, encontramos muitas narrativas de racismo na educação infantil, em várias pesquisas ressaltando tais situações, entre elas as reflexões da escritora Eliane Cavalleiro (1999) e Jussara Santos (2024). Desse modo, cabe aos docentes não somente impedir que práticas racistas ocorram, mas também promoverem práticas antirracistas com situações de valorização da cultura africana e indígena no cotidiano da escola de forma contínua, intencional e contextualizada.

Sabemos que o sistema capitalista está mudando. Diante de muita resistência mesmo a despeito da desaprovação de certos setores da sociedade, percebe-se o aumento da oferta de produtos e brinquedos étnicos no mercado. Mas como dar sentido para esses objetos dentro de contextos educativos, visando a promoção de uma escola plural e antirracista. Somos filhos e filhas de escravizados, negros e indígenas. Ou, ainda, “descendemos de povos africanos e indígenas e europeus”., somos sujeitos de cultura, produtores e construtores da identidade brasileira, e isso precisa ser recolocado no imaginário da população brasileira, o que inclui as crianças, na perspectiva de termos orgulho de nossa ancestralidade e da cultura afro-brasileira. O caminho é romper com o silêncio e aceitar que a estrutura e as bases cultural e social são extremamente racistas, e o trabalho para descolonizar as nossas ações e sanar as opressões históricas é necessariamente coletivo.

Para além de cumprir com as legislações vigentes sobre as temáticas antirracistas, temos a possibilidade de exercer a “africanização” e “indigenização” de nosso meio, ou seja, podemos naturalizar a ocorrência de objetos que valorizem as culturas indígenas e africanas dos grupos que contribuíram com a formação do povo brasileiro. Cotidianamente temos que transformar nossos discursos em práticas significativas para as crianças pequenas se apoiarem, entendendo-se enquanto única força capaz de respeitar a sua ancestralidade e a dos demais viventes no território escolar.

No processo de reflexão e de atuação nos espaços por onde passei, aprendi que o enfrentamento a partir do convencimento teórico-prático é doloroso, mas não é impossível. Muitas vezes fiquei sozinha, insistindo em produzir reflexões antirracistas com as minhas crianças e, naturalmente, tais vivências chegavam às casas das crianças mais sensibilizadas, que passavam a provocar e a questionar seus familiares. Nos encontros formativos, eu fazia uma escuta atenta e formativa sobre as situações de aprendizagem que estavam sendo construídas com as crianças sob perspectiva antirracista. Confesso que ao longo desses anos pouquíssimas vezes fomos mal compreendidas pelos pais, sendo que, infelizmente, as problemáticas e as resistências maiores vinham dos próprios colegas de trabalho. Assim, o trabalho na luta pela promoção da igualdade étnico-racial acontecia tanto de dentro do espaço educativo para fora quanto de fora para dentro, sempre de forma dinâmica, respeitosa e significativa.

Ao adentrar nos espaços escolares, eu, enquanto professora e militante sobre as relações étnico raciais, não conseguia separar essas duas ações, a de professora e de militante das questões sobre as relações étnico raciais, pois acredito que educação é um direito e tem uma função social. Eu tenho a esperança de construir outros cenários, outras narrativas, histórias e possibilidades para as crianças negras e indígenas. Para tanto, vi a necessidade de constantemente fazer o mapeamento dos espaços, percebendo suas limitações, observando qual seria o meu campo de atuação, qual era o projeto oculto da escola, as relações de poder não explícitas, tentando, enfim, fazer um diagnóstico para encontrar os futuros aliados e parceiros. Geralmente, esses últimos não compunham uma legião de pessoas que me acompanhavam, mas, na medida em que eu organizava os espaços, os materiais e as boas situações de aprendizagem com os conteúdos e vivências étnicas para as crianças e bebês, paulatinamente elas se tornavam visíveis para a comunidade escolar.

Sempre tentei, também, conversar com os familiares de uma forma simples, com uma escuta atenta para as realidades múltiplas das crianças e das suas famílias. À medida que meus colegas se davam conta de meu modo de operação, passavam a me questionar a respeito, pedindo materiais, sugestões, relatando os meus trabalhos para outras pessoas e, assim, fui criando uma rede de possibilidades para as futuras discussões. Naturalmente os que estavam inseguros me procuravam, enquanto aqueles que inicialmente não gostavam da temática acabavam se sensibilizando e reconhecendo que necessitavam aprender mais sobre o assunto. Outras pessoas, ainda, continuam ignorando meus trabalhos e não estão abertas a aprender, pois, de certa forma, muitos

educadores foram levados, desde a sua infância, a negatizar os saberes do continente africano, construindo referências que nunca foram as da sua própria cultura, num alimento estético sempre ligado às pessoas brancas. Como gostar de si diante dessa estrutura? Como reverter essa situação? Necessitamos desenvolver nossa sensibilidade para compreender o nosso processo histórico, político e social. Tenho a clareza de que levaremos muito tempo para mudar hábitos, ações, preconceitos e mexer com as estruturas que estão impostas há séculos, mas algo necessita ser feito a respeito da cultura da infância se quisermos alimentar a esperança de construir uma nova sociedade.

As crianças têm o direito de aprender sobre a sua cultura e sua ancestralidade e não podemos negar tal direito reproduzindo o que já é feito há séculos a partir da centralização da cultura europeia no currículo escolar e em outros contextos de desenvolvimento de saberes. Questiona-se menos do que se deveria o porquê de o currículo da educação brasileira ser pautado por conhecimentos que valorizam sobretudo a cultura europeia. Até quando tais saberes monopolizarão os nossos projetos pedagógicos?

Nesse sentido, é possível compactuar com documentos como o *Currículo da cidade* (2022), as *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para as relações étnico-raciais, na educação infantil, ensino fundamental e médio* (São Paulo, 2008) e o *Currículo da cidade: orientações pedagógicas – educação antirracista: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022b), cujas propostas são fundamentadas nos “Princípios éticos, políticos e estéticos” já definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, (2013), no intento de garantir o exercício da cidadania e levar à construção de uma sociedade igualitária, justa, democrática e solidária.

O Currículo da Cidade (2022, p. 42) discute as matrizes dos saberes que norteiam a organização do trabalho pedagógico, tendo como foco os eixos didáticos “pensamento científico”, “pensamento crítico”, “resolução de problemas”, “comunicação”, “autoconhecimento e autocuidado”, “autonomia e determinação”, “abertura à diversidade”, “responsabilidade e participação”, “empatia e colaboração”, “respeito cultural”, eixos esses transversais e dialógicos em relação à temática étnica.

Diante de muitos argumentos institucionalizados, pautados nas legislações, percebemos que se faz necessário superar a invisibilidade das ações e práticas voltadas aos bebês e crianças. Nesse sentido, a pesquisadora Silva (1997, p. 52) aponta que:

É necessário compreender as potencialidades das políticas de promoção da diversidade étnico-racial no cotidiano educacional e como estas podem ser ampliadas. Assim sendo, reiteramos que é de grande relevância construir conhecimento, ou seja, levantar dados e empreender estudos acerca das políticas de promoção da diversidade étnico-racial, a fim de que possamos compreender como estas são gestadas no interior das instituições, e quais as barreiras burocráticas e ideológicas que as mesmas encontram para se efetivar e quais os impactos que elas têm na comunidade em geral, no sentido de promover um ambiente educativo inclusivo, diverso e antirracista.

Essas discussões devem, de modo sistemático, fazer parte das práticas, dos discursos, dos planejamentos de todas as educadoras e educadores da educação básica. Faz-se necessário organizar os tempos, os espaços e os materiais em uma perspectiva inclusiva, plural e antirracista. Contudo, vale nos perguntarmos se os recursos financeiros pautados nas ideologias plurais seriam capazes de despertar uma mudança de hábitos, posturas, e ações didáticas em uma lógica horizontal entre as secretarias de educação, políticas públicas de ações afirmativas e sociedade civil organizada, pois compreendemos que todas as secretarias, precisam estar atreladas às pautas sobre educação antirracista, de forma articulada e não fragmentadas.

Mencionemos a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (2018), cujo texto enfatiza que os espaços educativos da primeira infância precisam ampliar o universo cultural das crianças, possibilitando múltiplas experiências e atuando de maneira a complementar a educação familiar. Nessa direção, as interações e as brincadeiras que subsidiam o trabalho didático dos docentes, por meio dos direitos de aprendizagens, são os eixos “conviver”, “brincar”, “participar”, “explorar”, “expressar” e “conhecer”, norteadores do trabalho pedagógico. A temática das relações étnico-raciais pode integrar esse contexto, de forma transversal, integral, interdisciplinar e plural, garantindo os direitos de aprendizagem na educação infantil. O documento *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* – BRASIL, (2014, p. 24) salienta que,

Para que o trabalho com as relações étnico-raciais se realizem, há algo a superar: não se pode incorrer em práticas improvisadas. É preciso planejar previamente as situações de aprendizagens, ter objetivos claros, preparar os espaços de forma confortável, informar as famílias, explicar claramente às crianças o que será realizado e convidá-las a expor, questionar, participar em todos os momentos envolvendo-as durante todo o processo. Além do mais se faz necessário observar, registrar e avaliar as experimentações propostas reverberando em outros projetos didáticos.

1.1 Estudos correlatos

Diante da necessidade de ampliar o repertório sobre a temática, compreender a dimensão das discussões e reflexões e observar o que a academia e as universidades têm publicado a respeito de objetos afins ao nosso, tematizando e problematizando em formato de dissertação e teses sobre os saberes étnico-raciais na formação dos profissionais da educação infantil, iniciamos nossas buscas nos bancos de dados mais conhecidos, como os da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e das plataformas de algumas universidades, como a USP, a UNIFESP e a UNINOVE. Nos bancos de teses das universidades, contudo, a cada busca que fazíamos, não obtíamos os mesmos resultados quantitativos das pesquisas. Em alguns casos observamos que, ao escrever novamente o tema gerador, a pesquisa não se aproximava da seleção descrita num momento anterior ou, ainda, as pesquisas não tinham relação com a temática. Diante das dificuldades em garimpar as dissertações que se relacionavam com a nossa pesquisa, utilizamos uma outra estratégia, focalizando nossas buscas somente nos portais da CAPES e da BDTD. Iniciamos com perguntas mais amplas para capturar a amplitude da temática e pouco a pouco fomos focando nas perguntas que mais se relacionavam com a formação de professores, até chegarmos às pesquisas que mais se pareciam com os nossos estudos. Na primeira plataforma BDTD, inserimos a chave “relações étnico-raciais” e encontramos 1.354 pesquisas; na segunda plataforma CAPES, com a mesma temática, encontramos 1.909 trabalhos, textos muito diversificados, com objetivos, com focos de pesquisas diferentes e com objetos e problematizações bem singulares. Em nosso mapeamento, organizamos cinco categorias temáticas para calcular o número de dissertações a elas relacionadas e compreender a relevância do tema, a saber: 1 - educação das relações étnico-raciais e a formação de professores; 2 - implementação da lei nº 10.639/03; 3 - educação étnico-racial na educação infantil; 4 - educação antirracista; e 5 - o papel do coordenador pedagógico sobre as relações étnico-raciais na educação infantil.

Ao longo da pesquisa, fizemos a leitura de dissertações compatíveis com o nosso trabalho e verificamos uma crescente de pesquisas destinadas à temática aqui explorada. As relações étnico-raciais estão inseridas de forma transversal e plural em muitos textos acadêmicos. Percebemos que outras narrativas acadêmicas e não acadêmicas estão sendo construídas e examinadas junto aos educadores, às crianças e aos familiares, nos

lugares que mais precisam ser observados, o chão das escolas públicas. Observamos, ainda, a ocorrência de pesquisas advindas de vários lugares do Brasil, relativas a diferentes tempos históricos e espaços, o que inclusive dificultou a nossa seleção para aprofundamento e leitura. Assim utilizamos como base os anos de 2009 a 2019, selecionando doze dissertações, a fim de compreender o tempo histórico, assim as referências bibliográficas apresentadas revelam o quanto já avançamos em relação aos embasamentos teóricos e sobre a amplitude do tema.

Para melhorar a visualização do panorama que estamos descrevendo, informaremos a quantidade de dissertações relacionadas somente nas duas plataformas CAPES e BDTD, entre 2018 e 2022, focando o nosso olhar para construir uma noção que parta do micro (somente duas plataformas) para o macro (demais plataformas não inclusas):

TABELA 1. Dissertações encontradas nas plataformas CAPES e BDTD

Temáticas	Plataforma BDTD	Plataforma CAPES
1- Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores	63	28
2- Implementação da lei 10.639/03	172	151
3- Educação étnico-racial na educação infantil	140	57
4- Educação antirracista	54	45
5- O papel do coordenador pedagógico	21	25

Diante de muitas possibilidades, fomos separando as dissertações de acordo com o nosso foco. As palavras-chave foram: “Relações étnico-raciais na educação infantil”, “Formação continuada de professores na perspectiva das relações étnico-raciais”, “a implementação da Lei 10.639/03”. Separamos dez dissertações, em sua maioria vinculadas a instituições da São Paulo, que se aproximavam das nossas investigações, encontramos ao todo 25 dissertações sobre o papel formativo do coordenador pedagógico, mas não voltadas para educação infantil. Porém, utilizaremos 12

dissertações para evidenciarmos as articulações com a nossa pesquisa. Segue a tabela por ordem de achados:

TABELA 2. ⁴Dissertações relacionadas à temática em discussão

Título	Autor	Ano	Estado
1 - Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André	Saraiva, Camila Fernandes (dissertação)	2009	PUC – São Paulo
2 - Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos	Soares, Lucineide Nunes (dissertação)	2013	Universidade Federal de Minas Gerais
3 - Atravessando a linha vermelha: programa “nova baixada” de educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente	Souza, Yvone Costa de (dissertação)	2009	Universidade do Rio de Janeiro – Duque de Caxias
4 - A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre um curso de aperfeiçoamento em história da África e das culturas afro-brasileiras	Melgaço, Paulo Henrique Maia (dissertação)	2019	Universidade do Estado de Minas Gerais
5 - O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	Fraga, Rita de Cássia Marques dos Santos (dissertação)	2019	PUC – São Paulo
6 - Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba	Garcia, Vanessa Ferreira (dissertação)	2018	Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba
7 - A coordenadora pedagógica como agente de formação continuada na implementação da Lei nº 10.639/03 numa unidade de educação básica do município de Paço do Lumiar	Lira, Ana Paula Bacelar (dissertação)	2019	Universidade Federal do Maranhão
8 - Interculturalidade e concepções docentes: reflexões para a educação das relações étnico-	Oliveira, Camila Mirella Barbosa	2019	Universidade Federal de Pernambuco

⁴ Nossas buscas foram abrangentes, visando todo tipo de publicação em nível de pós-graduação, e o fato de todos os textos referentes à nossa temática serem dissertações é mera coincidência.

raciais	Raia de (dissertação)		
9 - Relações étnico-raciais e educação: em pauta de formação de professores (as)	Costa, Heloisa Helena da (dissertação)	2019	Universidade Federal de Minas Gerais
10 - Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/2003 na sala de aula	Góes, Djalma Lopes (dissertação)	2017	UNINOVE – São Paulo
11 - O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios	Teixeira, Juliana Patrícia Lima (dissertação)	2019	PUC – São Paulo
12- Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professores da educação infantil	Castro, Moacir Silva de (dissertação)	2015	UNINOVE – São Paulo

Algumas das pesquisas acima apresentadas apresentam avanços, conquistas e desafios frente ao cenário atual, permeado pelo racismo estrutural operando nas relações cotidianas, escancarado em ações, atitudes e comportamentos dentro e fora de muitas escolas.

Já percorremos muitos caminhos, seguidos de resistência, convencimento, sensibilização e formação diária junto à implementação da lei 10.639/03 com toda comunidade educativa. A quantidade de pesquisas sobre essa temática já é, em si, um sinal das conquistas do Movimento Negro Unificado e de muitos educadores que têm a reflexão sobre as relações étnico-raciais como o caminho para a emancipação e transformação social.

Nessas buscas, tivemos dificuldades de encontrar pesquisas com foco no coordenador pedagógico como peça-chave fundamental, na gestão da aprendizagem sobre as questões de educação antirracista. Vemos nisso uma lacuna, uma vez que esse ator é uma liderança imprescindível no interior da unidade, articulando, mobilizando, organizando, orientando, compartilhando, instigando, dialogando, e escutando todos que fazem parte da comunidade educativa, seus diversos componentes, articulando como um sujeito, histórico, político e transformador, contribuindo, assim, para o sucesso das aprendizagens de todos. Fica evidente, aliás, que, no universo desta pesquisa, o coordenador se responsabilizaria, a um só tempo, tanto pelo combate ao racismo quanto

pela naturalização de ações afrocentradas – que ainda são negativadas em algumas unidades –, um gestor pedagógico que tem como princípio a formação continuada centrada na escola, conforme descrito pelas autoras Placco e Almeida, (2013 p. 78).

Iniciaremos a apresentação das dissertações pela ordem vista no quadro acima. Temos: sete textos que retratam a formação continuada como um caminho promissor para enfrentarmos as práticas colonizadas, estereotipadas, estigmatizadas e racistas que ainda existem nos espaços escolares; duas pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas e as boas situações de aprendizagem objetivando a construção de uma autoimagem positiva de crianças pequenas; uma análise dos impactos da lei nº 10.639/03 na sala de aula junto à sociedade; e, por fim, duas publicações em que o coordenador pedagógico tem a formação continuada como um caminho possível para transformar e subsidiar as práticas docentes⁵. A primeira pesquisa foi desenvolvida por Camila Fernanda Saraiva (2009) com a temática *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André*, tendo como base os projetos *Gênero e Raça e A Cor da Cultura*, que ocorreram nos anos de 2005 e 2006. A intenção da pesquisa era verificar se os professores se sensibilizaram e incorporaram os conteúdos aprendidos na formação em suas práticas pedagógicas. “Para analisar esses dados, fez-se uma pesquisa qualitativa: foram realizadas três entrevistas, duas com professoras e uma com o representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional. Como resultado, inferiu-se que a formação continuada contribuiu para aproximar as teorias, os estudos e as pesquisas junto às práticas pedagógicas, porém de forma pontual, evidenciando uma fragilidade na formação que acontecia fora da escola, e que levava à reflexão e à metodologia da multiplicação, mas não conseguia mobilizar os docentes a permanecerem investigando sobre suas próprias práticas junto às crianças”.

Selecionamos essa pesquisa para mostrar que o município de São Paulo, em relação à formação de professores, de Santo André, tem caminhos formativos distintos, no município de São Paulo, oferece para os educadores uma formação centrada na escola, conforme a especificidade do grupo, articulando-se com o PPP e com as

⁵ A esse respeito, vale dizer que o foco no coordenador pedagógico e na formação continuada é especialmente importante se se considerar que, nas formações iniciais dos cursos de pedagogia, o assunto da formação étnico-racial ainda é tratado de forma ineficiente. Assim, cabe às partes responsáveis pela capacitação dos professores, entre elas a coordenação pedagógica, lidar com a diversidade de saberes antirracistas e não eurocentrados numa perspectiva participativa.

necessidades formativas dos professores, dentro da sua carga horária de trabalho, de acordo com o que chamamos de PEA – Plano Especial de Ação –, em que se reservam três horas de estudo por semana. Queremos ressaltar que a formação continuada é necessária em várias modalidades, mas no chão da escola é fundamental para relacionar teoria e prática de forma mais contundente, o que nos leva a reflexões e transformações mais assertivas sobre as práticas pedagógicas.

A segunda dissertação foi realizada por Lucineide Nunes Soares (2013), no estado de Minas Gerais, município de Teófilo Otoni, num contexto de educação infantil, com o título *Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. Esse trabalho investiga práticas educativas com foco nas questões do combate ao racismo estrutural, na tentativa de perceber como esses saberes reverberavam na construção da identidade das crianças pequenas. A estratégia foi um estudo de caso etnográfico, dialogando com os estudos da antropologia, da sociologia da infância e dos estudos culturais. A análise dos dados levou à conclusão de que as práticas realizadas passaram por diversas contradições, limites e avanços. No que se refere às práticas antirracistas houve alguns indícios promissores com relação às crianças, porém a pesquisadora sublinha que se faz necessário o fortalecimento das políticas públicas referentes às temáticas antirracistas no fortalecimento do Projeto Político Pedagógico das escolas da infância. Dialogamos com essa pesquisa em diversos sentidos, partindo do pressuposto de que, na primeira fase da vida, o mundo começa a se apresentar para as crianças e que os adultos por elas responsáveis contribuem de modo crucial para a construção de suas identidades. Se desde muito pequenas as crianças participam de boas situações, e se as diversidades étnicas forem apresentadas de forma positiva, inclusiva e emancipatória, incentiva-se uma relação saudável com a própria identidade. Assim, desde muito cedo se deve potencializar as crianças negras, no sentido de reafirmar que elas são bonitas, que seus cabelos, olhos e cor de pele são bonitos, num necessário trabalho anticolonial e respeitoso nessa fase primária do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto interessante nessa pesquisa é o chamamento das políticas públicas para responsabilizar-se junto às unidades no sentido de se engajar na temática antirracista e na aplicação da legislação – o que ainda é desafiador para muitos educadores, pois necessitamos de investimento político, com um conjunto de ações antirracistas para fortalecer o trabalho do professor em sala de aula. A formação não

pode se resumir nela mesma, devendo abrir um conjunto de possibilidades e materialidades para que de fato se consolide.

Indo adiante, a dissertação de Yvone Costa de Souza (2009), *Atravessando a linha vermelha: programa “nova baixada” de educação infantil: discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente*. O título é bem provocativo, a pesquisadora teve como objeto de estudo a incorporação da temática da diversidade étnico-racial na formação dos docentes de educação infantil na periferia da baixada fluminense. A pesquisa analisa como o Programa Nova Baixada de Educação Infantil pautava as discussões étnico-raciais e a diversidade cultural e como tais discussões estavam inseridas nos espaços formativos das unidades. Para a devida compreensão dos dados, adota-se metodologicamente uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com análises documentais. Realiza-se entrevistas estruturadas e semiestruturadas com docentes e gestores de duas escolas, ambas no mesmo bairro. Por fim, conclui-se que há uma escassez relativa à temática das questões étnico-raciais na educação infantil, o que denotou que a formação continuada dos professores apresenta muitas fragilidades, em se tratando das questões sobre educação antirracista piora ainda mais a formação continuada dos docentes, uma vez que já se tem a legislação 10.639/03, e muitas outras legislações e documentos que respaldam a prática docente, deste modo, ressaltamos que é urgente a incorporação do assunto nos cursos de formação dos professores.

O trabalho de Souza apresenta a formação continuada como um princípio inegociável para a transformação das práticas pedagógicas. Contudo, a transformação tão almejada deve se iniciar pelas universidades em seus planos de ensino e currículo. É urgente que o antirracismo seja pauta no conteúdo das universidades, para que se possa cada vez mais movimentar as salas de aula num sentido descolonizador. Se a formação inicial for empobrecida, não atribuindo o devido valor à temática, será muito mais difícil colocá-la em prática, mesmo se tratando de um direito implantado já há vinte anos.

A quarta dissertação, de título *A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre um curso de aperfeiçoamento em história da África e das culturas afro-brasileiras* (Melgaço, 2019), apresenta uma pesquisa densa, muito bem articulada, na qual o autor investiga os processos formativos referentes às relações étnico-raciais na formação e na prática pedagógica dos professores da rede municipal de ensino de Juatuba. O autor teve como estratégia uma abordagem qualitativa, que destaca as entrevistas episódicas e as análises sobre os

documentos referentes ao curso e às práticas docentes como principais instrumentos de coleta de dados. Professores e coordenadores pedagógicos participaram da pesquisa. Melgaço analisou o curso que foi ofertado entre os anos de 2005 e 2010 e essa investigação propiciou muitas reflexões e diálogos entre os docentes, bem como uma transposição didática junto às crianças. O autor argumenta que a gestão municipal intensificou ações que corroboram a lei nº 10.639/03, o que resultou em boas práticas pedagógicas.

Escolhemos essa pesquisa para reafirmar que, quando a política pública e seus gestores têm clareza quanto ao seu papel e às condições formativas dos trabalhos com os docentes, tais ações reverberam na prática. Ao longo desta dissertação veremos algumas políticas públicas que foram implantadas no município de São Paulo. No ano de 2023, por exemplo, recebemos o documento *Currículo da Cidade Educação Antirracista: orientações pedagógicas aos povos afro-brasileiros* (2022) e, para subsidiar o trabalho formativo junto ao PPP da nossa unidade, eu, enquanto coordenadora pedagógica, participei da formação relativa a esse material para fomentar a discussão com toda a comunidade educativa. Recebemos um acervo de literatura infantil e livros de autores negros consagrados e de qualidade literária para trabalharmos junto aos docentes, incentivando comportamentos leitores. Também recebemos os bonecos brincantes, bonecos de tecidos étnicos para compor os enredos das brincadeiras das crianças e, por fim, a Diretoria Regional de Educação – DRE –, realizou uma jornada pedagógica em comemoração aos vinte anos da lei. Acreditamos que, para a legislação se efetivar verdadeiramente, são necessárias muitas ações conjuntas e contínuas para fortalecer o seu discurso. Foi com isso em mente que eu fiz a gestão pedagógica desse material junto às educadoras e junto à comunidade.

A quinta pesquisa selecionada, de Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga (2019), com o título *O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil*. É a que mais se aproxima do propósito de nossa dissertação. A autora retoma o processo histórico da formação continuada como direito conquistado a duras penas, que nós educadores, enquanto categoria, precisamos fazer valer. Fraga analisa como a formação continuada e os estudos sobre as relações étnico-raciais no PEA – Projeto Especial de Ação –, cuja temática foi focada nos conteúdos antirracistas, contribuíram para o sucesso das práticas docentes junto às crianças pequenas. Os sujeitos da pesquisa são professoras que atuam no atendimento a crianças e bebês. A pesquisadora apontou que, antes da formação,

essas profissionais se sentiam desconfortáveis e despreparadas para lidar com o tema do racismo, e que o embasamento construído depois de uma formação continuada feita de forma sistemática e constante ao longo de um ano letivo no PEA (entre 2017 e 2018) foi determinante para que as docentes se sentissem seguras e confiantes, pois parte de sua dificuldade emergia da ausência de conhecimentos relativos ao tema. Graças ao trabalho empreendido nas formações, começaram a perceber as situações de racismo com maior clareza. Ao ler essa pesquisa, deparamo-nos com a realidade, pois ainda há muitos professores que não se sentem seguros ou, ainda, que se paralisam diante da falsa ideia de que precisam ter lugar de fala para se posicionar e propor ações antirracistas e, assim, acreditam que essa pauta deve ser levada por professoras negras. Contudo, vale dizer, Djamila Ribeiro (2023 p. 85) reforça que todas as pessoas possuem algum lugar de fala, independente do lugar que ocupa, são visões diferentes de ver o mundo, porém as pessoas privilegiadas precisam colaborar com a discussão, não legitimando com as práticas racistas e sim combatendo-as, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade, desde de que não compactue com as mazelas do racismo estrutural. Não podemos deixar que se perpetue, nos espaços educativos, um discurso vazio apoiado numa deturpação da noção de lugar de fala. Também nesse sentido é importante a manutenção da formação continuada em serviço, para qualificarmos as nossas práticas e, assim, garantir a implementação de uma legislação deveras importante na perspectiva de reparos históricos.

A pesquisa de Vanessa Ferreira Garcia (2018), *Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba*, por sua vez, tem por pressuposto problematizar de que maneira as temáticas étnico-raciais estavam sendo compreendidas pelas professoras na rede municipal de Sorocaba. Para tal fim, pauta-se em metodologias qualitativas, com a realização de questionários e entrevistas semiestruturadas sobre as relações étnico-raciais. Fica evidente que as docentes entrevistadas são engajadas e que as situações didático-pedagógicas ocorrem junto às crianças por meio de várias linguagens, na maioria dos casos por iniciativa das próprias professoras, com pouco incentivo dos gestores. Com efeito, elas buscavam materiais e formações externas com recursos próprios. A autora ressalta que as crianças conseguiram acesso a educação de forma significativa graças ao engajamento e à motivação das professoras. É notória, no caso descrito por Garcia, a ausência dos gestores enquanto colaboradores e facilitadores das

ações das professoras, principalmente no que se refere à coordenação pedagógica, que, dentro do trio gestor, tem a atribuição de cuidar da formação dos professores, sendo a articuladora do grupo. Sabemos que a figura do (a) coordenador (a) pedagógico (a) é importantíssima e que, mesmo entre professoras engajadas, faz-se necessária a parceria, o acompanhamento e o diálogo contínuo sobre as propostas didáticas junto a toda a equipe. A pessoa coordenadora é responsável por instigar no adulto aprendiz e professor a vontade de aprender a aprender, como aponta Freire (2023) em *Pedagogia da autonomia*, sempre apostando em novos desdobramentos pedagógicos e não encerrando os saberes.

Indo adiante, o trabalho de Ana Paula Bacelar Lira (2019) também se relaciona com a nossa proposição ao focar na figura do (a) coordenador (a) como peça fundamental no fomento da discussão sobre assuntos relacionados às questões étnico-raciais na unidade. A pesquisadora aponta que a coordenadora pedagógica é uma articuladora dentro da escola. A pesquisa baseia-se na construção de um guia de orientação pedagógica para subsidiar as formações continuadas à luz da lei nº 10.639/03. Temos um aporte teórico em comum, do pesquisador Munanga (2006), cujos sujeitos da pesquisa foram as gestoras, uma coordenadora pedagógica e três docentes. Lira, em todos os momentos, deixa explícito que a coordenadora pedagógica é a peça fundamental na formação dos docentes, compreendendo a escola de forma coletiva e participativa. Compactuamos com a afirmação da pesquisadora à luz das reflexões de Almeida e Placco (2013), que entendem que o (a) coordenador (a) pedagógico (a), no espaço escolar, é um articulador, formador e transformador e tem a tarefa de buscar ações participativas do grupo.

Camila Mirella Barbosa Raia de Oliveira (2019), na dissertação *Interculturalidade, concepções e reflexões para a educação das relações étnico-raciais*, ao observar um grupo docentes, verifica que essas profissionais não compreendiam devidamente as questões referentes à interculturalidade e às relações étnico-raciais. Em seu processo de pesquisa, percebe, por meio de entrevistas, questionários e observações de campo, certo despreparo por parte das professoras em relação a tais conceitos. Indaga-se, portanto, de que modo ensinariam as crianças satisfatoriamente. Diante disso, Oliveira cria grupos em formato de oficina visando o aprofundamento didático-pedagógico frente aos conceitos e práticas antirracistas. Com o tempo, as educadoras percebem que a formação em serviço interfere grandemente no processo de ensino e aprendizagem entre as professoras e as crianças. Finalmente, a

pesquisadora levanta um repertório de documentos voltado às professoras, criando sites com sugestões de livros, projetos e práticas docentes. Cria-se também um perfil no Instagram para fomentar a temática. Ao nos depararmos com esse estudo, percebemos um ciclo virtuoso em torno dos saberes sobre as relações étnico-raciais, que consiste em relacionar essa temática a ações de naturezas diversas, de modo que as professoras, a partir da escuta das manifestações das crianças, usufruem de novas descobertas históricas, culturais e étnicas sobre as populações afro-brasileiras. Evidencia-se, enfim, que ambos, professores e crianças, podem aprender, são sujeitos aprendentes, como diz Paulo Freire (2023).

Destacamos também a pesquisa de Heloísa Helena da Costa (2019), de título *Relações étnico-raciais e educação: em pauta de formação de professores (as)*. Relacionando-se ao tema central de nosso trabalho – a formação de professores – a autora analisa os impactos de um curso de especialização sobre os estudos afro-brasileiros e indígenas ministrado pelo NEABI na Universidade Federal de Ouro Preto, no período de 2014 a 2016, em parceria com a SERPPIR/MEC. A pesquisa pretende discutir sobre como foram construídos os cursos de formação continuada de professores da educação básica voltados para a temática das relações étnico-raciais. Mencionamos essa obra também com a intenção de evidenciar as iniciativas bem-sucedidas de formação continuada para professores (as) já existentes, mostrando que algumas universidades têm se atualizado e ampliado seus horizontes, desconstruindo e ofertando novas narrativas, alternativas ao olhar eurocentrado e seus equívocos sobre as histórias e culturas dos povos africanos e indígenas.

A nossa pesquisa se entrelaça com esse pensamento, enfatizando a importância da formação inicial nas universidades, com bom embasamento e boas problematizações e práticas ligadas à desconstrução social, no sentido de que a sociabilidade historicamente construída primou por negatizar as populações africanas e indígenas. Desse modo, com uma boa formação logo no início de sua jornada o (a) educador (a) se tornará também um (a) pesquisador (a) de seu próprio fazer e, ao longo de sua formação continuada, se constituirá como um educador antirracista. Muitas práticas potentes farão parte do seu processo, e ele (a) poderá dar continuidade aos estudos por meio de formações nos interiores das escolas e nos cursos de pós-graduação existentes em diversas universidades. Atualmente, na PMSP, é muito incentivada a formação continuada no plano de carreira dos professores, sendo atrelada ao aumento dos salários e à evolução na carreira municipal. Somando-se todas as especializações, cursos,

formações etc., existem normas específicas e regras para cada certificado. Cada curso tem uma pontuação própria e o servidor evolui na carreira do magistério, o que por sua vez resulta em aumento de salário. Assim, o (a) professor (a) é incentivado (a) a continuar estudando e pesquisando.

Chegamos à pesquisa de Djalma Lopes Góes (2017), com a temática *Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/2003 na sala de aula*, que nos provoca a refletir para compreendermos o porquê da não implementação da legislação de forma efetiva e qualitativa. Essa dissertação é uma das mais importantes para dialogar com o nosso trabalho, pois traz aspectos históricos da alteração do artigo 26 da LDB nº 9.394/96 para a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, à luz da lei nº 10.639/03, articulada com seus pareceres e diretrizes. Numa pesquisa inspiradora, o autor analisa os impactos da mencionada lei, que, à época, completava 14 anos de implementação. Em 2025, com 22 anos de vigência da legislação, podemos comemorá-la ou continuamos negligenciando esse aparato jurídico, cujas diretrizes ainda não se realizam de forma contínua e sistemática nos espaços educativos junto ao currículo e aos PPPs das unidades? Temos clareza de que houve muitos avanços, mas também é verdade, por exemplo, que muitos (as) docentes sequer sabem que a lei não é facultativa e sim obrigatória.. Como servidores municipais, não podemos alegar desconhecimento das leis porque todos têm clareza sobre as legislações vigentes. Os (as) educadores (as) e gestores (as) precisam tomar consciência da temática, que vai além das datas comemorativas e das disciplinas de história e artes. Um dos caminhos possíveis para fortalecer as práticas pedagógicas seria articulá-las com os saberes civilizatórios, como uma cosmovisão, um jeito de se relacionar, conviver, experienciar com o mundo, uma outra forma de viver em sociedade. Como relata Azoilda Loretto da Trindade (2024), em seu artigo “Saberes civilizatórios ancestrais para educação infantil”, temos que pensar em outra forma de fazer educação, começando pela descolonização do currículo, como propõe o estudo de Góes (2024).

Em seu referencial teórico embasado nas concepções de Paulo Freire sobre o conceito de conscientização, Góes afirma que a devida implementação da legislação por parte das professoras consultadas em sua pesquisa acontece de forma intencional, de acordo com a consciência ética, política, pedagógica das próprias educadoras, que sabiam da importância da legislação na vida cultural, identitária e social dos educandos.

A dissertação de Juliana Patrícia Lima Teixeira (2019), *O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei 10.639/03, possibilidades e desafios*, também se articula intimamente com as nossas reflexões, evidenciando o papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) como o ator que implementará em seu grupo determinada política pública. Não que tal função caiba somente à coordenação, mas, com efeito, uma de suas atribuições mais importantes é a promoção da formação dos professores e o acompanhamento da aprendizagem das crianças, cabendo, nisso, uma articulação com as legislações vigente, o PPP da unidade e as práticas docentes. Teixeira realizou a sua pesquisa em interação com seis coordenadoras da PMSP, que apresentaram muitas lacunas em sua formação inicial e relataram alguns desafios para trabalhar a temática junto aos professores. Assim, percebemos que os horários coletivos, os momentos formativos e o cotidiano da escola precisam se descolonizar para naturalizar as práticas antirracistas de forma natural e contínua. Se os conteúdos aparecerem cotidianamente como tema transversal e curricular, as necessidades formativas vão aparecendo de modo natural, e as professoras resistentes terão que também ser autoras e protagonistas do seu fazer junto às crianças.

Mencionemos a última das doze pesquisas selecionadas, de Moacir Silva de Castro (2015), intitulada *Educação para as relações étnico-raciais, concepções e práticas de professores da educação infantil*. Esse trabalho analisa as concepções e práticas que sustentam as ações de três educadoras das infâncias na perspectiva das relações étnico-raciais, com crianças de quatro e cinco anos, no interior de São Paulo. Foram realizados oito encontros formativos, centrados na escola, sobre o tema da diversidade étnico-racial. Ao longo das formações, percebeu-se que as educadoras paulatinamente saíam do senso comum, mostrando-se seguras sobre os novos conceitos aprendidos e, a partir desse exemplo, o pesquisador reforça que a formação continuada feita de forma planejada e com intencionalidade corrobora as práticas antirracistas. Esse trabalho ilustra como, desde a implementação da lei nº 10.639/03, o Movimento Negro Unificado, junto à sociedade civil organizada, vem impulsionando a sociedade para os reparos históricos em diversos setores, tornando a educação um dos caminhos para a mudança e transformação da estrutura racista. Evidentemente, o trabalho de Castro coaduna com o nosso projeto, que também está focado na formação continuada dos professores. Percebemos que o autor enfatizou que as transformações foram acontecendo devido às sensibilizações realizadas e, nesse sentido, cabe destacar que não é possível prática sem teoria, pois ambas dialogam utilizando a reflexão constante para a

transformação das ações. Assim, fica evidente que não basta criar legislação, mas é preciso promover também o acompanhamento, as estratégias metodológicas, a formação sistemática e continuada no interior das unidades, estimulando a frequente reflexão das professoras sobre suas próprias práticas, enquanto pesquisadoras, autoras e construtoras de seus próprios saberes.

1.2 Paulo Freire e a práxis político-pedagógica na infância

“Tem que ter jongueiro novo olê lê, pois o jongo não pode acabar,
a cada jongueiro novo que nasce olê lê, é um sol pronto para raiar”
Trecho de “Jongueiro novo” (Comunidade Jongo Dito Ribeiro, 2019)

Neste capítulo, resgataremos algumas ideias importantes de Paulo Freire (1921-1997), sobretudo alguns conceitos que o pensador apresenta nas obras *Pedagogia da autonomia* (2023), *Pedagogia da indignação* (2000) e *Educação como prática de liberdade* (1975). Articularemos suas reflexões com as questões do racismo estrutural pensando nas infâncias negras nos espaços educativos da periferia de São Paulo.

Ao retomar tais obras, me vem à lembrança o meu tempo de estudante no curso de Pedagogia, período em que me debrucei sobre os pensamentos do educador Paulo Freire e pude compreendê-los mais devidamente. Agora, durante a pesquisa de mestrado, revendo os seus escritos, percebo que, desde há muito, a escola primária tende a refletir uma educação bancária, pautada na memorização, no controle excessivo dos corpos, uma educação que não respeita o pluralismo de ideias e nem a individualidade e singularidade dos sujeitos, muito menos o pensamento crítico-participativo-reflexivo. Essa constatação me faz refletir que muitas marcas dessa educação permeiam nossos corpos e mentes e permanecem atualmente. Percebemos que a estrutura escolar é muito complexa e difícil de ser rompida. Em alguns aspectos, o cenário escolar continua o mesmo; em algumas modalidades de ensino, o professor ainda continua sendo o único informante do grupo, com aulas que não dialogam com a realidade concreta do sujeito.

Nesse sentido, neste momento da minha vida, sendo fruto da educação pública e bancária, faço a seguinte reflexão: passei pela escola enquanto estudante, como professora e, agora, como formadora de professores, na função de coordenadora pedagógica, percebo o quanto a escola, por meio do projeto de Paulo Freire e das pessoas que amam o ofício pedagógico, pode mudar a vida do ser humano. Percebo o

quanto as ideias desse pensador ultrapassaram o tempo e o quanto ele já nos apontava caminhos de respeito aos saberes diversos, até os das crianças. Em seus escritos, Freire já afirmava que a educação é um processo de fazer-se junto e não de forma autoritária de cima para baixo. Os documentos institucionalizados, como o *Referencial curricular nacional para educação infantil* (Brasil, 1998), as *Diretrizes Curriculares de Educação Infantil* (1999) e até mesmo a *Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil* (2010) já partem das ideias do educador Paulo Freire sobre a importância de se respeitar e ouvir as crianças, incentivando nos profissionais da educação infantil a formação de uma postura de criticidade. Os documentos recomendam que os profissionais das infâncias não deem aula de modo mecanizado e sim com propostas que incentivem as experiências, as investigações, o pensamento crítico, investigativo e reflexivo por parte das crianças e bebês. A partir das legislações embasadas por essas concepções, as crianças e os bebês podem desenvolver uma postura mais participativa, sendo também produtores de cultura e não meros reprodutores de saberes. Vemos que a educação infantil, juntamente aos seus pesquisadores sobre as infâncias, tem muito a ensinar para as demais modalidades de ensino.

O referencial curricular para a educação infantil (Brasil, 1998, p. 27) defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos, criando condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças. O documento afirma que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também pode marcá-lo. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações que estabelece com outras instituições sociais. As crianças e bebês possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam o mundo de um jeito próprio, nas interações que estabelecem, desde cedo, com as pessoas que são próximas e com o meio que as cerca. Elas revelam um esforço para compreender o mundo em que vivem, nas relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, bem como seus anseios e desejos. O referencial curricular menciona como as crianças e bebês constroem saberes e, mesmo pequeninas, produzem e vivenciam a cultura. Nesse sentido, diz que:

No processo de construção de conhecimentos, as crianças e bebês, se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCN, 1998, p. 27).

Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009*, que visam estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, minimizam o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula. Articulada com a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e dialogando com o ECA Lei 8.069/90, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Conselho Nacional de Educação (1997), iniciaram a produção de orientações normativas nacionais, visando a implementação da educação básica, na qual a educação infantil é a primeira etapa. Compreendendo que a educação é um direito tão individual quanto coletivo, o que implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos e para potencializar o ser humano como cidadão pleno, esse valioso documento reforça que:

A escola, face às exigências da educação básica, precisa ser reinventada, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas e culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção da sociedade e da vida [...], na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade das pessoas, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (DCN, 1999, p.18).

Notamos que as legislações dialogam fielmente com as ideias do nosso defensor da educação Paulo Freire no que se refere a dialogar com os saberes dos educandos, levando-os a posicionamentos críticos frente à sua realidade cultural e social. Veremos que a política educacional mais atualizada trata do papel da educação infantil e de sua finalidade na vida dos sujeitos em desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular (2017) – BNCC –, um documento normativo articulado com a LDB (Brasil, 1996) e com as Diretrizes Curriculares da Educação. A BNCC - BRASIL, p. 23 (2018):

Define-se como um documento com um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino. Seu principal objetivo é ser a mediadora da qualidade da educação no país. Está pautada por princípios éticos, estéticos, políticos e pedagógicos que visam à formação integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Seu foco está nas competências. Seu texto indica que as decisões pedagógicas devem estar voltadas para o

desenvolvimento de competências por meio de intenções pedagógicas bem claras relativas ao que as crianças e os educandos devem aprender. Os eixos estruturantes de suas diretrizes são as interações e as brincadeiras, experiências pelas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, numa postura que possibilita tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento e a socialização.

O foco da educação infantil se dá nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças devem aprender em situações que as convidem a vivenciar papéis ativos, sendo provocadas a resolver situações-problema nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, em seus aspectos social e natural. Os direitos de aprendizagem (direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de se expressar, de se conhecer) serão as molas propulsoras das situações de aprendizagem, que serão intencionais, planejadas para garantir que as crianças vivam as suas infâncias de forma integral e contextualizada. Para isso, o documento parte do seguinte princípio:

Esta concepção de criança enquanto é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria dos saberes sistematizados, por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento espontâneo, ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2017, p. 40).

Não deixamos de perceber que a BNCC também contempla, infelizmente, uma visão empresarial relativa às competências que as crianças precisam adquirir para viver em sociedade. Entretanto, paralelamente a ao conceito de competências, que soa como uma mera educação para o mercado de trabalho, o documento coloca os saberes que as crianças adquiriram nos espaços educativos como direitos de aprendizagem. Com isso em vista, reiteramos as ideias de Paulo Freire, uma vez que ele também acreditava que todas as crianças e educandos que entrassem nas escolas tinham o direito de aprender com qualidade, para dialogar e atuar de forma cidadã fora da escola, tendo a educação como prática de liberdade.

Em *Paulo Freire e a educação das crianças: infâncias e cidadania*, os organizadores Jason Ferreira Mafra e Marta Regina Paulo da Silva (2022, p. 27) reforçam que Paulo Freire não fazia nenhuma referência direta à educação infantil. Contudo, isso não significa que as infâncias estejam ausentes das preocupações de Freire e, no mais, sabe-se que, nas décadas de 1950 a 1970, a educação das infâncias

fora das famílias não era sequer uma grande preocupação na América Latina. Em suas primeiras publicações, Freire procurava discutir certas questões emergentes, principalmente aquelas que diziam respeito à alfabetização da população adulta.

Nesse mesmo livro, os autores Adilson de Ângelo e Aline Helena Mafra Rebelo (2022 p. 28) apresentam uma reflexão sobre Freire no encontro com a temática das infâncias. Eles apontam que, no livro *Pedagogia da esperança*, conta-se 58 ocorrências de palavras como “crianças”, “meninas”, “meninos”, “infâncias” e “educação infantil”. Nessa obra, especificamente, os autores perceberam uma atenção maior à educação infantil, contextualizando-a no universo freiriano (Ângelo; Rebelo, 2022, p. 35). O pensamento de Freire contribui para a consolidação de uma pedagogia da infância preocupada com as demandas da criança, numa alternativa centrada nos saberes locais e de cada território, cujo ponto de partida é a concepção de criança em situação, ou seja, uma criança histórica, social e culturalmente situada. Uma pedagogia da infância que se posiciona criticamente sobre as relações de poder que constituem as desigualdades que as crianças, desde bebês, vivenciam.

Os autores Ângelo e Rebelo (2022, p. 38) em seus artigos no livro: Paulo Freire e as Educação das Crianças, infâncias e cidadania, apontam que a ideia de infância pode ser assumida como um tempo contrário àquele que coíbe o sujeito humano na sua singularidade, negando a sua implicação na abertura ao novo, ao conhecimento a ser construído, repartido, reinventado. Em vez disso, com Paulo Freire é possível afirmar a infância como um espaço e um tempo biológico e cultural, propício à experimentação, à curiosidade indagadora, à busca de uma consciência que o inscreva no movimento permanente de alicerçar a esperança (...) Podemos dizer que a infância confirma o pensamento de Freire (2023, p. 25) de que o ser humano está “programado”, mas, para aprender.

A partir dessas reflexões, comungamos com as ideias de Paulo Freire (2023, p. 45), que nos colocam como sujeitos em desenvolvimento, inacabados nas relações sociais e culturais. Desde bebês, vamos nos constituindo enquanto sujeitos históricos. Nas interações, descobertas e experiências diversas do cotidiano vamos transformando a nossa realidade e o território que nos cerca, vamos errando e aprendendo. É um ciclo que não se encerra. Relacionarmos os pensam em seentos de Freire com a infância é primordial para pensar em outro mundo possível, dialógico, reflexivo, emancipatório, que respeite todos os sujeitos, principalmente as crianças e bebês, que também foram e são inferiorizados por muitos adultos e por uma sociedade adultocêntrica. Já temos

muitas legislações e concepções consolidadas, e já percebemos outros olhares sobre a primeira etapa da educação básica, e é por meio dela que deslumbramos ações contra o racismo, preconceitos, *bullying* e intolerância de um modo geral, bem como contra uma educação passiva.

A partir das legislações vigentes, nos deparamos com muitas contradições e equívocos nos processos educativos da educação infantil. Sabemos que entre a teoria e a prática há um distanciamento notável e, mesmo que as legislações comunguem dos mesmos interesses visando a um sujeito em desenvolvimento, como um sujeito que possui saberes e culturas, infelizmente a prática ainda não acontece dessa forma, principalmente em se tratando da consolidação de uma educação antirracista para as crianças pequenas e bem pequenas. No entanto, sabemos que é na educação infantil que tudo começa, com os processos de construção da identidade dos sujeitos, o processo dos saberes morais, sociais e culturais que vão sendo apresentados para as crianças e bebês de uma forma já ideologicamente estruturada. Se desde a educação infantil as crianças são educadas para a passividade, os anos posteriores agravarão esse fato.

Acreditamos que a educação para a liberdade precisa iniciar de forma intencional e assertiva, com a inserção das crianças pequenas nos espaços educativos. Se elas forem desassistidas em seus direitos e valores, os efeitos causados em sua autoimagem e personalidade serão irreversíveis. Sabemos que a lei nº 10.639/03 ainda não é efetivada na educação brasileira como um todo e, infelizmente, na educação infantil não é diferente. Vemos muitos trabalhos que reproduzem conceitos da ideologia dominante. Temos que nos posicionar sobre o trabalho da educação antirracista de forma contínua, contextualizada e permanente dentro dos espaços dos CEIs. O estado democrático de direito deve prevalecer, e não os interesses dos dominantes e opressores, sendo primordial incluir e envolver as famílias na construção de outra escola possível.

O primeiro capítulo desta dissertação não poderia ser diferente. Iniciaremos e dialogaremos com as ideias de Paulo Freire, retomando alguns conceitos cruciais que pautarão as nossas análises posteriores. Sabemos que ele é um dos precursores da pedagogia crítica, pois entendemos, a partir de suas obras e reflexões, que os oprimidos, mesmo sendo a grande maioria da população, ainda não conseguiram furar e sair da bolha ideológica dominante – estruturas que moldam práticas, pensamentos e ações ao longo da história pós diáspora. Entretanto, o autor nos traz lucidez sobre porque isso acontece. Indo além, ele apresenta, de forma muito assertiva, o poder da

educação para perfurar esse entrave. Articularemos as inquietações de Paulo Freire com o papel dos (as) profissionais das infâncias, reponsáveis por oportunizar e criar boas situações de aprendizagem para bebês e crianças, a despeito da estrutura racista que os cerca, garantindo que eles e elas adquiram saberes ancestrais que potencializem sua autoestima e autoimagem. Vale notar que, em nossa realidade, a maioria das crianças são filhas e netas dos oprimidos e escravizados, o que faz com que devamos, mesmo que em dose homeopáticas, modificar e romper com as estruturas racistas das classes dominantes, tendo como propósito pensar em estratégias emancipatórias, preferencialmente a partir dos saberes ancestrais que permeiam a cultura infantil, como a música, a arte, a dança, a oralidade, a circularidade, a corporeidade e todos os saberes historicamente silenciados das culturas africanas e indígenas.

Como afirma a pesquisadora Azoilda Loretto Trindade (2006, p. 30) no artigo “Valores civilizatórios da cultura africana na educação infantil”, a criança precisa gozar de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de quaisquer naturezas. Esse ser em desenvolvimento precisa criar-se em um ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes, o que, ademais, coaduna com os valores adotados pelas Organização das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959.

Cabe lembrar que Paulo Freire foi secretário de educação da cidade de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina. Ele assumiu esse cargo de janeiro de 1989 a 1991, período em que foi implementado o melhor plano de carreira da América Latina, qualificando os servidores municipais e investindo na formação dos professores da rede municipal de educação São Paulo. Freire propunha para as suas equipes de trabalho que realizassem uma administração fundamentalmente democrática e justa. Não havia nesse contexto a intenção de impor ideias, teorias e métodos, mas o intuito de lutar, paciente e impacientemente, por uma educação como prática de liberdade.

Entre as suas várias propostas para a educação municipal, Freire tinha como objetivo que os filhos dos trabalhadores encontrassem na escola os meios para uma autoemancipação intelectual, independente dos valores das classes dominantes. A escola não podia ser apenas um espaço físico e sim ter um clima de trabalho, ser um espaço de organização política, um centro de debates e ideias no qual as organizações populares sistematizassem a sua própria experiência.

No artigo “A gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”, a escritora Dalva Souza Santos (2014, p.27) enfatiza que

Muitas ações foram realizadas com o intuito de valorizar o magistério e os demais funcionários da rede municipal, como consta na Lei Municipal nº 11.229/92 – tinham como foco concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos, formação das equipes das escolas e organização dos horários de formação permanente, jornada de trabalho dos professores, organizadas da seguinte forma: jornada de tempo parcial – JTP –, abrangendo 20 horas semanais, jornada de tempo integral – JTI –, correspondendo a 30 horas semanais, das quais 2/3 era com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse. Segundo o artigo 54 da Lei 11.229/92 [...], nessa jornada, garantia-se a formação permanente por meio de projetos. E por fim, o plano de carreira para o funcionalismo da educação municipal.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (2023), Freire aponta que, ao se olhar para a nossa realidade educacional, nota-se que muitas situações complexas permanecem desde as décadas de 1970 e 1980. Já em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2023, p. 40) afirma que:

A formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Atualmente, Paulo Freire é admirado por muitos, em diversos meios. Encontramos muitas epígrafes e frases de impacto de autoria do pensador sendo usadas em documentos escolares e figurando em muros de escolas municipais. Paralelamente, foi construída uma outra imagem sobre ele, calcada sob uma mística, um agregado ideológico sobre os pensamentos freirianos, predominantemente crítico às suas ideias. Sabemos que tal visão costuma ser bem distorcidas e que se faz necessário compreender de forma intensa as suas obras e os desdobramentos delas no cotidiano da prática educacional brasileira. Cabe ressaltar que Paulo Freire era marxista, de uma linha ideológica de pensamento crítico-reflexivo, e viveu o período da ditadura com posições contrárias a toda forma de opressão. Isso por si só já explica o outro lado da moeda e justifica porque muitos opressores construíram uma imagem negativa a seu respeito, sendo ele um intelectual provocativo, ativamente contrário à alienação e opressão das massas.

Em muitas de suas obras, Freire evidencia que educar é um ato político porque tal ato consiste na tomada de consciência do papel social do sujeito, que é sempre complexo e contraditório. No processo educativo, percebemos que a nossa sociedade sempre esteve dividida entre os opressores e os oprimidos. Nas palavras do pensador (2023, p. 100):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição, decisão, ruptura, exige de mim que escolha entre isto e aquilo, não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade. [...] sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda, sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração, a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Ao ler seus escritos, entendemos que não podemos ficar neutros se pretendemos realizar a educação enquanto uma prática de liberdade. Freire coloca o ambiente educativo como um espaço importante para se pensar uma outra sociedade possível. A pesquisadora, escritora e feminista bell hooks (2017) se inspirou nas ideias de Paulo Freire em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. A autora (2017, p. 15) reafirma o papel da educação como promotora de cultura e saberes, num sentido contrário à alienação social e cultural. hooks relata que, a descoberta da obra de Freire marcou o seu primeiro contato com a pedagogia crítica. Em seus escritos, hooks encontrou um mentor, um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com essa leitura, a autora pôde compreender a educação que recebeu nas escolas exclusivas para pessoas negras do sul dos EUA, e como isso havia lhe fortalecido. bell hooks começou a desenvolver um modelo para a sua própria prática pedagógica. Não teve dificuldade em aplicar os pensamentos e comportamentos freirianos, ao mesmo tempo que ela usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações nas salas de aula feministas. hooks, a esta altura, ainda não conhecia Paulo Freire pessoalmente, porém suas concepções lhe ajudavam a compreender que a educação, enquanto prática de liberdade, era o caminho necessário e urgente para a emancipação dos seus.

Hooks aponta que a sala de aula deveria ser um lugar de entusiasmo e não de tédio, concepção que comungava com Freire quando ele dizia que aprender deveria ser

empolgante, divertido, que os alunos deveriam ser ouvidos em suas particularidades individuais. A autora reforça que

Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um, precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula e que todos podem contribuir. Usada de modo construtivo, ela promove a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta ao aprendizado (hooks, 2017, p. 18).

No livro *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire nos provoca a pensar no papel da escola, mostrando que o seu currículo, junto ao seu projeto político pedagógico, pode ser transformador ou alienante, promovendo mudanças nos comportamentos de quem a frequenta. Nessa obra, o autor evidencia que a escola precisa tomar partido sobre o seu papel político, pedagógico e ético frente às demandas sociais. Os discentes que a frequentam precisam se conscientizar e tentar mudar a sua realidade coletivamente, refletindo sobre o mundo que os cerca, o que implica uma abordagem oposta à da educação bancária, que não favorece mudanças, críticas e posturas políticas contra uma cultura altamente repressora, injusta, violenta e racista. Em *Educação como prática de liberdade*, Freire menciona que

A educação das massas se faz, assim, como algo absolutamente fundamental entre nós, a educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação à opção, por isto, teria também uma educação para a domesticação, para alienação, e uma educação para a liberdade, educação para o homem-objeto ou educação para o homem sujeito. (1975, p. 44).

Outra questão importante que percebemos nessa mesma obra se refere ao processo de humanização, isto é, à capacidade do homem de construir, transformar, viver e socializar e, ainda, de conviver harmoniosamente diante de tantas adversidades. O autor defende uma construção coletiva de mundo porque, infelizmente, o próprio homem desumaniza o outro. O opressor transforma o outro em objeto, em coisa, para poder exercer a sua função de opressor, daquele que domina, que escraviza o outro homem e que nega o diálogo. Entretanto, o próprio opressor se esquece de que, ao fazê-lo, nega-se a si mesmo. Para Paulo Freire, o opressor também se desumaniza. A marca da opressão é quando um ser transforma o outro em objeto, tornando-o dependente do opressor, tornando-o um escravo. Em suma, o opressor mantém o oprimido em uma situação de submissão tomando a sua consciência.

Os opressores criam nos oprimidos um sentimento de incapacidade, como se as situações não pudessem ser mudadas. Muitas vezes as opressões colocam a imagem do opressor dentro da consciência dos oprimidos, pois, desta forma, ele consegue que os oprimidos vivam conforme a sua vontade. Os oprimidos passam a ter medo de ser livres, como se a liberdade fosse uma situação ruim. Desse modo, cria-se todo um discurso, uma situação utilizando-se da linguagem, da cultura, para estabelecer uma narrativa dominante que define o que é “natural”. O oprimido é ensinado a não questionar, a não se impor, não refletir, não discutir e, assim, passa a acreditar que a sua situação de oprimido sempre foi e sempre será como é.

Em *Pedagogia da indignação*, Freire (2000, p. 43) comenta que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Atualmente percebemos que os meios de comunicação exercem um poder de colaborar com os opressores, ditando como as pessoas devem se comportar. Muitas vezes os oprimidos não se sentem à vontade para dizer ou fazer o que desejam, tomados por um sentimento de inferioridade. Está claro que o opressor sabe da sua postura de opressor e finge ser generoso com o oprimido, mas nunca o liberta da sua opressão, consumando um trabalho alienante que mantém os seus privilégios. Ainda sobre esse assunto, diz Freire, em *Pedagogia da indignação* (2000, p. 42):

É por isto que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social. E por isto, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se desistente da luta vencida pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna. Ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta.

Paulo Freire escreve para os oprimidos e não para os opressores. Não faz uma leitura insensível da realidade, mas impulsiona o oprimido a buscar e construir uma nova sociedade conjunta e coletivamente, no sentido de compreender o seu papel na sociedade e construir condições para modificá-la. A função dos oprimidos é não se tornarem opressores, porque a luta deve ser pela destruição das relações de opressão.

Em uma sociedade racializada, em que observamos quem são os opressores e quem são os oprimidos, somente os oprimidos poderão reverter esta lógica, pois os opressores se alimentam deste sistema e são privilegiados por ele. Deste modo, existe uma estrutura que nos faz pensar que tudo sempre foi e será assim. Por isto, Paulo Freire nos chama a atenção, enquanto profissionais da educação, reafirmando que a educação não pode responder aos ideais dos opressores e sim combatê-los. Rejeitar todas as formas de educação bancária, sendo que é uma lógica de depositar conhecimentos e não de construir, mediar, junto com as crianças e bebês.

A educação bancária, criticada por Freire, se caracteriza pelo foco na memorização. Para ele, a escola precisa ter espaços para a criatividade, para criações, questionamentos, reflexões e, portanto, para o diálogo e a escuta. Precisa construir ações e saberes de modo coletivo. O processo de ensino e de aprendizagem não pode ser mecânico e nem imposto de cima para baixo, de modo fragmentado, sem definição de sentido, contexto ou propósito para a vida real dos educandos. Ao longo do livro *Pedagogia da Autonomia*, (2003, p. 56), o autor, de forma provocativa e reflexiva, nos traz muitas inquietações para fomentar e sair do senso comum, da inércia ideológica, de uma sociedade marcada pela fala do opressor. Apresenta o diálogo como uma ferramenta necessária para a transformação do sujeito em sociedade.

As interpretações das teorias freirianas muitas vezes se dão de forma superficial, fazendo com que muitos não se apropriem de fato de seus conceitos. Quando Paulo Freire utiliza a palavra “diálogo”, por exemplo, no livro *Pedagogia do oprimido*, ele não está falando do simples diálogo cotidiano entre pessoas, mas define o diálogo como um “encontro entre homens mediados pelo mundo”. Para reconstruir esse mundo se faz necessário muito diálogo e, na parte que cabe aos educadores nessa reconstrução, é imprescindível o processo reflexivo sobre o fazer docente e sobre como esse fazer reverbera nos educandos de forma transformadora. Mas como reverter essa lógica em uma sociedade patriarcal, misógina, e racista, em que o opressor sempre teve o seu privilégio de fala, mas não exerce o diálogo?

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (1987, p. 43).

Voltando à questão do diálogo em Freire, é notável a sua relevância para o campo da educação, posto que a dinâmica que vivenciamos desde que somos estudantes, fruto da educação bancária, é justamente a que prescinde de diálogo, numa realidade em que um ente fala e o outro apenas escuta. Para Freire, o mundo sempre está se refazendo e, para conviver nesse mundo, as pessoas, por meio do diálogo, devem vislumbrar possibilidades em conjunto, almejando outros mundos possíveis.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (1987, p. 47).

Freire argumenta que os homens são seres que criam e recriam a partir da interação com os outros homens e, portanto, a marca do humano é a criação e não a reprodução. Desse modo, o diálogo de que ele tanto fala é também a marca do homem, instaurando uma dinâmica que nos diferencia dos outros seres vivos. O ser humano, por meio da cultura, das interações e reflexões sobre seu lugar no mundo, constrói e se apropria da natureza e da sociedade, produzindo história e memória. Além disso, Freire também evidencia como o diálogo, essa faculdade tipicamente humana, também gera narrativas e outros mundos possíveis, com capacidade para transformar este mundo. O diálogo desperta, portanto, a esperança de que temos a capacidade, não apenas de refletir sobre o mundo, mas também recriá-lo.

A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que objetivando-a simultaneamente atuam sobre ela (1987, p. 52).

Devido a essa maneira de enxergar o mundo, Paulo Freire é odiado por muitos opressores, pois, a todo o momento em seus escritos, retoma a capacidade do humano de refletir e dialogar para transformar a sua realidade. Sabemos que uma sociedade marcada pela passividade, pela opressão, pela escravização e pelo apagamento de sua história trata o ser humano como objeto ou como um simples “animal domesticável”, que só reproduzirá o que já está posto socialmente, numa lógica em que poucos mandam e muitos obedecem cega e passivamente, sem criticidade alguma. O ser

humano crítico, reflexivo e autêntico é uma afronta para o opressor. O que os opressores fazem? Negam a nossa capacidade de refletir, de dialogar, de sermos sujeitos pensantes. Negando a nossa humanidade, fica mais fácil alienar-nos, domesticar-nos e escravizar-nos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, são e vão comprometendo-se, nas práxis com a sua transformação; o segundo em que, transformada, a realidade passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (1987, p. 57).

Diálogo é ação para transformar o mundo tal como ele está. Reflexão e diálogo não podem ser separados da ação. O diálogo sem ação vira reprodução e, desse modo, o diálogo precisa ser vivenciado, refletido, para se converter em práticas concretas e transformar a realidade. Para transformar a sua realidade, os seres humanos precisam pensar sobre o mundo em que vivem, compreendendo o seu lugar nesse mundo, compreendendo as falas e narrativas que dominam os próprios homens para poder romper com tais ideias. O processo dialógico é um processo com o outro e não para o outro. No diálogo com o outro existirão saberes diferentes, e não saberes superiores e saberes inferiores, pois o diálogo é muito mais do que apenas falar com o outro: é sobretudo conviver com o outro, reconhecer que o outro é sujeito, compreender que o outro tem saberes, reconhecer que o outro é livre em seu pensar.

Nessas conjecturas notamos a profundidade do conceito de diálogo descrito por Freire. O autor aponta a escola como um espaço fundamental para promover o diálogo e sublinha que ela não pode ser um lugar de silenciamento dos corpos e pensamentos, mas que, a partir da escuta, a escola deve priorizar o diálogo instigando os educandos a refletir e a criticar a sua própria prática para modificá-la.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam [...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (1987, p. 81).

Reconhecer a liberdade de pensamento do outro é muito difícil porque o diálogo exige respeito, reflexão, e humildade. É fundamental o exercício de compreender a

nossa incompletude, a nossa fragilidade, que somos seres em construção, que não sabemos de tudo e que, em diálogo com o outro por meio da escuta e da interação, podemos refletir coletiva e ativamente, tendo clareza de que somos incompletos e que, nessa relação de diálogo, nos completamos e podemos vislumbrar outros mundos possíveis, também por meio da educação.

O diálogo exige a compreensão de que não sei de tudo e que, quando eu vou dialogar com outro, tenho clareza de que nessa interação eu vou aprender algo novo, vou refletir sobre outro ponto de vista. Se eu sair da conversa da mesma forma que a iniciei, não participei de um diálogo, mas de uma tentativa de cada um, com suas ideologias, dominar o discurso e o pensamento do outro.

Esse movimento de troca nos possibilita acreditar no poder transformador do homem, e que o mundo pode ser diferente, justo, democrático, antirracista e problematizador. Assim, Freire, em *Pedagogia da esperança*, mostra que é urgente sairmos da ingenuidade e passarmos à criticidade perante os fatos históricos da vida cotidiana frente à escola.

Uma educação que possibilite à pessoa uma discussão corajosa da sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro, que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique como métodos e processos científicos. Não há como concebermos uma educação numa sociedade democratizando-se, que leve o sujeito humano a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente da sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou como acento, cada vez maior, de racionalidade. A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante a mudanças (1992, p. 38).

Ao nos debruçarmos sobre as ideias de Freire, surpreendemo-nos com muita frequência e nos indignamos com o modo como a escola contemporânea se transformou em um espaço de reprodução e alienação. Percebemos em seus registros a sua sede por justiça e transformação social, pois ele não ficou no campo das ideias. Todas as vezes que Freire teve a oportunidade de questionar a realidade para transformá-la, não mediu esforços para tal fim. Notamos a profusa produção escrita, os diálogos com os diferentes nos vários países que visitou, construindo um legado de reflexão crítica da realidade, fazendo-nos pensar que, diante de muitos retrocessos, temos também muitos avanços. Hoje temos uma legislação educacional que nos obriga a ofertar boas situações de aprendizagem, levando os educandos a refletir sobre a sua própria vida de oprimido.

Freire, apesar de todas as suas andanças nacionais e internacionais, e com toda a sua intelectualidade, se mostrava incompleto, em processo de construção de conhecimento.

Ainda no livro *Pedagogia do oprimido* (1987), ele argumenta que o homem é um ser incompleto e criador, que sempre poderá criar condições novas de existência, indo além dos limites da sociedade e dos assuntos e ações já estabelecidos. A utopia se tornará possível quando os homens caminharem em sua direção e, nesse sentido, Freire reforça que dialogar é o encontro entre os homens para redefinir o mundo que está posto, mas que pode ser diferente a partir da reflexão e diálogo constante sobre a vida em sociedade.

O antagonismo entre as duas concepções, uma bancária, que serve à dominação, a outra problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência à educação e se faz antidialógica, para realizar a superação, a educação problematizadora da situação gnosiológica, afirma a dialogicidade e se faz dialógica (1987, p. 95).

Paulo Freire defende que a elaboração dos conteúdos programáticos precisa ser feita com os alunos e não para os alunos, numa decisão em conjunto sobre o que queremos aprender a partir dos temas geradores e do universo dos educandos, definindo temas centrais que podem ser pontes de diálogos e articulando uma investigação prévia de sua comunidade para compreender a sua realidade sociocultural e, por fim, utilizar esse contexto como parâmetro para o projeto educativo da escola.

Em nossa sociedade, e muitas vezes dentro dos espaços educativos, fomos ensinados para o não diálogo, estudando para realizar uma prova sem sentido, cujos conteúdos eram memorizados sem uma finalidade clara, não dialogando com a vida prática dos educandos. Ainda hoje percebemos os impactos desse modo bancário de educar. Quem passou pela escola desde a minha época de estudos revela uma anestesia, certa passividade, sem criticidade alguma em relação à atual realidade. Quem faz o contrário, ao criticar a realidade tal como ela é, está sendo malvisto ou taxado como militante, comunista, esquerdista, baderneiro etc. Infelizmente estamos vivendo uma crise de narrativas em que o opressor continua oprimindo, porém utilizando outras tecnologias e ferramentas de dominação. A conscientização sobre o nosso processo político é vista como algo ruim e as práticas antidialógicas estão sendo cada vez mais instauradas, vistas como algo positivo, levando o povo a achar que está participando de um processo democrático. O povo, de um jeito mais sofisticado, continua sendo

manipulado. Fazendo-o crer que se encaminha para a sua libertação, hoje, as ideias apresentadas pelo opressor vêm de diversas ordens. As inúmeras informações falsas divulgadas em redes sociais e outros meios eletrônicos unem-se à falta de filtro por parte do oprimido, isento de perspectiva e ideias próprias, acabando por reproduzir o que o opressor diz e deseja, cercado por ideologia por todos os lados, das redes sociais às igrejas.

Estando tão imersos na ideologia dominante, podemos passar a crer que as situações de opressão são irreversíveis. Determinadas dinâmicas de opressão foram impregnadas no imaginário dos brasileiros, fazendo-nos acreditar que os negros e periféricos, os povos originários, os migrantes, não nasceram para fazer política ou exercer papéis que normalmente são associados aos opressores. Desde que o Brasil é Brasil, a sua estrutura social, por meio de sua prática, reforça de modo explícito que os grupos étnicos em situação de opressão nasceram para o trabalho rudimentar e para situações degradantes. Assim, as opressões são usadas como estratégia de dominação para o opressor continuar no poder. Nessa linha de raciocínio, Freire afirma que

o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais que do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos, desde os métodos repressivos da burocratização estatal à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam [...] quanto mais alienados mais fácil de dividi-los e mantê-los divididos (1987, p.190).

À luz de Paulo Freire, a escola tem o dever de problematizar tais mecanismos de opressão, visando a romper com a ordem que paira sobre os oprimidos. As situações-limite são barreiras sociais que o opressor instaurou na mente dos oprimidos e por isso a escola e os servidores (educadores) têm o dever de dialogar e provocar o posicionamento crítico com os estudantes, desde a educação infantil até a universidade, instigando-os a refletir sobre todas as barreiras simbólicas que existem para nos oprimir socialmente. Desse modo, para frear os opressores, a escola precisa incentivar os estudantes a quebrar todas as barreiras de dominação, possibilitando-lhes ter a sua própria consciência, sem viver sob a consciência do outro. Precisa ensinar para a autonomia, para a participação, para o desejo, para a vontade, para a conscientização de ser e estar no mundo como participante ativo e não como mero espectador.

Sob essa perspectiva, com o diálogo, a formação continuada e as boas situações de aprendizagem, em processos de construção coletiva com toda comunidade educativa

por meio do projeto político pedagógico, certamente conseguiremos mudar a nossa realidade. Nesse sentido, o projeto político pedagógico de cada unidade escolar deve objetivar desmontar a ordem hegemônica injusta, eurocentrada, colonial, que apresenta uma história de um povo único a partir das narrativas dos opressores, brancos, heteronormativos e burgueses, imprimindo comportamentos de subserviência em nossos corpos pretos e indígenas, vistos por essa ótica como objetos, sem cultura e saberes próprios.

Paulo Freire se posicionou criticamente desde a década de 1960 porque tinha plena consciência da relação entre educação e sociedade. Para ele, o trabalho pedagógico nos contextos escolares é político. Assim, a todo o momento, por meio do currículo, se faz necessário ensinar os estudantes a pensar. A educação não pode ser neutra. Ele afirmava que ou a educação contribui para a alienação ou contribui para a libertação. “Assim, se realiza uma educação para formação do homem-objeto ou para o homem-sujeito” (Freire, 1987 p.36). Para Freire, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, não podemos pensar que é mera utopia, e sim, encaminhar ações práticas e concretas no nosso cotidiano a partir da escuta dos saberes dos educandos, fomentando posturas ativas, reflexivas, dialógicas junto aos educandos com intencionalidade pedagógica, na perspectiva de transformar a realidade em que estamos inseridos. Sabemos que o processo de libertação, tal qual proposto por Freire, para constituir sujeitos pensantes, levará um certo tempo, pois, segundo ele próprio, a liberdade não é algo que surge do nada, é necessário buscá-la, lutar para consegui-la, procurá-la em suas práxis, em um processo de reflexão sobre a sua situação e vida social. Infelizmente o processo de dominação e alienação foi tão potente que muitas vezes os oprimidos tentam se assemelhar aos opressores.

O desprezo por si mesmo, que provém da interiorização da opinião que os opressores têm sobre eles. São julgados de fracos, preguiçosos, improdutivos e assim acabam-se convencendo deste desvalor, além disso passam a acreditar que somente os opressores são dotados das mais altas possibilidades e capacidades, por isso, não são marginalizados (1987, p. 61).

Não é difícil compreender o motivo por que até hoje Paulo Freire é atacado e referido como um pensador utópico. Trata-se, é evidente, de um pensador altamente comprometido com a função da escola e da educação, que acredita na educação como caminho para a libertação dos oprimidos. Defendeu veementemente que a pedagogia tinha que considerar o homem como sujeito histórico, não como um receptor de cultura

mas sim alguém capaz de transformá-la. Ele se posicionava contra quaisquer formas de opressão e de manipulação, acreditando que todo homem tem a capacidade de refletir e mudar a sua realidade em comunhão com outros. Além disso, afirmava que a educação faz parte da existência humana e que é responsável por transformar o homem em cidadão, mas essa mesma educação precisa ser impulsionada como prática de liberdade, possibilitando aos oprimidos sair do mundo das alienações e das opressões e tomar consciência política, crítica do seu espaço no mundo.

Paulo Freire era um marxista, seus pensamentos nos levavam a refletir, questionar as correntes dominantes, ele sempre deixava claro que, nesta sociedade, há os que mandam e os que obedecem, temos os oprimidos e os opressores; uns querem a todo o momento ter mais poderes sobre os oprimidos; poucos continuam sendo os dominantes, que é uma parcela pequena da população, e os dominados são a massa de seres humanos. Paulo Freire nos faz questionar por que os oprimidos não se revoltam e tomam o poder, libertando-se da alienação?

O educador observa que os opressores construíram uma rede de ideologias, protegendo o seu poder, protegendo o sistema que os beneficia, criando estruturas ideológicas racistas, machistas e identitárias para se manter no poder. Mostra que é urgente a quebra destas posições ideológicas, para a mudança de pensamentos, de comportamentos, denunciar a rede opressora, denominada como uma revolução cultural. Afirmar também que a conscientização é o caminho para as grandes transformações, isto é, a construção conjunta com os oprimidos, criticando o mundo social alienante, controlador e perverso, promovendo a justiça na sociedade; é preciso ajudar a criar uma consciência de que somos oprimidos, tudo o que os opressores não querem é que os oprimidos tenham consciência deste processo alienante.

Nesta reflexão, esta luta social entre os opressores e oprimidos não admite neutralidade, tudo que os opressores querem é o não saber, o não diálogo, a não consciência de classe. Deste modo, se faz necessário compreender qual é o nosso papel no mundo, o que nós, agentes sociais, culturais e históricos, estamos fazendo para contrapor esta lógica alienante, as repressões sociais e as repressões ideológicas tão impactantes que temos, e como isto acontece.

Paulo Freire apresenta muitas ações de manipulação e uma delas é a mitificação, os opressores criam mitos e propagam estes mitos que são transformados em verdades. Espalharam-se muitas crenças equivocadas sobre a branquitude, meritocracia, “só você trabalhar muito que será muito bem-sucedido”, que a justiça será para todos. As

manipulações político-partidárias fazem-nos acreditar que as revoluções e reivindicações têm que ser pacíficas, esforço para dividir e fragmentar o povo, desarticular o povo, os sistemas promovem agentes acríticos para controlar os sujeitos, para proteger os esquemas de poder; a ação opressora desestabiliza as ações coletivas, transformando as pessoas em ilhas, as ações libertadoras constroem uma lógica de coletividade, de diálogo, de práxis.

Os opressores pregam e fazem-nos convencer que nós, os oprimidos, precisamos deles para sobrevivermos, criando uma ilusão de que vivemos em perfeita harmonia, como se o oprimido tivesse uma vantagem em ser oprimido, parecendo que a relação de opressor e oprimido fosse benéfica para o oprimido. O oprimido não pode caminhar com as suas próprias pernas, dependerá do opressor para caminhar; também notamos a manipulação de valores, onde os meios de comunicação, agora muito fortes com a internet, criam padrões de comportamento nos impulsionando a segui-los, mostrando que aquela vida é a ideal, pois os valores burgueses são os ideais de comportamento, nos incentivando a consumir exageradamente para atingir este padrão.

Deste modo, mudamos o foco, ao invés de atuarmos criticamente com relação a este sistema injusto e consumista, ficamos reféns do sistema, perdemos tempo querendo consumir, para alcançar o padrão da burguesia, esquecendo que os caminhos para chegar a estes padrões nunca serão os mesmos entre os oprimidos e os opressores. São muitos os mecanismos de opressão, as músicas, as novelas, as marcas de roupas, carros, os meios de comunicação, o consumo exagerado destes meios que deixa os oprimidos anestesiados sem criticidade.

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é desaderir os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para aderi-los a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (1987, p. 217).

Estes mecanismos de opressão são tão violentos que o oprimido a todo custo quer viver, sentir e ter o que o opressor tem; vemos muitos trabalhadores deixando de comer para pagar o carro novo, muitas mulheres comprando roupas de marcas caríssimas, mas não investem em lazer, cultura, para os seus filhos. Ficamos desejando a cultura do opressor, parece que o belo, o bom e o único é deste único grupo, os opressores. Eles vão ditando como devemos nos vestir, falar, comer, nos posicionarmos

perante o mundo. Muitas coisas já mudaram, mas ainda a cultura opressora opera entre nós, os valores, os critérios de vida, os comportamentos, as crenças, dentre outros comportamentos e padrões de vida da sociedade que já estão instaurados no pensamento simbólico dos brasileiros e, se um de nós tentar ir contra este sistema, não será compreendido, será duplamente oprimido. Não conseguimos identificar quem nos oprime, por isso, Freire traz o diálogo, a reflexão crítica sobre a realidade. Faz-se necessário o diálogo com os oprimidos, e não para os oprimidos, para que, nesta relação, cheguem à conscientização da realidade. Freire (1987), afirma que o “desafio é que o oprimido não se torne o opressor, por isso o diálogo, para que não seja substituída uma opressão por outra”. Freire aponta que:

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disto, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação”. O objetivo da organização, que é libertador, é negado pela “coisificação” das massas populares, se a liderança revolucionária as manipula. Coisificadas já estão elas pela opressão. [...] Não é como coisas, já dissemos e é bom que mais uma vez digamos, que os oprimidos se libertam, mas como homens [...]. Daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas como o povo. A liderança que assim não proceda. Que insista em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime (1987, p. 243).

Diante de todas essas reflexões, notamos que muitos dos escritos de Paulo Freire sobre a relação dos oprimidos e dos opressores, operam até os dias atuais, agora de forma mais violenta e explícita, mas, infelizmente, a cegueira sobre a realidade ampliou-se, os opressores utilizam-se de armas cada vez mais autênticas e poderosas para oprimir e nós, os oprimidos, querendo sempre buscar sentidos de sobrevivência, mergulhando nos padrões dos dominantes. No entanto, acreditamos que, assim como Paulo Freire, na lógica do diálogo, das trocas, da escuta, da problematização da realidade, buscando a criticidade, a escola e os educadores já estão mudando o jogo, pois os sujeitos de direito já estão sendo provocados a desejarem um mundo diferente, inquietando as estruturas sociais, os meios de comunicação dominantes, racistas, homofóbicos, misóginos, passando a refletir que existem outras possibilidades de mundo. Estamos caminhando, estamos em movimento, não desistiremos jamais.

Ao nos debruçarmos sobre as concepções do patrono Paulo Freire, lembramo-nos do provérbio africano que diz que “é preciso uma aldeia para educar uma criança”. Diante das concepções freirianas, articuladas com esse provérbio, é necessário se

pensar em estratégias para educar as crianças numa abordagem antirracista desde as suas primeiras experiências na escola. As ações promotoras de igualdade étnico-racial e as práticas diversificadas pautadas no diálogo constante com todas as famílias contribuirão para a construção de uma escola em que todas as crianças se sintam amadas, respeitadas e incluídas. Embora Paulo Freire não tenha direcionado seu olhar de forma exclusiva para a educação infantil, as suas concepções e visitas aos países africanos influenciaram a Pedagogia Libertadora de modo a contemplar todas as modalidades de ensino, sobretudo no que se refere à primeiríssima infância, principalmente no que diz respeito aos saberes dos educandos. Não podemos endossar certa ideia de que a educação de crianças pequenas é “inferior” – ideia que, infelizmente, pode ser verificada pela forma pejorativa como as educadoras que trabalham com essa faixa etária são vistas de forma pejorativa por outros profissionais da educação. Deste modo, as ideias de Paulo Freire nos corroboram a pensar em potencializar as docentes em suas formações continuadas para sucessivamente as crianças serem potencializadas a pensar criticamente sobre sua cultura, saberes e ancestralidades desde muito pequenas.

Os estudos sobre Freire nos levam a ressignificar o nosso trabalho educativo, necessariamente político e transformador, incorporando ações combativas e contrárias aos mecanismos do racismo institucional. Há anos percebemos o apagamento das culturas indígenas e africanas nos conteúdos escolares desde o ensino médio até a educação infantil. Tal ausência nos convida a refletir sobre nosso posicionamento diante da história que nos foi negada. A educação antirracista para as infâncias, à luz dos pensamentos do pensador pernambucano, deve ser libertadora no sentido de romper com o silêncio, com a domesticação dos corpos, com o adultocentrismo, defendendo o direito das crianças à palavra e à participação na sociedade. Paulo Freire afirma que “as crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo”. Nesses anos como educadora das infâncias, oportunizando situações, percebo que a educação antirracista é mais eficiente quando é brincante, dançante e dialógica, assim como Freire propõe, tendo a criança no centro do processo e da investigação pedagógica, com seus desejos, suas palavras, seus choros, seus risos, suas interações, suas descobertas, seu brincar sendo respeitados. Assim começa, desde a educação infantil, a educação como prática de liberdade. Para as pesquisadoras Vicente, Vieira e Silva (2022, p. 44), no livro *Paulo Freire e a educação das crianças, infâncias e cidadania*,

Conceber a participação da criança no contexto das instituições educacionais, dentre elas as de educação infantil, envolve respeito às singularidades dos sujeitos e valorização das diversidades culturais e sociais, bem como na construção de relações de confiança entre adultos e crianças, uma vez que as ações da creche e da pré-escola necessitam viabilizar a interlocução entre o coletivo que a compõe, favorecendo assim a construção colaborativa de saberes.

A defesa da participação infantil nos diferentes espaços sociais em que as crianças convivem decorre de uma mudança de paradigma acerca da imagem da criança. Historicamente, meninas e meninos foram concebidos como seres sem fala, dependentes, imaturos, mas assegurar o direito da participação infantil implica a construção de uma imagem mais positiva da criança que reconheça-a como sujeito de direitos.

Nessa relação horizontalizada, o educador acaba por compactuar com os saberes ancestrais indígenas e africanos, culturas em que as crianças são respeitadas e inseridas na organização social junto aos adultos desde muito cedo. Assim, numa visão sobre educação antirracista em diálogo com as reflexões de Paulo Freire, a filosofia ubuntu se faz presente: “eu sou porque nós somos”. Todos os saberes culturais e sociais fora da escola respingam nos espaços educativos. Na medida em que o racismo se faz presente em inúmeros contextos, o diálogo e a ressignificação das práticas são urgentes junto aos planejamentos dos educadores. Eliane dos Santos Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, faz a seguinte reflexão:

Nós aceitamos que muito cedo na vida das crianças comecem a perceber diferenças nos objetos e pessoas à sua volta, e que isto evoca de alguma forma o processo de categorização, resultando, então que a sociedade multirracial as crianças vão perceber diferenças na cor de sua pele, forma do cabelo e coisas assim, e que estes também podem se tornar base para o processo de classificação. Entretanto, é a sociedade que determina quanta atenção deve ser dada para essas variações, e dá à criança a noção de identidade étnica que é limitada pela consistência das atitudes físicas e do comportamento; é a sociedade que ensina como aquela identidade deve ser valorizada. Isto quer dizer, crianças aprendem suas identidades fazendo discriminações e distinguindo elas próprias dos outros no contexto social, no qual aquele modelo da categorização funciona e é validado completamente, por si e pelo outro. (1999, p. 20).

Com esse pensamento, damos o tom do que esperamos apresentar neste trabalho, em que trataremos das ações dos adultos, educadores e gestores e seus impactos nas

relações com as crianças e bebês em uma perspectiva antirracista. Trataremos também das formações e das intervenções docentes por meio das articulações da coordenadora pedagógica e a partir do acompanhamento das práticas pedagógicas, das formações continuadas, das escutas das crianças e, por fim, das reflexões constantes sobre a prática, que determinam, de forma intencional, qual sociedade almejamos, problematizando as formas opressoras que sofreram e ainda sofrem as crianças bem pequenas e, em sua maioria, as crianças periféricas, negras e pobres. Nenhuma ação poderá ser neutra frente ao racismo colonizador com que lidamos no dia a dia. Destacamos que, quanto mais saberes, estudos e formação as profissionais que lidam diariamente com as crianças tiverem, mais condições didáticas elas terão e, dessa forma, cada vez mais construirão novas possibilidades de combater o racismo, viabilizando às crianças almejar novas narrativas visando o bem viver em uma sociedade diferente.

Compactuamos com as pesquisadoras Daniela Finco e Fabiana de Oliveira, que se valem da sociologia da infância para apresentar as crianças como um ator social, propondo um modelo pedagógico baseado numa concepção interacionista, que considera a criança como um ser que participa de sua própria socialização e, assim, pode tanto reproduzir quanto transformar a sociedade.

No mesmo sentido que a sociologia da infância, a pedagogia da infância nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para os dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir a ser” um sujeito imaturo e sem sentido à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos sendo primariamente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros e recebendo uma educação infantil de qualidade. [...] No convívio social as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos, negros e brancos e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança. FINCO e OLIVEIRA, (2011, p. 60).

Citamos as contribuições das pesquisadoras sobre a sociologia das infâncias para corroborar o nosso pensamento a respeito das ideias de Paulo Freire, reiterando que as crianças devem ser reconhecidas como um sujeito potente, e não mais como um objeto ou como “miniadultos”. Muitas legislações que, assim como o Estatuto da

Criança e do Adolescente⁶ (BRASIL, 1990), garantem voz, vez e lugar para os pequenos, atuando para que sejam tratados como sujeitos de direitos, não são devidamente aplicadas. Não podemos ser ingênuos de acreditar que tais discursos teóricos sejam, em si, plenamente satisfatórios. Infelizmente, os direitos das crianças não são respeitados como deveriam e, em nosso contexto, falamos de uma infância envolta por uma sociedade complexa, ditada pelo racismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, com variadas infâncias. As crianças negras e periféricas ainda são vítimas de muitas violências simbólicas, reforçadas pelos adultos, e muitos adultos, que foram crianças, nasceram nessa mesma complexidade de viver em um ambiente hostil, tóxico e preconceituoso, contrário à sua cultura e às suas heranças ancestrais, carregando traumas, cicatrizes do racismo estrutural e cotidiano.

Numa sociedade racista, as crianças negras também não são e nem foram poupadas. É preciso urgentemente criar novas situações fora da ordem racista e colonial para sensibilizar os corpos traumatizados que sofreram o racismo psíquica, moral e fisicamente, descolonizando pensamentos, comportamentos, palavras e atitudes para que as crianças se compreendam como sujeitos e não como objetos e para que atuem junto às crianças e bebês tomando consciência crítica de nosso fazer pedagógico, como dizia Paulo Freire, e criando novas formas de educação, antirracistas desde a primeiríssima infância.

1.3 Contribuições ao antirracismo

“Eu vim da mãe África, eu vim do quilombo,
já fizeram tanto pr’eu tombar, mas eu não tombo”.

Trecho da canção “Quilombo”, executada pelo grupo Samba de Dandara (Severina; Rosa, s/d).

Tentaram nos calar, mas jamais nos calaremos! No século XVIII, a escravizada Anastácia foi sentenciada a usar uma máscara de ferro por toda a sua vida como forma de silenciamento e punição pelo seu mau comportamento⁷. Além disso, foi submetida a

⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei brasileira que estabelece os direitos e garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes no Brasil. É uma ferramenta importante para a promoção e proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

⁷ Este texto foi produzido com o apoio do Fundo Baobá, por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento de Lideranças Femininas Negras: Marielle Franco.

diversos abusos físicos, psíquicos e morais, que só cessaram com a sua morte. Esse foi um dos inúmeros episódios degradantes que meu povo teve e tem de suportar. Nosso país é herança desses fatos e, no entanto, o mito da democracia racial quer nos fazer acreditar em um país de felicidade, de cordialidade e de harmonia entre os povos. Infelizmente mudaram só os cenários, as roupas e a tecnologia, mas a grande maioria da população continua marginalizada. Diante disso, temos que relembrar de fatos históricos como esse relacionado a Anastácia para que não ocorram novamente. Vale lembrar que a escravidão nas américas possui agravantes muito próprios, como aponta a multiartista e pesquisadora Grada Kilomba (2019b), p. 206):

O tráfico negreiro tornou a África única em sua história colonial. Embora a escravização em si tenha existido desde a antiguidade e permaneça familiar em muitas partes diferentes do mundo, o Tráfico Negreiro foi único do povo africano, pois, pela primeira vez na história, seres humanos se tornaram artigos de comércio: ao longo dos séculos, eles podiam ser comprados, vendidos e substituídos (...). A África é o único continente cuja população foi negociada, desmembrada, escravizada, coletivamente segregada da sociedade e privada de seus direitos, tudo para benefício das economias europeias.

Se dizemos que as opressões continuam caindo sobre o nosso povo aqui no Brasil é também porque os dados mais alarmantes sobre feminicídio, homicídio, violência doméstica, analfabetismo, pobreza e miséria ainda recaem sobre os descendentes de escravizados e indígenas, conforme mostrado frequentemente nos meios de comunicação. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública apresenta um dado bastante recente, noticiado pela UOL, Folha de São Paulo e Zero Hora. As notícias relatam o aumento em 127% os registros de casos de racismo no país em 2023 (no último ano foram feitos 11.610 boletins de ocorrência de racismo, comparados a 5,1 mil registrados em 2022), num ranking liderado pelo Rio Grande do Sul. São Paulo e Paraná vêm na sequência.

No entanto, não precisamos das estatísticas ou de dados, é só olharmos para a nossa realidade e perceberemos quem ainda continua ocupando os espaços privilegiados de poder, quem são os oprimidos e quem são os opressores, como afirmava Paulo Freire. Em doses lentas, estamos mudando os fatos históricos, mas nada vem

naturalmente, e sim por meio de muita luta e da militância potente do Movimento Negro Unificado, que desencadearam, por exemplo, certas legislações que colaboram no combate ao racismo.

Tivemos a Lei do Sexagenário em 1885, que foi uma das leis aprovadas no Brasil com o intuito de promover a abolição do trabalho escravo. Atualmente, na nossa constituição de 1988, os artigos 3º e 4º estabelecem a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade, e quaisquer formas de discriminação, com repúdio ao terrorismo e ao racismo. Temos ainda a Lei nº 7. 716/1989, conhecida como Lei do Racismo, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, tornando puníveis as práticas discriminatórias. A diversidade étnico-racial está presente como um dos princípios da LDB (Brasil, 1996). A lei nº 10.639/03 versa sobre o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africanas, ressaltando a importância da cultura negra a formação da sociedade brasileira. A lei nº 9.459/1997 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e acrescenta um parágrafo ao artigo 140 do decreto-lei 2.848/1940 O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288/2010 estabelece políticas de promoção da igualdade racial e combate a discriminação, além de criar mecanismos de reparação para as vítimas de racismo. Temos também a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) que garante a reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais do país para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. A lei nº 12.990/2014, em seus artigos 1º e 3º, determina que 20% das vagas oferecidas em concursos públicos sejam destinadas a pessoas negras que concorrerão concomitantemente em duas listagens., o decreto 4.228/2002, que institui, no âmbito da administração pública federal, o programa nacional das ações afirmativas, além de tomar outras providências. Cada uma dessas leis se deve em grande parte pelo movimento negro, que insistentemente pauta posicionamentos políticos e ideológicos junto a toda a sociedade, principalmente nos espaços educativos. E tudo isso a despeito do apagamento histórico dos povos indígenas e dos povos africanos escravizados, silenciados das maneiras mais e menos sofisticadas, científica, política, econômica, moral e simbolicamente, como mostra Silvio Almeida em seu livro *Racismo estrutural* (2021, p. 64).

[...] Para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente. Desta forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente.

Almeida apresenta o racismo como um processo histórico e aponta que ele se manifesta de forma circunstancial e específica também em conexão com as transformações sociais. O autor expõe quatro elementos como sendo o cerne da manifestação estrutural do racismo: a ideologia, a política, o direito e a economia.

Silvio Almeida, parafraseando Ellen Meiksins Wood, identifica a peculiaridade do racismo moderno no que diz respeito a sua ligação com o colonialismo:

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou no início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão (2021, p. 30).

O racismo afeta drasticamente a subjetividade das pessoas que dele sofrem. A escritora Grada Kilomba define o racismo em três aspectos: primeiramente, estabelece a diferença em determinados grupos, de modo que todas as pessoas não brancas são tidas como “diferentes”; o segundo ponto está ligado a valores hierárquicos que são acompanhados pelo poder histórico, político, social e econômico e combinados ao preconceito e à relação de poder que forma o racismo; o terceiro ponto se refere à constituição das estruturas de poder, que tanto mantêm quanto se beneficiam do racismo, e é nesse sentido que se entende o racismo como uma instituição inerentemente branca, uma vez que tais estruturas garantem a perpetuação do poder nas mãos dos brancos. A autora, de forma muito assertiva, deixa explícito o que é o racismo estrutural:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível. Fora das estruturas dominantes isto é chamado de racismo estrutural (Kilomba, 2019b, p. 77).

Nesse mesmo sentido, Almeida afirma que:

O racismo tem [...] duas funções ligadas ao poder do estado: a primeira é a fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer (Almeida, 2021, p. 115).

Kilomba define, ainda, o que é racismo institucional e racismo cotidiano. Ela afirma que o racismo institucional não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como sistemas e agendas educativas, mercado de trabalho etc. Assim o racismo institucional age de tal forma que os sujeitos brancos ficam sempre em vantagem em relação aos outros grupos racializados. No que se refere especificamente ao racismo cotidiano, define Kilomba (2019a, p. 79):

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como o “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como outra – seja a outra indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o outra/o da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. [...] O sujeito negro é percebido como um ou como outro através das seguintes formas: infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização. Assim o racismo cotidiano não é um ataque único, mas sim uma constelação de experiências de vida.

A falsa abolição, sem políticas restaurativas, sem apoio econômico e moral, instituidora de vários silenciamentos, obviamente trouxe estragos gigantescos na psique, nos comportamentos tanto dos descendentes de escravizados quanto dos opressores. As posições racistas desses últimos se perpetuam de várias formas, tanto implícita quanto explicitamente, e nós, desde o primeiro navio negreiro que saiu do continente africano, resistimos, lutamos, existimos, sobrevivemos a tudo que foi feito. Tal comportamento também é um ato de rebeldia, de afronta ao sistema opressor. Como suportaram e suportamos tamanhas opressões? Como já dizia Conceição Evaristo, em *Olhos d'água* (2014, p. 107), “*eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer*”. E o que estamos fazendo para combater e reverter todas as injustiças e opressões causadas pelo racismo estrutural? Ao longo dos séculos, os povos africanos e afro-brasileiros vêm criando estratégias de sobrevivência às opressões recebidas, desde as senzalas e quilombos até as associações de moradores dos atuais bairros periféricos e as pastorais afro-brasileiras de algumas igrejas católicas, sem contar o hip-hop e o movimento negro espalhado pelo país. Eles vêm resistindo e existindo, fazendo muitos

posicionamentos críticos, questionando todo um sistema dominante, ideológico, sempre na perspectiva do combate ao racismo.

Almeida (2021) aponta que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividade e de indivíduos cuja consciência e afeto estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Assim, o racismo produz um sistema de ideias que fornece uma explicação racional para a desigualdade racial, ou constrói sujeitos que não se sentem profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que consideram normais as violências das diversas ordens sobre os corpos pretos e indígenas. Com efeito, o autor mostra que o racismo é tratado como um problema individual ou uma anormalidade, como algo normal, concebido do ponto de vista do opressor. Independente de o aceitarmos ou não, o racismo é uma forma de racionalidade, de compreensão das relações sociais, tanto de forma consciente quanto de forma inconsciente. Assim, o lugar em que moramos, a nossa condição social, o nosso emprego, os lugares em que nos alimentamos, em que transitamos, em que estudamos, todos sustentam o racismo estrutural, colocando-nos em uma situação de opressão que se articulam entre si e dominam nossos corpos e mentes. Infelizmente a nossa cultura naturaliza todas as estruturas racistas, bem como seus resultados (analfabetismo, encarceramento em massa sobre os homens e mulheres negras, mortes violentas), que, se incidissem sobre pessoas brancas, causariam um choque na sociedade. Outro aspecto complexo para refletirmos é o da incapacidade, por parte das pessoas brancas, de compreender a lógica do racismo e, do alto de seus privilégios, acharem que o posicionamento frente ao racismo estrutural não é legítimo, é apenas “mi-mi-mi” ou vitimismo.

Segundo a escritora Joyce Lopes (2013, p. 134),

A branquitude é uma categoria histórica, relacional e com significados socialmente construídos, lidamos com uma variante de acordo com a época e o lugar, assim uma pessoa branca na Bahia é possivelmente reconhecida como negra no Sul ou Sudeste do Brasil. [...] a abordagem relacional entre classe e raça ainda assume uma confusão não só teórica, mas política. O branco da periferia é agregado de valores simbólicos relacionados à negritude, mas seus privilégios são notórios quando comparado ao preto que seja da periferia ou não. A branquitude não é irrestrita ou incondicional, é perpassada por outras categorias seja da estrutura, ou de privilégios, ou de subordinação, contudo, seus méritos raciais são resguardados.

O escritor e militante do movimento negro Denis de Oliveira (2021, p. 43) nos remete aos pensamentos de Lélia Gonzalez (1980) e reforça que ela sustenta as ideias de

latino- amefricanidade e racismo por negação a partir de uma análise da formação histórica dos países ibéricos e do tipo específico de racismo construído no processo de colonização da América. Assim, Gonzalez afirmava que o racismo é uma neurose cultural. Nesse sentido, o escritor argumenta que não podemos tratar o assunto de forma superficial ou colocando o racismo na esfera do comportamento individual, ou seja, não basta termos ações pontuais e isoladas para combater a estrutura. O autor enfatiza que se faz necessário educar a sociedade como um todo para que se supere a situação racista. Por não ter conhecimento da filosofia, da matemática e das legislações no combate ao racismo, a população em geral contribui para a sua perpetuação, uma vez que o racismo é um produto de uma estrutura sócio-histórica de reprodução de riquezas. O autor aponta uma das facetas do racismo estrutural e cotidiano:

Dia de semana em uma cidade como São Paulo, por volta do meio-dia. Uma cena que se “naturalizou” são meninas e meninos de dez anos, até menos, vendendo doces ou limpando vidros dos carros. A cor destas crianças é negra. E, se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas particulares, veremos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais. [...] O racismo no Brasil tem um caráter extremamente múltiplo que é possível percebê-lo, pois é uma ideologia que “cimenta” relações sociais particularmente em um país atravessado historicamente por mais de três séculos de escravização de africanos abolida de forma conservadora tardiamente. Oliveira (2021, p. 43).

Para refletir sobre o racismo estrutural, Oliveira (2021) se inspirou nas ideias de Lélia Gonzalez (1980), uma das escritoras brasileiras antirracistas mais combatentes do século XX. Em seus escritos, Gonzales apontava que os negros encontravam dificuldade de ser entenderem enquanto negros e negras em um país que propagava incisivamente o branqueamento como modelo universal. Ela comungava juntamente com outros intelectuais negros, a exemplo de Abdias do Nascimento, Joel Rufino, Beatriz Nascimento, bem como com brancos antirracistas, e tinha como intenção superar a falsa ideia do mito da democracia racial.

Tais contradições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais perante a lei, que o negro é um “cidadão igual aos outros” graças à Lei Áurea, nosso país é o grande exemplo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio (Gonzalez, 2020, p. 189).

Antes de nos aprofundarmos em outros assuntos, não podemos deixar de falar sobre um dos maiores intelectuais negros, da década de 1950 até a sua morte se posicionou contra o racismo e contra o processo de dominação dos opressores. Ele pensa o Brasil a partir do processo de escravização e da luta contra a escravidão. Desmascarou muitos de seus contemporâneos, que passavam uma visão totalmente simplista do movimento negro e dos próprios negros escravizados. Em nenhum momento simplificou a história do povo preto como muitos teóricos à época fizeram, pelo contrário, ele desmistificava ideias que foram construídas sobre a população escravizada, segundo as quais, tais negros escravizados, sofrendo horrores, viviam de maneira cordial e pacífica em relação aos seus donos, sem lutar contra a escravidão (muitos autores afirmavam que os negros escravizados não teriam um projeto de libertação). Esse teórico é Clovis Moura (1925-2003), de quem só tomei consciência participando dos movimentos sociais na igreja católica e no coletivo do qual, participo há sete anos, chamado Coletivo Leste Negra, na zona leste de São Paulo, que tem como princípio a formação continuada dos professores periféricos sobre a luta antirracista. Nestes encontros entramos em contato com a sua obra clássica: *Rebeliões na Senzala*, e a *Sociologia do Negro Brasileiro*, tais obras fazem reflexões sobre as injustiças ocorridas contra os negros nos processos históricos escravagistas no Brasil, destacando a resistência do povo negro, e a sua posição na sociedade, no qual esclarece a invisibilidade das contribuições e lutas dos povos escravizados sempre expondo o viés ideológico dos opressores.

Enfim, torna-se evidente porque tenho como referências escritores importantes como Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Azoilda Loreto Trindade, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, bell hooks, Denis de Oliveira, Grada Kilomba, Chimamanda Adichie, Amailton Magno Azevedo, Achille Mbembe, Alda do Espírito Santo, Carla Akotirene, Nilma Lino Gomes e Neusa Santos Souza, entre outros intelectuais negros que diariamente enfrentaram e enfrentam o racismo e outras formas de opressão que sofremos diariamente só pelo fato de sermos negros. Por que ainda nas universidades tais escritores não são mencionados? Vale ressaltar que muitos dos aprofundamentos que tive no processo de mestrado se deram graças às aulas do meu orientador Jason Mafra e de demais professores que possuem posicionamentos éticos, políticos e pedagógicos relativos à educação antirracista, sempre na defesa de uma escola pública e de qualidade.

Retomemos as ideias de Clovis Moura (1925-2003). Ele era um historiador, sociólogo e comunista negro que dedicou a sua obra às questões raciais no Brasil, exercendo um papel fundamental sobre a luta antirracista no nosso país. Seu livro *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas* (1959) falava sobre um jornalista combatente das ideias capitalistas e que dizia que os negros tiveram um papel passivo no processo escravagista. O autor investiga tais pensamentos racistas e desconstrói os conceitos equivocados propagados por Gilberto Freire, Joaquim Nabuco, Caio Prado Nunes e outros abolicionistas brancos sobre os povos afro-brasileiros. Desse modo, os seus estudos têm total relevância para as discussões atuais no combate ao racismo epistêmico e estrutural. Além disso, Moura fez um estudo aprofundado para desconstruir as falácias e ideias sobre a cordialidade, ou passividade, dos escravizados, falácias que, inclusive, são propagadas até os dias de hoje. O autor mostra que, desde os primeiros navios negreiros na diáspora, os povos africanos são protagonistas de insistentes lutas por sua liberdade. Apresenta também as múltiplas formas de resistência dos oprimidos, tais quais suicídios, fugas, construção de quilombos, danças, músicas, manifestações como o jogo de capoeira e um sem número de sabotagens que nenhum setor dos escravagistas conseguia suportar, mesmo com as suas variadas formas de opressão. Os escravizados resistiam e resistem.

O autor mostra que foram trezentos anos de luta e resistência que ajudaram a gerar a crise do sistema escravagista, com grandes guerras e quilombos, o que apenas culminou na pressão da Inglaterra obrigando a princesa Izabel a se posicionar, juntamente a seu grupo da elite dominante, contra a escravidão. Sabemos que o Brasil foi o último país a abolir a escravização e a libertar o povo preto. Entretanto a história oficial nos nega a verdade sobre a resistência e lutas do povo preto, de modo no mínimo equivocado, como demonstra Moura.

Eis mais um motivo para que falemos com as crianças e bebês, de forma lúdica, sobre os seus descendentes, povos africanos e indígenas resistiram, brigaram e brigam até hoje por melhores condições de vida coletiva. Além disso, nossos ancestrais, que construíram muitos dos edifícios de uma cidade como São Paulo, trouxeram conhecimentos das tecnologias agrícolas, da medicina e de muitas manifestações culturais – como a música, a dança e a culinária – que enriqueceram em muito a nossa cultura. Clovis Moura (1998) nos mostra de maneira significativa que a nossa história foi totalmente negativada pela elite nacional, atrelada a uma

narrativa que apresenta o povo escravizado como objeto, sem alma, sem saberes, servindo apenas para o trabalho.

Na primeira fase da escravidão, a luta contra o sistema é apenas dos escravos. São eles que de várias formas solapam o instituto opressor. Somente depois de 1850 é que veremos o apoio de personalidades e entidades defendendo o fim do trabalho servil. Nesta última fase da escravidão, após a abolição do tráfico, já no período, portanto, que denominamos de escravismo tardio, várias vertentes abolicionistas radicais passaram a cooperar juntamente com os escravizados rebeldes, disto são exemplos os Caifases, de Antônio Bento, em São Paulo, o Clube de Cupim, em Pernambuco, as bastilhas do estado do Rio, os libertadores, no Ceará, que participavam de todas as formas para que o anacronismo que era a escravidão no Brasil àquela época fosse extinto. Mas isso somente quando ele saiu do período de crise e entrou em plena decomposição [...]. Enquanto o escravismo brasileiro era uma instituição sólida e reconhecida, somente os escravos lutaram radicalmente para combatê-lo. MOURA, (1988, p. 52).

Moura devolve o protagonismo aos escravizados, enaltecendo a vivacidade do povo preto, pouco descrita pelos intelectuais brasileiros afeitos à ideologia dominante de então. Temos certeza de que, se a história fosse contada a partir do ponto de vista dos oprimidos, e não dos opressores, a consciência e os posicionamentos políticos e ideológicos da maior parte da população seriam outros. Pensemos no quão corajoso e assertivo Moura foi em seu tempo histórico, contando com poucos colaboradores para elaborar o que hoje entendemos como um tipo de educação antirracista, com uma pesquisa aprofundada que tentou desmistificar uma história contada pelos brancos e pelos dominadores da época. Seus pensamentos compactuam também com as ideias da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que fala sobre o perigo da história única e cujo livro foi registrado a partir de sua primeira fala no *TED Talk*. Nilma Lino Gomes (2017, p. 10), em seu livro *O movimento negro educador*, afirma que:

Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido se não fosse pelos próprios negros. E muitos saberes que hoje se produzem sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teriam sido servidos para construir nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. [...] Porém, o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado.

Reitero as ideias da autora, tomando como referência a retomada histórica de Clovis Moura, sobre a relevância do outro lado da história dos povos afro-brasileiros. Nosso povo insistentemente “quis” e quer ser visto como sujeito, como humano, como um ente também dotado de saberes e cultura e, desse modo, o Movimento Negro Unificado, tem como ato político o rompimento com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os pretos, sobre nossas histórias, culturas, práticas e conhecimentos. Retira-se, assim, a população preta da inferioridade racial ditada pelos opressores e reconstrói-se a concepção de raça como construção social, colocando em xeque o mito da democracia racial.

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se pela via do mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito que é extremamente conservadora – porém transfigurada em um discurso democrático – a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização [...]que acaba por cristalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. (Gomes, 2017, p. 27).

Sabemos que o conceito de democracia racial impera até hoje por meio do discurso dominante, fixando no imaginário social a ideia de que vivemos harmoniosamente e que o Brasil é o país da alegria e da cordialidade. Uma das “provas” disso estaria no “fato” de que os pretos aceitaram passivamente a sua condição de escravizados, vivendo em harmonia com seus dominadores, e que as situações de violência de várias ordens, que aconteceram e acontecem sobre o corpos pretos, são apenas procedimentos naturais, que não passam pela esfera racial. Sob essa ótica, as injustiças que acontecem com as pessoas pretas são fatos isolados individualizados e não frutos de um racismo estrutural, cultural, pseudocientífico, institucional e epistêmico. Porém, cada vez mais o Movimento Negro vem impulsionando as universalidades, a sociedade como todo, por meio das legislações, mas também a partir de novas abordagens e aportes teóricos, apresentando narrativas desvinculando do discurso dominante, que disseminou pensamentos equivocados ao longo dos últimos séculos.

A narrativa da democracia racial está baseada no pressuposto de não olhar para a ferida como ela é, e de não tratá-la como tal. Quando os negros circulam pelos espaços fora das periferias, é como se seu corpo não estivesse autorizado a circular naquele

lugar, muito menos a pertencê-lo e a consumir o que o grupo dominante consome. Logo surgem os olhares, os comportamentos, as palavras, a violência subjetiva e física, enfim, práticas violentas variadas, ora veladas, ora escancaradas. Muitos que nunca sofreram, nunca sentiram na pele as práticas de racismo, acreditam que a denúncia de tais práticas é exagero, mania de perseguição, vitimismo. Desse modo, as discussões ficam fechadas apenas em atos isolados, individuais e pautadas no comportamento, e assim não conseguimos enxergar a grandeza e a perversidade do racismo estrutural que permeia toda a sociedade.

Por conseguinte, vale dizer que não podemos permitir que os racistas, a partir do pacto da branquitude, tenham posicionamentos homofóbicos, sexistas, misóginos e se justifiquem dizendo que estão apenas reproduzindo os valores de uma sociedade estruturalmente racista e machista. Afinal, como afirma Ângela Davis, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. E ser antirracista é justamente se contrapor, se posicionar, fortalecer o movimento e não deixar naturalizar e perpetuar situações que inferiorizam os grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas, indignando-se, por exemplo, ao verificar que, em determinada instituição empresarial, nem 50% dos seus funcionários negros ou indígenas ocupam os melhores cargos.

Enquanto a sociedade que naturalizou corpos pretos em situações de servidão, não começar a desnaturalizar o seus pensamentos, práticas e omissões racistas, não conseguiremos vislumbrar outro mundo possível. Lembremos, na esteira de Maria Aparecida Bento (2002, p. 29), em sua obra *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, que:

O branqueamento foi forjado pela elite brasileira, pois propositalmente sustentam a ideia de beleza e inteligência como característica do grupo racial branco da sociedade, legitimando a hegemonia social, política, econômica e cultural [...] seguindo a lógica hegemônica por conceder ao sujeito branco vantagens e bens materiais e simbólicos em relação aos não brancos.

Cíntia Cardoso relata que os intelectuais negros Du Bois, Frantz Fanon, Steve Biko, Fernando Goés, Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e Maria Aparecida Bento foram pioneiros em situar o branco como problema científico, trazendo à tona a ausência de problematização em torno do ser branco em sociedades racializadas. Cardoso comunga com as ideias da pesquisadora Ruth Frankenberg (1999), que categoriza a branquitude da seguinte forma:

A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas por dominação racial. A branquitude é um ponto de vista, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais. A branquitude é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou normativas em vez de especificamente raciais. A branquitude é comumente predominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. (Cardoso, 2021, p. 31).

Muitas vezes, a inclusão na categoria branca é uma questão controversa em diferentes épocas e lugares como lugar de privilégio. A branquitude é produto das histórias e também uma categoria relacional, com significados socialmente instituídos. Em outras palavras, a branquitude é entendida como uma construção social de significados em torno da identidade branca numa estrutura racista em que os brancos detêm privilégios simbólicos e materiais e não são submetidos ao ônus do racismo, que recai apenas sobre a população negra (Cardoso, 2017, p. 35). Com efeito, Lourenço Cardoso (2017, p.16) discorre sobre duas posições, a da branquitude crítica e a da branquitude acrítica. A branquitude crítica caracteriza as pessoas que se posicionam publicamente contra o racismo, enquanto a categoria da branquitude acrítica se liga àqueles que se sentem pertencentes a uma raça superior, e que, assim, não questionam o preconceito e a discriminação racial.

Diante da problemática, lidamos com muita dificuldade no que diz respeito a essa questão histórica. Muitos brancos, mergulhados em seus privilégios, não enxergam que seu grupo racializado carrega, historicamente, a herança do branco colonizador e opressor. Muitas pessoas não querem se associar a esse lado da história, não aceitando e não corroborando a perpetuação de narrativas sobre os opressores e atuando criticamente contra o racismo. Outros silenciam-se sobre seus privilégios, não querendo compreender o que seu grupo étnico fez, e continua fazendo, para se beneficiar da narrativa opressora os inscreve num lugar de visibilidade, proteção e superioridade.

Nos meios educativos, também lidamos com outras situações contraditórias quando muitos educadores brancos e não brancos não se sentem autorizados a se posicionar em relação ao racismo. Muitos alegam que essa pauta é exclusiva de quem sofre o racismo, isto é, como se apenas negros e negras, que possuem o lugar de fala das categorias oprimidas, tivessem autorização para falar sobre o racismo cotidiano que sofrem. Com esse pensamento desmobilizante, não conseguiremos avançar de forma intencional. Nós somos vítimas do racismo, porém muitos deixam ao nosso encargo combater o racismo sozinhos. Consequentemente, como falaremos e engajaremos os privilegiados na luta contra algo que eles próprios fazem?

Lugar de fala é o título de um livro integrante da coleção Feminismos plurais, lançado em 2019 pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro. A escritora defende que todos nós, brancos, pretos e indígenas, e outros, temos um lugar de fala, pois, a partir da nossa história, de nossas experiências e contextos (sociais, políticos e ideológicos), falamos de lugares distintos. A autora, inspirada em Linda Alcoff, Gayatri Spivak e na feminista e socióloga estadunidense Patrícia Hill Collins, expõe que as pessoas negras têm propriedade e responsabilidade para tratar das pautas que envolvem o combate ao racismo, mas também é necessário, que os brancos também combatam o racismo de maneira ativa, não esquecendo do seu privilégio e posição social e cultural, mas todos podem e devem se posicionar criticamente contra o racismo e outras discriminações sociais.

No entanto, esse conceito convida à reflexão acerca dos impactos sociais produzidos pelo racismo na vida da população negra, pois o lugar no qual falamos singulariza o nosso discurso.

A autora relata que todos precisam ser ouvidos de modo distinto em nossa sociedade, pois somos todos marcados pelo racismo e pelo sexismo. Existem vários pontos de vista contemplando os diferentes lugares, de modo que todos precisam se corresponsabilizar em práticas e discussões antirracistas.

O escritor Deivison Faustino, pesquisador das ideias de Frantz Fanon no livro *Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade*, reflete:

No caso de Fanon, não se trata de afirmar que o racismo é um epifenômeno das contradições de classe, muito menos que se dissolveria diante de uma solidariedade abstrata entre os proletários do mundo, mas, na sociedade moderna, como elemento que torna possível o empreendimento colonial. Além disso, a posição de Fanon permite perceber o quanto essa prática de negação da humanidade não se restringiu aos territórios colonialmente ocupados, configurando-se também como eixo estruturante da própria modernidade, sim civilizações europeias e seus representantes mais qualificados, são responsáveis pelo racismo colonial (Faustino, 2022, p. 64).

No prefácio do livro *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 2008, p. 17), Lewis R. Gordon destaca que Fanon considera, inicialmente, racismo e colonialismo como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isso significa que os negros são *construídos* como negros, e não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais. Fanon (2008, p. 103) dialogar com as nossas inquietações sobre criança e infância, inclusive

apresentando uma situação em que uma criança, junto à sua mãe, espanta-se com o próprio Fanon:

mamãe, olhe o preto, estou com medo! E começavam e me temer: quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. [...] Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, *monsieur*, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós. [...] O menino se joga nos braços da mãe, o preto vai me comer [...] (Fanon, 2022, p. 34).

Este trecho nos mostra claramente que, mesmo em épocas distintas da nossa, as crianças, ao conviver com práticas de racismo e dentro de uma estrutura racista, começam a reproduzir comportamentos já naturalizados em seu cotidiano. Note-se que, nessa passagem, uma criança branca se sente no direito de expor as suas impressões de forma assustada, amedrontada, como se a figura que está na sua frente não fosse um sujeito como ela mesma e sim um animal ou um monstro. Imaginemos o que foi embutido em seu imaginário, como os negros e negras são representados em seu cotidiano. Imaginemos, agora, as crianças pretas da mesma idade, também vivendo em uma estrutura racista. Na citação acima percebemos a indignação do escritor e sua fragilidade ao não conseguir se defender frente à constatação de que uma criança, um sujeito, já foi ensinada a odiar, a sentir medo e a não reconhecer um homem negro como um semelhante. Fanon (2008, p. 106) relata que seu corpo foi “espancado, desconjurado, demolido, enlutado naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, malvado, feio”. Tenhamos em conta que esses sentimentos, verbalizados pelo autor, servem apenas como uma ilustração de incontáveis situações racistas que eram vividas naquele período em um país marcadamente racista.

Não estamos narrando uma cena qualquer, nem menosprezando milhares de cenas racistas que acontecem a cada minuto em nosso país, mas falando de um escritor e teórico revolucionário, que ditou muitas das ideias anticoloniais do século XX, um psiquiatra nascido na Martinica, país colonizado pela França. Fanon desde muito cedo vivia em uma bolha social, numa família de classe média que o fez se reconhecer enquanto um francês, um homem da Europa Ocidental. Durante a Segunda Guerra Mundial, servindo o exército, compreendeu as mazelas do racismo, vendo com os próprios olhos os privilégios dos brancos, até mesmo em situações em que tinham as mesmas atribuições. Nesse momento compreendeu a crueldade do racismo, o que se agravou quando foi estudar psiquiatria na França e seu trabalho de TCC não foi aceito.

Já eram os ensaios de *Pele negra, máscaras brancas*, em que nos embasamos para compreender os processos da colonização e decolonialidade.

Depois desse processo estudantil, Fanon foi trabalhar na Argélia, participando das lutas de libertação do país contra os franceses e ganhando notoriedade mundial pelas suas ideias anticolonialistas. Infelizmente viveu pouco tempo, morrendo aos 36 anos em 1961), mas tornou-se um dos mais notórios críticos da dominação racial, tendo lutado veementemente contra o colonialismo da época, almejando que o humanismo fosse contra a opressão e contra o patriarcado tão impregnado da época. Fanon deixou claro que o racismo não estava apenas vinculado às questões biológicas, como se argumentava até então, mas, sim, a questões ideológicas, sociais e políticas. Em seus escritos, refletiu criticamente sobre o que significava ser negro e ser branco, mostrando que tanto os brancos opressores quanto os negros oprimidos tinham problemas psicológicos relativos ao colonialismo. Ele entendia que a raça era organizadora da nossa vida em sociedade, da economia, da política e, por fim, das relações sociais e culturais. Também defendia um antirracismo libertário, criticava o estado e afirmava que esse mesmo estado era uma instituição que utilizava a sua estrutura para oprimir, humilhar e silenciar os corpos negros.

Em 2025, a morte de Frantz Fanon completa 63 anos, e gradativamente seus escritos vão sendo difundidos em universidades e movimentos sociais. Segundo o escritor Deivison Faustino (2022, p. 37),

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é como se vê, um programa de desordem absoluta [...] a descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta [...] é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a coisa colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta.

O legado de Fanon contribui em várias vertentes, contemplando diversos assuntos complexos relativos à cultura, à subjetividade, ao psiquismo, À constituição do ser social, ao colonialismo e à luta anticolonial, ao marxismo, à fenomenologia, à psicanálise e outras áreas.. O autor argumenta que o branco está encerrado em sua brancura e, o negro, em sua negrura: “o branco está convencido de que o negro é uma besta [...] que tem uma visão distorcida do que falta em si”. Ele afirma que o racismo é um problema do branco e afirma que o branco é quem cria o negro. Nesse sentido, Faustino (2022, p. 76) comenta:

ocorre que essa racialização do branco é acompanhada pela teodiceia que o endeusa e a toma o branco fantasiosamente como referencial universal de humano, racializando, assim, a sua própria percepção do que é humano e do que é universal. Tudo isso, como vimos, só é possível a partir da desumanização e demonização monstrificada do negro. A grande questão, tanto para Du Bois, como para Fanon, é que o racismo, esse problema branco de implicações objetivas e subjetivas, não se restringe aos seus protagonistas, apresentando-se ao negro como a alteridade sob a qual este forjará, não passivamente, a própria identidade.

Faustino continua as suas reflexões apontando que o branco está na posição de privilégio e comando também na medida em que é reconhecido como um sujeito universal. Ser branco se torna o único caminho para o Ser. E o negro se vê, assim, diante de um duplo problema, pois a vida toda, por conta da colonialidade e do racismo estrutural, busca organizar o seu esquema corporal, linguístico e simbólico sob os parâmetros da brancura. Mas Fanon adverte sobre a inviabilidade dessa alternativa, já que a manutenção dos privilégios brancos só se realiza na medida em que se mantém a diferenciação racializada entre o Eu e o Outro, de forma que as máscaras brancas utilizadas pelo Outro servem para reafirmar o seu estatuto subumano jamais para igualá-lo àqueles que estão no poder. Fanon (2022 p. 125) afirma que, desde as primeiras até as últimas experiências de vida, o negro volta-se contra si mesmo visando afastar-se da “maldição” da negritude em direção à teodiceia branca, a única supostamente válida como critério de humanização e hominização. A consciência moral implica uma série de cisões, uma ruptura da consciência, com uma parte clara que se opõe à parte sóbria. Para que haja moral, é necessário que desapareça da consciência do preto, o escuro, o negro. Por isso, um negro estará, a todo o momento, combatendo a própria imagem. Nessa perspectiva, Fanon (2022, p. 62) relata:

Pois, afinal é preciso branquear a raça: isso é algo que todas as martinicanas sabem, dizem, repetem. Branquear a raça, salva a raça, [...]garantir a brancura à raça, salvar a raça [...]garantir sua brancura. [...] É extraordinário a quantidade de frases, provérbios, diretrizes básicas que regem a escolha de um namorado nas Antilhas. A questão é não voltar a se afundar no meio da negrada, e toda antilha fará um esforço, em seus flertes ou em seus casos, para eleger o menos negro. Por vezes, para justificar um mau investimento, ela se vê obrigada a invocar argumentos como: fulano é negro, mas a miséria é mais negra que ele.

Esse relato não é diferentes de muitas falas e práticas de homens e mulheres pretas aqui no Brasil. Infelizmente esse complexo de inferioridade, examinado no livro

Pele negra, máscaras brancas, também se apresenta com muita veemência nos nossos discursos cotidianos, principalmente entre pretos e pretas que conseguem alguma ascensão social, ainda que de maneira bastante velada.

A história decolonial nos conta que os doutores das leis, os governadores de diferentes épocas, bem como toda a elite dominante, tinham como projeto, após o fim da escravização, o clareamento dos povos escravizados, que eram a maioria da população. Desse modo, o processo migratório ocorreu como uma tentativa deliberada de clarear a população brasileira.

O mais interessante da obra de Fanon é que ele esclarece algumas de nossas indagações sobre o complexo de inferioridade do preto e, por meio de suas ideias, percebemos que o corpo preto foi negativedo, humilhado, marginalizado em sua paleta social. O branco é que era aceito, belo, inteligente e superior e não restava, no imaginário comum, outro desejo que não o de ser aquilo que a sociedade exaltava a todo tempo, a saber, o homem branco, como um ser supremo, quase um deus. Os estudos sobre a psiquê humana levados a cabo por Fanon são extraordinários porque, considerando tanto o privilégio branco quanto o desejo, por parte do corpo preto, de ser o Outro e não Eu, ele aponta processos doentios em ambos os atores sociais, que precisam, portanto, ambos se descolonizar dessa mesma estrutura por meio da conscientização, libertando o homem negro do seu complexo de inferioridade e impulsionando-o a retomar a sua humanidade.

Assim como Frantz Fanon, Amílcar Cabral (1924-1973) também era anticolonialista. Ele nos leva a pensar africanamente, restituindo as heranças africanas, cuja cultura é uma referência muito importante para o processo de simbolização do povo. Cabral nasceu em Guiné Bissau e lutou contra a colonização portuguesa, sendo considerado o pai da independência de seu país. Em 1945 entrou na universidade em Lisboa, Portugal, fez o curso de agronomia e etnologia e, nessa mesma década, conheceu o movimento anticolonialista africano. Sempre teve gosto pelo estudo, e suas experiências o impulsionaram a lutar contra as opressões em seu país, contestando muitas questões raciais e econômicas excludentes, convicto de que os portugueses fizeram os africanos pararem com sua história. Acreditava que, para libertar o povo, era preciso correr riscos, lutar e conscientizar os camponeses por meio dos estudos. Fundou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC –, uma organização política que buscava a libertação das colônias portuguesas e se destacou por suas estratégias contra o regime lusitano, organizando lutas armadas no interior da

Guiné Bissau. Ao longo da sua jornada mobilizou e articulou contendas contra os colonialistas, desempenhando um papel importante no combate aos opressores portugueses. Tais estratégias tornaram-se um modelo para outros países africanos também colonizados. Além das lutas armadas, o partido tinha como princípio conscientizar a população sobre o processo de dominação que o povo sofria há séculos, promovendo, por exemplo, inúmeros grupos de alfabetização. Cabral foi um intelectual potente que levou seu povo a reconhecer o sistema opressor e, em 1963, já mais articulado e combativo, a declarar a independência unilateral, tendo Cabral como seu líder principal e buscando apoio internacional junto à ONU (Organização das Nações Unidas). O pensador guineense foi assassinado a tiros em 20 de janeiro 1973 e sua morte abalou o mas não o imobilizou, e a luta pela independência continuou com seu irmão Luiz Cabral e outros líderes. Pouco tempo depois do golpe militar de Portugal, em 1974, o grupo se expandiu e Guiné Bissau e Cabo Verde conseguiram a sua independência. Em 2020, Amílcar Cabral foi reconhecido como o segundo maior líder mundial da história por sua ação em processos de descolonização de países africanos dominados por Portugal. Tal indicação foi elaborada por historiadores para a BBC, a lista pertence “BBC World Histories Magazine” revista britânica, em 2020.

A história de Amílcar Cabral é inspiradora ao revelar a resistência e articulação de uma nação preta pela libertação, utilizando estratégias tão combativas quanto educativas para tirar o seu povo da alienação política por meio dos estudos, conquistando mais adeptos para o seu ideário. Isso garantiu a autonomia de uma organização coletiva que, mesmo após a sua morte, não se curvou contra os colonizadores e resistiu até que a libertação de seu país se consumasse.

A biografia de Cabral deixa visível o seu papel enquanto educador. O guineense compactuava com Paulo Freire no que se refere à conscientização das massas por meio do estudo. O seu legado é um exemplo de como o trabalho formativo é necessário para instigar e fortalecer o grupo massificado, mostrando novas possibilidades. O impacto de sua história de luta e vida garantiu a continuidade de seu movimento – mesmo depois da sua morte, seus parceiros resistiram, acreditando no seu papel na sociedade enquanto seres humanos reflexivos, críticos, capazes de modificar as estruturas coloniais e de viabilizar o sucesso da luta.

Encontramos vários autores que descrevem processos de colonialismo e decolonialismo a partir das reflexões de Amílcar Cabral, como Antônio Duarte da Silva, Carlos Lopes, Patrícia Villen, Manuela Ribeiro, Patrícia de Amílcar Cabral, Daniel do

Santos, Luciana Dias. No livro: Amílcar Cabral, organização política, organizado pelo escritor Andrey Santiago (2023, 47), encontramos vários escritos e pensamentos de Amílcar Cabral que revelam, de maneira ampla e acessível, como era pensada a sua organização partidária e quais eram os seus desafios, explicando conceitos fundamentais do marxismo e do leninismo, mas também a sua aplicação no cotidiano da militância política.

A democracia revolucionária exige, com efeito, que trabalhadores e líderes responsáveis vivam entre o povo, para o povo, atrás do povo. Eles devem trabalhar para o Partido com a certeza de que estão trabalhando para o povo de nossa terra. [...] não devemos enganar o povo com palavras bonitas, com falsas promessas, devemos dizer a eles francamente as dificuldades. [...] como já disse, devemos avançar constantemente para colocar o poder nas mãos de nosso povo, para fazer uma mudança profunda na vida do povo, até mesmo para colocar todos os meios de defesa nas mãos do povo, para que o nosso povo defenda a nossa revolução (Cabral, 2001, p. 8).

Nesses escritos selecionados por Andrey Santiago, vemos a abordagem combativa do escritor e revolucionário Amílcar Cabral que nos inspiram até hoje. Neles, notamos que seu grupo de combatentes era regido por pensamentos e ações simples, com uma organização bem peculiar.

Hoje é do partido toda aquela gente da nossa terra que está disposta a acabar com o colonialismo português e disposto a cumprir as ordens da direção do nosso partido, esses são do partido, mas amanhã serão do partido só aqueles que têm uma conduta de moral exemplar, como homens dignos, ou como mulheres dignas da nossa terra. [...] Povo da Guiné Bissau ou povo de Cabo Verde, para nós é toda população que quer correr com os colonialistas portugueses da nossa terra. Isso é que é povo, o resto não é da nossa terra (2001 p. 9).

A partir da leitura de Amílcar Cabral, passamos a relacionar as suas concepções com a nossa contemporaneidade. Percebemos, de forma muito visível – ainda que mascarada em práticas que parecem bem-intencionadas, mas que no fundo possuem interesses políticos, ideológicos e de dominação do mercado capitalista –, que a ideologia colonialista ainda persiste hoje sob a forma de padrões normativos de naturezas diversas, de beleza, de cultura, de saberes, de crenças e valores, atuando desde as esferas mais íntimas até as institucionais. Na verdade, esse aparato ideológico mantém o colonialismo nas relações entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos. Observamos também práticas coloniais nas religiões, por enquanto as religiões de matrizes africanas são frequentemente marginalizadas. Nos últimos anos,

vimos nos jornais muitas ações criminosas contra os terreiros de candomblé e umbanda. O Disque 100, canal oficial de denúncias registrou 2.472 casos de intolerância religiosa em todo o país em 2024 um aumento de 66,8% em relação ao ano passado. Tais dados são retirados do Ministério dos Direitos humanos e da Cidadania - (MDHC). Nos espaços educativos, as educadoras se sentem à vontade para falar de vários assuntos sobre a história da África, mas, quando se trata de conversar com as famílias sobre as religiosidades de matriz africana, é como se esse fosse um assunto proibido. Essa é uma das inúmeras ilustrações da presença colonialista no nosso cotidiano, que comprovam como esse problema persiste e não é algo restrito ao nosso passado histórico. Por muito tempo, o currículo para a educação infantil e para os ensinos fundamental e médio era pautado em conteúdos exclusivamente ligados a saberes da Europa, tida como referência universal. Após a promulgação da lei nº 10.639/03, que nos obrigaria a propiciar novas ações no combate ao currículo eurocentrado, percebemos muitas resistências, com falas como “chega de falar de preto” ou “depois dessa lei só se fala de preto”. Diante de manifestações como essas, vemos o quanto os pensamentos e corpos ainda são colonizados. A forma de relacionar e de transpor o conteúdo didático ainda é colonizada. As professoras e professores se colocam como os detentores dos conhecimentos, negando os saberes dos bebês e crianças por meio de práticas educativas que limitam a criatividade, a ludicidade e o movimento livre das crianças, desenvolvendo uma educação bancária, de verticalidade, na qual o professor ministra as aulas e as crianças e bebês ficam na posição de receber, de aprender, passiva e homogeneamente, saberes que são considerados como servindo para todos, não singularizando os sujeitos.

O filósofo Domênico Losurdo (1941-2018), estudioso do colonialismo, do imperialismo e da luta anticolonial, expõe, em *Colonialismos e luta anticolonial desafios da revolução do século XXI* (2023), as temáticas do racismo e da dominação colonial de modo a revelar uma perspectiva histórica do desenvolvimento do capitalismo sob a hegemonia dos EUA, com um olhar investigativo sobre o marxismo e a luta anticolonial e anti-imperialista. Losurdo nos faz refletir sobre as novas roupagens que o colonialismo utiliza para manter no poder os mesmo grupos de sempre. O domínio global dos colonialistas se moderniza, hierarquizando sempre os povos que são superiores e inferiores, os colonizadores e os colonizados, os opressores e os oprimidos. O autor apresenta as situações democrático-participativas como um dos caminhos para uma perspectiva socialista-comunista em defesa da paz contra a guerra. Demonstra

também que, historicamente, as lutas de classes sempre existiram. Os oprimidos sempre resistiram lutando por mais direitos e os opressores sempre tentaram negatizar e silenciar a classe trabalhadora, conseguindo impor a democracia burguesa ao mundo. Assim a burguesia mantém o seu domínio, impedindo que o poder popular se estabeleça como uma possibilidade de transformação social, cultural e ideológica. Compactuando com as ideias marxistas e preocupado com a luta anticolonial e antirracista, Losurdo nos traz ferramentas para refletirmos sobre o nosso tempo.

Em se tratando de colonialismo, notamos seus resquícios nos comportamentos e ações de muitos sujeitos que sofrem ou exercem opressões de diversas ordens. “Muitas vezes uma mesma pessoa pode sofrer com diferentes formas de opressão a depender da relação sociocultural que está em jogo em determinada ocasião. Assim, lida-se com gestos específicos de subjugação, ora pela sua condição de mulher, ora por ser uma pessoa negra ou, ainda, por ser periférica, nordestina, gorda etc. Uma única pessoa pode se ver atravessada por opressões de diversas naturezas – racistas, xenofóbicas, machistas e assim por diante. A pesquisadora Carla Akotirene, em seu livro: *Interseccionalidade*, na coleção *Feminismos plurais* (2019), trabalha o conceito de interseccionalidade, conveniente para entendermos esse fenômeno que perpassa as relações cotidianas e que muitas vezes não compreendemos devidamente: os ataques de diversas ordens. Akotirene se inspirou nas pesquisadoras e feministas negras Kimberlé Crenshaw (1989), Patrícia Hill Collins (1998), Lélia Gonzalez (1984), Jurema Werneck (2005), Sueli Carneiro (2011) e Luiza Bairros (2008). Todas afirmam que as diferentes matrizes de opressão estão interligadas. A autora comenta que o racismo, o machismo e o capitalismo compactuam das mesmas narrativas e dos mesmos objetivos: excluir, inferiorizar, massificar, negatizar e objetificar. Ela deixa evidente que a interseccionalidade não é uma soma de opressões, mas um cruzamento entre elas. Uma situação racista ou machista não acontece de forma separada. A mesma pessoa, ao sofrer uma violência racista, está inserida em um contexto que também a exclui por ser pobre, gorda, mulher etc. Nossos corpos são marcados e marginalizados das mais diversas formas, não temos respiro sobre as opressões que nos assolam.

Kimberlé Crenshaw mostra, por exemplo, que a gordofobia da mulher branca não se iguala ao racismo do negro e, assim, a interseccionalidade nos ajuda que pensar que algumas formas de opressão são mais dolorosas que outras, ainda que todas sejam, evidentemente, opressivas. Nesse sentido, diz Akotirene (2019, p. 88):

O que a proposta da interseccionalidade faz? Como seu nome indica, intersecciona. Então, o problema da interseccionalidade é que por meio dela primeiro se assume que as identidades se constroem de maneira autônoma, quer dizer, que minha condição de mulher está separada da minha condição de negra e que a minha condição de negra também está separada da minha condição de lésbica. E de classe. Esse é o primeiro problema. E que há um momento em que, como as autopistas, isso se intersecciona.

Sueli Carneiro (2005) comenta que, quando nos referimos às mulheres, precisamos deixar claro de quais mulheres estamos falando, olhando sempre para questões étnicas, sociais, fenotípicas e de gênero. Ela reforça que a interseccionalidade está amparada por um sistema político articulado com o capitalismo, o patriarcado e o racismo e que se faz necessário lutarmos contra todas as formas de opressão. É oportuno lembrarmos do discurso da ex-escravizada Sojourner Truth (2025/1951), que lutou bravamente contra as opressões machistas e racistas, e que deixa uma importante ilustração do que é a interseccionalidade:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens ou a saltar sobre poças de lama e nunca me ofereceram o melhor lugar algum! E eu não sou uma mulher?

Vimos apresentando alguns intelectuais que nos fazem pensar nos processos históricos e ideológicos por que fomos passando ao longo da história escravocrata brasileira. Entendemos que cada autor aqui citado contribuiu com uma conquista para o movimento negro e para sociedade, servindo de inspiração para muitos pretos e pretas. Gradativamente as narrativas descolonizadas vão semeando entre nós novos olhares sobre o mundo que nos cerca. Tentamos, aqui, mencionar variadas vertentes da luta antirracista. Adiante, mencionaremos em nossas análises esses pesquisadores entendendo-os como caminhos possíveis em suas concepções antirracistas. Em nossas referências bibliográficas, temos muitos intelectuais pretos e não pretos engajados na tentativa de viabilizar outras narrativas no combate ao racismo, ao colonialismo e às opressões sociais de modo geral.

Aqui no Brasil, Lélia Gonzalez (1980) já tratava, a seu modo, da interseccionalidade, ao compreender que boa parte da população não é discriminada apenas porque é negra, mas também por ser pobre, nordestina, descendente de escravizados. Fique claro que o termo interseccionalidade faz parte da luta dos

movimentos de mulheres pretas, cabendo lembrar deste movimento histórico tão importante para compreendermos e combatermos as variadas formas opressivas.

A escritora Azoilda Loretto Trindade (1957-2015) é uma delas. Essa intelectual e educadora, feminista negra, dedicou os seus estudos no campo das ações antirracistas, voltada principalmente para a educação infantil. Ela atuou nos períodos de formação, implementação e desdobramentos da obrigatoriedade da lei nº 10.639/03.

Azoilda questionava os saberes ditos universais na lógica eurocentrada e acreditava que era preciso promover a diversidade dos variados saberes sobre os povos africanos, pois, no processo de construção da subjetividade, os saberes ditos como universais contribuiriam para o apagamento das memórias e da produção histórico-intelectual do nosso povo. Nós, pretos, não tivemos nem a possibilidade de existir plenamente, éramos considerados sub-humanos sem alma. Uma tal concepção contribuiu enormemente para a marginalização dos saberes ancestrais, gerando subjetividades com baixa autoestima, perdidas em crises identitárias e com complexos de inferioridade irreparáveis. Azoilda parte do princípio de que as crianças, como todos os seres nascentes na diáspora, precisam resgatar a África existente dentro de si. Se cada afrodescendente passar frequentemente por experiências positivas relativas à sua cultura e a seu povo, compreendendo e reconhecendo a efetiva participação dos africanos na construção da cultura brasileira, conseguiremos fortalecer a identidade do povo preto. Mas ela afirma que essa construção identitária só acontecerá a partir da tomada de consciência sobre nosso passado, sobre quem somos nós e sobre quais ações estamos promovendo para nos afirmarmos no mundo racista.

Gisele Rose da Silva (2021, p. 06) propõe uma revisão bibliográfica dos escritos da Azoilda, destacando que a pesquisadora tinha como objetivo primordial construir uma educação antirracista pautada no contato com os valores civilizatórios africanos desde a primeira infância. Seus escritos evidenciam que se faz necessário reconstruir memórias positivas sobre os pretos na diáspora, na perspectiva de um projeto ancestral de existência, pautado pela resistência e em diálogos permanentes sobre a diversidade de corpos e culturas.

Trindade expõe que cada existência é única e que, infelizmente, o processo de universalização de narrativa branca impede que todos os homens sejam vistos da mesma forma.

Com o início da invasão (colonização) europeia à África, América, e Ásia, se vão forjando explicações, muitas delas elaboradas e respaldadas pela igreja católica, para justificar a agressão e o domínio sobre os povos da América e da África, principalmente, e no século XIX. O campo está arado para o florescimento do racismo pretensamente científico, inspirado nas teorias relativas à evolução humana e à classificação das populações humanas. Agora, já não mais para justificar o escravismo, mas ainda a dominação e agressão, ou seja, excluir os povos não brancos do processo de mão-de-obra livre, assalariada ora em ascensão (2006, p. 36).

Trindade também alerta que (2006, p. 10)

Estamos imersos nos perigos das armadilhas de um mundo que tende a negar a diferença, estabelecendo padrões de normalidade, excludente, normas padronizadas, etiquetadas, estereotipadas, planificadas, que hierarquizam as diferenças, o humano.

Diante do massacre sobre a subjetividade do povo preto, a busca pela compreensão da identidade preta não é recente. Trindade enfatiza que muitos estudiosos se debruçaram sobre este assunto. Ela própria tinha uma grande preocupação com a temática da identidade preta, principalmente em relação às crianças e adolescentes nos espaços escolares. De seu ponto de vista, as crianças precisavam ser expostas a realidades diversas, desvelando temáticas que foram invisibilizadas. Infelizmente os espaços escolares ainda perpetuam a padronização dos indivíduos a partir de um perfil universal, bem distante da paleta étnica existente na escola e na sociedade, de modo a naturalizar muitos preconceitos. Trindade propõe que o espaço escolar deve fazer parte da sociedade, precisa estar aberto e disponível para as mudanças, energizando as resistências e promovendo grandes rupturas antirracistas, sinalizando a possibilidade de construção de afetos através da valorização do ensino da história da África.

Nessa perspectiva, a autora apresenta um caminho para estimular as infâncias pretas, haja vista que a escola das infâncias precisa sair dos moldes eurocentrados. O cotidiano das infâncias precisa ser vibrante, lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres e desprazeres, produção de conhecimentos múltiplos, pessoas buscantes e, sobretudo, um espaço de pertencimento, em que as educadoras sejam pesquisadoras da sua própria prática, desconstruindo tendências racistas.

No artigo “Valores civilizatórios brasileiros na educação infantil” (2024, p. 30), Trindade enfatiza os valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na

nossa música, na literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Somos, de certa forma, afrodescendentes e, em especial, somos a segunda maior população negra do mundo, atrás apenas da Nigéria, ou seja, maior inclusive do que quase todos os países africanos (o que faz sentido, até mesmo por conta de nossa dimensão geográfica). Vale destacar, contudo, que somos únicos, singulares, carregados de múltiplos saberes, constituídos enquanto brasileiros. Mas o modo brasileiro de ser perpassa inegavelmente as ancestralidades dos povos escravizados, carregados de sabedoria e cultura próprias. Trindade (2006, p. 33), apresenta alguns aspectos afro-brasileiros que precisam se fazer presentes na educação infantil, a saber, a energia vital, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade e a cooperatividade. Ela explica cada conceito de um jeito muito assertivo. A *energia vital* são todos os seres vivos, que são, todos, sagrados, e as práticas antirracistas precisam pensar na valorização da autoimagem das crianças, seres vivos que serão tocados, amados e respeitados em suas singularidades. Com relação à *oralidade*, fala-se de retomar uma tradição que, para além dos registros escritos, transmite seus saberes oralmente. No cotidiano das infâncias, vale sempre apresentar memórias, músicas, lendas, parlendas, cirandas, cantos de trabalhos, enfim, diversas manifestações da cultura afro-brasileira, entre outras, calcadas na oralidade, para que as crianças se familiarizem com os saberes ancestrais desde a primeiríssima infância. Os educadores precisam criar canais de fala e escuta entre as crianças, nos quais todos possam ter lugares de fala e de escuta. No que diz respeito à *circularidade*, a escritora aponta que, para se organizar o espírito de coletividade, integração, pertencimento, é necessário lembrar as manifestações que são feitas em rodas de samba, de capoeira, de histórias ao redor da fogueira, em cirandas etc. Junto à circularidade, temos a *corporeidade*, que precisa instigar as múltiplas ações de movimentos. Os corpos dos escravizados foram massacrados e a escola não poderá reproduzir tal opressão, proporcionando sempre o movimento livre e a expressividade por meio de músicas, danças e outras manifestações culturais. Aliás, temos também a *musicalidade*, porque nosso povo não vive sem dança, sem cantar, sem sorrir. Os educadores podem ofertar, nesse sentido, músicas que valorizem e potencializem a cultura. No mais, a nossa cultura é riquíssima, de modo que se faz necessária a apresentação de manifestações da cultura afro-brasileira que vão além do senso comum.

Não pode faltar a *ludicidade*, a celebração. Os povos africanos, mesmo sendo escravizados, buscavam modos de sobrevivência por meio de músicas, danças, jogos e

brincadeiras para anestesiar as dores das opressões sofridas. Por fim, a *cooperatividade*, o senso de coletivo que sempre se fez presente para superar o racismo, por exemplo, nas fugas para a construção dos quilombos. Assim, a sobrevivência está diretamente ligada à capacidade de compartilhar e cooperar, por meio da musicalidade, da coletividade, da corporeidade, da circularidade e da oralidade, com experiências que precisam acontecer de forma concomitante. Quanto mais experiências significativas sobre sua ancestralidade as crianças tiverem, maior o sentimento de pertencimento, a autoestima, o fortalecimento da identidade, gerando, assim, outras possibilidades de enfrentar as estruturas racistas.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que tanto bell hooks (2017), inspirada nas ideias de Paulo Freire, quanto Azoilda Trindade partem de um mesmo princípio: a escola, da forma que foi construída e implantada, não colabora para a instauração de uma educação antirracista, inclusiva e emancipatória. bell hooks nos instiga a pensar em uma pedagogia engajada, calcada na liberdade expressiva, em que todos possam aprender, de forma autônoma, livre e ativa. Sob essa concepção, o professor é um facilitador de experiências significativas que levam os alunos a transgredir comportamentos que os aprisionam e a saírem da lógica da linha de produção, da domesticação dos corpos e da alienação das mentes, buscando posturas democrático-participativas e se posicionando perante as opressões racistas. As crianças, que passam por outras experiências corpóreas, críticas e reflexivas, serão mais propositivas e instigarão novas atitudes por parte dos educadores que acreditam em uma educação bancária. Para hooks (2017, p. 35):

Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos, chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer a capacidade dos alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor.

Nessa relação dialógica e horizontal entre professores e alunos, os saberes civilizatórios pedem a circularidade, a cooperatividade, uma relação que respeite a energia vital de todos os participantes, tornando-os aprendentes eternos. Trindade e hooks evidenciam que a educação antirracista é também humanizadora, pois possibilita aos alunos criar um gosto por aprender, por saber sobre seus ancestrais e principalmente por atuar de forma ativa e autoral na sociedade. bell hooks (2017, p. 63) afirma que, quando nós, educadores, somos reconhecedores do multiculturalismo no mundo, damos

aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Devemos ensinar de um jeito que transforme sua consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação verdadeiramente libertadora, que possa descolonizar e transformar a realidade baseada na construção de uma consciência crítica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, bem como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, possibilitaram que muitos estudos de cunho antirracista começassem a circular em salas de aula brasileiras, o que já configura um certo gesto de descolonização das práticas pedagógicas.. Muitos pesquisadores estão sistematizando práticas assertivas e construindo um bom referencial teórico-metodológico para subsidiar a formação e as práticas junto a toda a comunidade educativa.

Djalma Góes, em sua dissertação de doutorado (2024, p. 197), apresenta a Pretagogia como uma das estratégias bem-sucedidas para fortalecer as práticas educativas no interior das escolas, possibilitando caminhos necessários para práticas potentes no combate às pedagogias eurocentradas. Ele aponta que o Movimento Negro Unificado, foi um grande desencadeador de mudanças significativas nas práticas pedagógicas, entre elas a pedagogia multirracial e popular e a pedagogia preta. Todas elas carregam uma nova abordagem pedagógica baseada na afrocentricidade e nos valores civilizatórios brasileiros, conforme trabalhado por Trindade (2000).

Góes relata que, como toda intervenção pedagógica preta, a Pretagogia propõe um “querer fazer” que se metaboliza como um processo de imersão, resultado de vivências educativas no interior das escolas, permeadas pela cosmovisão afro-brasileira, por sua vez integrada também à formação da(o) educadora(o). Dessa forma, os docentes se apropriam de uma didática preta para promover práticas antirracistas e fazer a transposição didática para toda a comunidade educativa. Geranilde Costa e Silva (2013, p. 197) discorre sobre a importância da:

[...] pedagogia preta e, acima de tudo, um esforço científico para contribuir com as lutas do povo negro na construção de uma sociedade sem racismo. No entanto, tenho a plena compreensão e humildade em dizer que se trata de aporte em construção, algo em permanente estado de maturação, uma vez que necessita de ser lapidado, e depurado, o que significa dizer [...] [que necessita] de novas contribuições. Dessa forma a Pretagogia preconiza o princípio africano de receber e agregar, sempre acolhendo reflexões, críticas e análises de nossos colegas pesquisadores, sobre a aplicação da Lei 10.639/03.

Além das legislações e pesquisas sobre a temática étnico-racial, se faz necessária uma sistematização daquilo que de fato precisa ser realizado com os educandos nas diversas modalidades de ensino, pois são frequente as queixas dos docentes, que dizem não possuir repertório para trabalhar a cultura africana com as crianças. A sistematização de saberes ancestrais em forma de ciência, como propõe a Pedagogia Preta, a Pedagogia Interétnica, a Pedagogia Multirracial e a Pedagogia Popular nos dão apoio para implementar práticas e saberes ancestrais de forma mais significativa e proposital, instigando também os poderes públicos e a sociedade civil a desenvolver novas políticas públicas para o fortalecimento do letramento racial.

2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Se quiser saber o fim, olhe para o começo”
(provérbio africano: Oumar Diallo, 2024)

A educação de crianças e bebês pretos, quando baseada na ancestralidade do seu povo, é um ato extraordinário, revolucionário e de cura. O modo como as culturas africanas enxergam as crianças e bebês difere completamente da concepção europeia, que tradicionalmente as subestima enquanto seres potentes carregados de saberes, cultura e personalidade.

Muitos estudos nos mostram que o silenciamento sobre os povos africanos e indígenas, levado a cabo pelo racismo epistêmico, pelo racismo institucional e pelo racismo religioso apagaram muitos saberes dos povos africanos, reduzindo a sua história ao período escravagista e esquecendo de todo o acúmulo humano que já existia no continente africano muito antes do período colonial. As culturas africanas e indígenas são potentes de saberes e bem diferentes das ocidentais. Foi negada às crianças pretas a possibilidade de saber quem eram seus ascendentes: cientistas, intelectuais, agrônomos, químicos, filósofos, médicos, reis e rainhas. A omissão dessas histórias destrói simbolicamente o senso de identidade e, portanto, a constituição da subjetividade negra em nossa cultura.

Diante disso, a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no cotidiano dos CEIs é urgente e necessária para garantirmos os direitos das crianças e dos bebês pretos e pretas de saberem sobre suas culturas, memórias e costumes, fortalecendo sua autoestima e autoimagem. Sabemos que ensinar as crianças sem adentrar nos saberes ancestrais das culturas africanas e indígenas é impossível e é um crime ético e moral que só reforça estigmas e pré-conceitos, mantendo a reprodução do racismo em ambas as formas recreativa e estrutural. O currículo eurocentrado, seus conteúdos e ações perpetuaram ao longo de muito tempo a difusão de saberes equivocados sobre a construção do povo brasileiro, com uma história única sobre o povo preto. Perpetuando uma escola excludente e alienante, as crianças pretas são tratadas em condições de marginalização e subalternização, o que as levam à não apropriação das suas

ancestralidades e conscientização crítica sobre o passado do seu povo enquadrando em uma educação eurocêntrica, na qual não compactuamos mais.

É urgente garantirmos a realização das diretrizes das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos planejamentos educativos, no cotidiano dos CEIs, enfim, na vida de toda a comunidade educativa, pois a exposição recorrente das crianças e bebês a boas situações de aprendizagem sobre a sua cultura aumenta em muito as chances de que esses alunos passem se enxergar como sujeitos potentes, críticos, pertencentes também à cultura afro-brasileira, percebendo-se como cidadãos, como gente, como sujeitos históricos, políticos e sociais, que sentem, que riem, que choram, que têm sentimentos, que pensam, fortalecidos pelas suas ancestralidades. Isso é vislumbrar dias melhores.

Tais mudanças comportamentais, curriculares e atitudinais, impactarão profundamente as estruturas racistas e trarão dignidade às crianças pretas ainda em desenvolvimento, porque sabemos que os direitos de existir, viver e resistir já estão determinados desde o seu nascimento. O pesquisador Achille Mbembe, em seu livro *Necropolítica* (2018, p. 29), comenta, à luz das ideias de Michel Foucault, que os corpos negros são impactados pela política racista, determinando que as não políticas públicas decidirão que; quem vai nascer e quem vai morrer, sendo que, quem conseguir nascer, vai passar a vida a resistir, dentro de uma estrutura racista como a nossa, totalmente desumanizada. O autor Mbembe, (2018, p. 30), afirma que “a vida de um escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte em vida”.

2.1 A infância das crianças escravizadas no Brasil

Antes de falarmos sobre as relações étnico-raciais nos espaços educativos do CEI, convém voltarmos um pouco na história e perceber os resquícios do período escravista. Ouvimos muito falar das situações humilhantes dos adultos escravizados, porém, como eram vistas e tratadas as crianças e os bebês pretos no período colonial? Infelizmente temos poucas informações a esse respeito, mas ainda assim há dados suficientes para esboçarmos um panorama situacional. Antes de mais nada, na medida em que, no colonialismo, o negro se caracteriza por ser o Outro social, vale mencionar a concepção de infância da época, que, pretensamente universal, contemplava as crianças brancas. É interessante notar que a própria noção moderna de infância começa a surgir durante a consolidação do colonialismo europeu. As pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira”, (2010, p. 217), em seu artigo “Infância, raça e paparicação”,

relembra que Philippe Ariès, um historiador francês, conhecido por suas contribuições sobre as infâncias, a partir do século XVII, é um dos responsáveis por essa nova concepção, que surge somente entre os séculos XVII e XVIII, atrelada a preocupações com a saúde e educação das crianças. O termo *paparicação* foi utilizado pelo francês para designar um novo sentimento para a infância em que as crianças eram consideradas adultos em miniatura. As crianças seriam uma fonte de distração para os adultos, no que o autor define como um sentimento superficial que ocorreria apenas durante os primeiros anos de vida, pois, tendo a criança sobrevivido aos anos iniciais (período da *paparicação*), logo seria integrada ao mundo adulto.

No entanto, no que se refere às crianças negras, a distinção entre infância e fase adulta não se dava nos mesmos termos. É o que como mostram alguns autores como Fabiana de Oliveira (2004), que, em sua dissertação de mestrado faz importantes reflexões sobre a história das crianças pretas no período escravocrata. Oliveira faz um recorte do período colonial e mostra que as crianças negras, ainda com pouca idade, já eram consideradas adultas para realizar trabalhos domésticos, sendo avaliadas pelos seus senhores apenas por seu valor comercial. Mott (1979, apud Oliveira, 2004, p. 40), diz que as crianças negras encontradas no Rio de Janeiro entre 1800 e 1850 eram criança escravizadas era considerada um bicho doméstico, alimentando-se dos restos de comida dos animais domésticos e, quando crescia, já desempenhava alguma atividade como descascar mandioca, descaroçar algodão, arrancar ervas daninhas, ajudar na cozinha da casa grande e participar dos cuidados com as crianças brancas, filhas dos seus donos. A alfabetização para as crianças escravizadas não era desejada por seus proprietários. As preferências dos senhores eram por crianças mulatas, pois eram consideradas mais inteligentes, sendo destinadas aos serviços domésticos e adquirindo um preço melhor para a comercialização. Por volta dos doze anos, as meninas e os meninos já serviam para o trabalho adulto e a sexualidade.

Nos registros etnográficos, as crianças eram citadas como negrinhas, negrinhos, pardinhas, pardinhas, moleques, molecas, cabrinha. Aos poucos eram submetidas ao mundo do trabalho e à submissão dos seus donos, e a transição para o mundo adulto começava cedo. Desde tenra idade, as crianças pretas lidavam com as profundas desigualdades que as separavam das crianças brancas e, enquanto os filhos dos senhores brancos eram destinados aos estudos, as crianças pretas eram encaminhadas ao trabalho pesado. Muitas delas, ao se aproximar dos doze anos, idade em que passariam a executar as atividades dos adultos, começavam a fugir e, ao serem capturadas, sofriam

castigos severos. Infelizmente, desde muito cedo os corpos das meninas eram explorados nas mais diversas ordens, expostos a situações de extrema vulnerabilidade.

Milhares de crianças foram escravizadas no nosso país, mas, na historiografia, esses aspectos ainda são poucos explorados. Vila Nova (2024, p. 62) sublinha o apagamento da escravização da população negra infantil na historiografia brasileira, mas menciona como exceções a essa tendência os livros *História das crianças no Brasil*, organizado por Mary del Priore (2018), e *História social da infância no Brasil*, organizado por Marcos Cezar de Freitas (2003). Ambos os autores, Del Priore (2018 e Freitas (2003), apontam que as taxas de mortalidade infantil eram altas devido ao não tratamento de doenças. As crianças não tinham acesso a alimentação saudável nem a educação, impossibilitadas de viver as suas infâncias. Havia muito descaso e omissão, e ser uma criança escravizada implicava, na maioria das vezes, ter uma infância curta carregada de opressões e violências. Segundo Freitas (2003, p. 53), as crianças eram negligenciadas tanto pelo estado quanto pelos adultos, vivendo completamente vulneráveis a diferentes formas de violência, tanto no campo simbólico, psicológico, quanto no físico.

O livro *Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância* (CCNCI 2021, p. 23) cita a historiadora e cientista política Kátia Mattoso (1988), segundo a qual o filho da mulher escravizada também era considerado escravo, e o período entre os três e os oito anos de idade constituía um tempo de iniciação em relação à comunidade escravocrata. Os horrores da sociedade escravista apavoravam as mães escravizadas, levando muitas delas a romper o ciclo gestacional, praticando abortos, ou, ainda, a cometer infanticídios e até suicídios.

Um documento do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (CCNCI, 2021, p. 24) destaca que, de início, o amparo internacional e a legislação nacional sustentaram o cenário de escravização, inclusive de crianças pequenas. Apesar de a Lei Feijó, promulgada em 1831, ter proibido o tráfico de escravizados, essa prática persistiu até 1850. Alguns historiadores mostram que, nesse período, não só a proibição não foi respeitada, como também aumentou o índice de comércio e tráfico de crianças. Conforme registra o jornalista Caetano Manenti (2015), nos duzentos anos anteriores a 1841, a proporção de crianças nos navios negreiros era de 7,6%, enquanto, nesse período, o índice saltou para 59,5%.

Em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que determinava que as crianças nascidas a partir dessa data seriam libertas. Entretanto,

essas crianças deveriam ficar sob a guarda de seus senhores até completarem 21 anos. Ora, a expectativa de vida de um escravizado variava entre 40 e 50 anos, (CCNCL, 2021, p. 24), desse modo, quem nascia livre passava boa parte do tempo da vida produtiva trabalhando. Com efeito, no século XIX, a mortalidade infantil era muito alta devido às péssimas condições de vida. Eram corriqueiras as mortes por tuberculose, varíola, tifo e outras doenças.

As mulheres pretas cuidavam das crianças brancas e podemos considerar que essas foram as primeiras educadoras da história do Brasil. Além de lhes ensinarem a falar, cuidavam de sua rotina, davam banho e, em alguns casos, até amamentavam as crianças brancas. Não há muitos registros sobre os cuidados para com as crianças pretas, mas sabe-se que as ações de atenção voltadas às crianças pequenas estavam sob responsabilidade da filantropia, que atuava a partir da visão higienista, patológica e religiosa (Kuhlmann Jr., 2010), priorizando os cuidados físicos e os cuidados de higiene, sempre voltados para as famílias pobres e pretas. Foram criados espaços como Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI). Em 1899, o instituto começou, ainda, a conceber as leis de proteção à criança. Essa assistência social subsidiou a oferta de atendimento à infância por longo tempo no Brasil, chegando mesmo a estruturar certa capacidade de oferta estatal, de modo mais acentuado na creche, que era vista como um mal necessário. Essa percepção se dava pela crença de que as crianças, dentro dessas instituições, não virariam marginais (Vieira, 1988). Trabalhos como o de Kuhlmann Jr. (2010) corroboram essa ideia ao afirmar que a fundação das instituições destinadas às crianças pobres teve o assistencialismo orientando a proposta educacional para a população de baixa renda. Dessa forma, as creches populares, apesar de não terem sido criadas visando à emancipação das mulheres, nem à formação integral de todas as crianças, atenderam à necessidade de as mulheres pobres (negras) terem onde deixar seus filhos para que pudessem se ocupar dos serviços domésticos e dos cuidados dos filhos das famílias brancas mais abastadas.

Essa realidade difere em muito dos jardins de infância, inspirados nos pensamentos de Friedrich Froebel (2001), que eram destinados às famílias que tinham mais poder aquisitivo, oferecendo uma formação voltada para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Essa diferenciação sintetiza a formação primária da educação infantil brasileira, que possui essa exclusão como prerrogativa. Aqueles que mais necessitavam eram destinados a escolas inferiores – escola pobre voltada para os pobres, marginalizados, excluídos, deficientes –, enquanto as escolas destinadas para os

filhos dos ricos eram as mais sofisticadas em saberes e materialidade. Diante de muitas reflexões sobre as crianças negras brasileiras, percebemos que elas, junta ou separadamente de seus familiares na diáspora africana, carregam, em sua herança social e cultural, marcas negativas sobre seus corpos e sua identidade. Infelizmente, como não houve nenhum reparo substancial nas marcas psíquico-sociais, essas crianças tornaram-se adultos também excluídos e com autoestima fragilizada. É um ciclo vicioso, sem reparos, sem mudanças e sem perspectivas grandiosas. Encontram-se perdidas sobre quem são e sobre o que poderiam ser. Em muitos anos de negação de dignidade de vida, seus corpos e mentes foram atravessados pelos colonizadores com atitudes perversas, cujos prejuízos são sofridos até os dias atuais.

Vale dizer que encontramos poucos registros sobre as crianças indígenas e pretas antes da colonização do Brasil. Sabemos que houve variadas formas de organizações sociais em torno das crianças pequenas, e de fato há estudos que descrevem como as crianças africanas e indígenas eram tratadas e como participavam da vida em comunidade com seus grupos étnicos, com um outro jeito de ver o mundo, além dos valores ocidentais. Contudo, essa temática precisa ser devidamente aprofundada para voltarmos também os nossos olhares eurocentrados para outras narrativas que foram silenciadas sobre as infâncias negras e indígenas antes da colonização.

As pesquisadoras Oliveira (2004), Cavalleiro (1999 e Santos (2024), em suas dissertações de mestrado, registram que as crianças pretas são, muitas vezes, impedidas de viverem suas infâncias, de serem crianças, apontando que são recentes as legislações de proteção às infâncias, principalmente às crianças pretas, que são as mais impactadas com o não cumprimento dos seus direitos básicos de educação, saúde, moradia etc. Muitos caminhos positivos foram conquistados a partir das legislações e, a princípio, hoje todas as crianças são “sujeitos de direitos”. O problema é que, entre o real e o ideal, temos muitas lutas a percorrer para que esses direitos sejam de fato garantidos. Nesse sentido, não ajuda que o processo de colonização tenha esvaziado a nossa própria história, nosso modo de ser e de estar no mundo. Uma das primeiras coisas que os colonizadores faziam no processo mercantil de escravos era mudar seus nomes e obrigá-los a falar a língua do colonizador. Os escravizados eram submetidos a torturas, a trabalhos árduos, a relacionar-se com pessoas com quem não tinham vínculo, a cultuar um deus em que não acreditavam, enfim, a distanciar-se totalmente dos seus valores, costumes e cultura, sem conexão com a sua ancestralidade. Como resistimos?

Assim se faz necessário insistir na reconexão das crianças com a sua ancestralidade, desde muito cedo, como forma de sobrevivência e de resistência, transformando os olhares sobre elas mesmas e sobre o mundo que as cerca.

2.2 Os impactos coloniais no processo de educação das crianças pequenas

Até aqui vimos somente um sucinto panorama das condições a que as crianças pretas eram submetidas. Encontramos poucos registros sobre os meninos e as meninas no período colonial, o que revela o quanto a questão das crianças pretas foi silenciada.

A proposta de uma educação antirracista, afrocentrada numa pedagogia preta⁹ é fazer o caminho oposto do colonizador, recolocando o povo afro-brasileiro e africano no centro da sua própria produção intelectual, tendo sua cultura, seu corpo e suas emoções, como ferramentas importantes para o conhecimento de si e do outro. Não se pode negligenciar, portanto, que muitas marcas do período colonial ainda permeiam nossas ações. O Currículo da Cidade: Educação Antirracista (2022, p. 136) aprofunda o conceito de colonialidade recorrendo ao pesquisador Aníbal Quijano apud (apud, 2009, p. 68) para argumentar que o colonialismo é uma estrutura de dominação e de exploração em que o controle da autoridade política e dos recursos de produção do trabalho de uma população determinada domina outra população, de diferente identidade, e cujas sedes centrais estão localizadas noutra jurisdição territorial. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação social e étnica da população do mundo, que se origina e se mundializa a partir das Américas.

Gevanilda Santos, no livro *Criança, adolescente e racismo: 31 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente* (2022, p. 34) aponta que as crianças e adolescentes conheceram formas variadas de violência durante o período colonial brasileiro. De um lado, a igreja, por meio da ação dos jesuítas, impunha a evangelização às crianças indígenas e pretas. Além disso, essas mesmas crianças tinham que lidar com a separação dos seus familiares na diáspora, o trabalho forçado desde muito cedo e o cotidiano de castigos e humilhações, sendo utilizadas como brinquedos ou animais de estimação das crianças brancas. Já em 1521 as câmaras municipais e a casa de misericórdia recolhiam as crianças órfãs e abandonadas no sistema de Roda das Casas de Misericórdia. É

necessário lembrar, aliás, que as crianças ilegítimas foram frutos de estupro das mulheres indígenas e pretas.

Em *Infâncias, educação infantil e as relações étnico-raciais*, Otavio Henrique da Silva (2024, p. 224) reflete sobre as ideias de Frantz Fanon (2008) acerca do colonialismo, focando na expropriação dos bens materiais e no controle territorial, bem como nas relações do mercado financeiro e dos estados modernos, que promove formas de controle de bens físicos, mas também formas de colonização das mentes e de autocolonização, em que os próprios colonizados criam relações de dependência com as estruturas e culturas coloniais. Conclui-se que o apagamento intencional da história dos povos afrobrasileiros fortaleceu ainda mais as práticas racistas, pois o não saber sobre sua história e cultura desumaniza as pessoas pretas.

Sueli Carneiro (2005, p. 97) descreve os impactos dessa negação histórica na sociedade. Um dos principais se refere ao epistemicídio⁸, que é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção de indigência cultural, que se dá pela negação ao acesso à educação de qualidade, pela produção da inferiorização intelectual e pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como produtor e portador de conhecimentos e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e ou pelo comprometimento da autoestima via processos de discriminação correntes no processo educativo.

O não negro não saberá que é ser negro em uma sociedade racista, mas pode compreender os seus privilégios e colaborar na luta por uma educação e uma sociedade menos excludentes. A pesquisadora Cintia Cardoso (2021, p. 36), em seu livro *Branquitude na educação infantil*, aponta que o

[...] silêncio do branco reforça a falta de reflexão dele como parte fundamental desta desigualdade, a manutenção desse grupo “invisível” nas discussões sobre as relações raciais acaba por legitimar uma grave omissão que sustenta a perversidade do racismo e dificulta uma ação antirracista, sem problematizar que as vantagens sociais guiadas pela ideia de racialidade somente do negro, impedem de identificar onde estão os brancos nesses processos de desigualdades. Tal modo de operar estrutura as relações raciais brasileiras.

⁸ Boaventura Souza Santos foi quem primeiro utilizou o termo *epistemicídio* na introdução do livro *Epistemologias do Sul* (2009) para se referir à destruição de saberes locais e à inferiorização de outros por meio do colonialismo.

Em todos esses anos de validade das leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), não notamos de forma significativa a participação real da sociedade civil organizada na tentativa de realizar reparos históricos. Todas as políticas públicas existentes são boas, mas precisamos de mais devido aos quase quatrocentos anos de massacre. Precisamos, por exemplo, da não omissão frente às situações de injúria e racismo explícito. Os corpos negros continuam sendo violentados diariamente e os apagamentos históricos impostos pelos colonizadores recaem sobre nós das mais diversas formas e, ainda assim, a falsa democracia racial é propagada por muitos estudiosos de maneira ainda muito semelhante ao que disse Gilberto Freyre em *Casa-grande & senzala*” (2003). Há uma celebração da mistura das raças como um estado harmonioso, propagou-se uma falsa ideia de relações romantizadas entre o preto e o branco, favorecendo ainda mais o não comprometimento por parte do branco, que, muitas vezes, sequer percebe as desigualdades ainda existentes.

Florestan Fernandes (1972) foi um intelectual de referência, pois, ao estudar sobre desigualdades raciais, focou na questão da violência nesse período da publicação da sua obra; no entanto, esse intelectual e seus colegas estudiosos contemporâneos, legitimaram o lugar ocupado pelo branco nas discussões sobre racismo no Brasil, focando nas péssimas condições sociais do negro e silenciando os privilégios que o branco tinha e tem na nossa sociedade racista.

Diante disso, percebe-se os impactos significativamente desastrosos nas relações entre os brancos e os pretos. As pesquisas com foco nas relações étnico-raciais têm também nos possibilitado olhar para as percepções acerca das crianças pretas, atestando ainda mais a existência do racismo. A pesquisadora Cíntia Cardoso (2021, p. 41) salienta que, diante dos estudos sobre a sociologia das infâncias, é importante discutir sobre a multiplicidade de infâncias negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, migrantes, entre outras. Cada criança precisa ser vista e respeitada dentro da sua cosmovisão⁹ porque todas são sujeitos com histórias singulares, construtores e ressignificadores de suas trajetórias, que estruturam os paradigmas das suas culturas infantis. Desse modo, para a pesquisadora, pensar na sociologia das infâncias passa pela realização de um exercício de desconstrução sobre a desracialização dos sujeitos

⁹ A *Cosmovisão* é o modo como determinado povo entende a constituição da realidade (o “universo”, o cosmos) e como conduz as suas relações culturais. A cosmologia africana é marcada por uma visão interconectada e holística da vida. Tudo está interligado aos ancestrais, aos vivos, à natureza e aos seres espirituais (Asante, 1991).

brancos, com a consequente problematização do fato de as crianças brancas ainda herdarem o lugar de sujeito universal. Assim nós, educadores, podemos contribuir para a urgente qualificação do debate sobre os impactos dos processos coloniais sobre as crianças pretas.

De quais crianças estamos falando? Sobre quais crianças brancas estamos refletindo? Como as crianças negras são vistas, tratadas, amadas e respeitadas? As crianças brancas já vivenciam tais tratamentos: de serem aceitas, amadas, respeitadas de forma muito natural, há muito tempo. Elas já nascem na estrutura sociocultural brasileira, sendo diferenciadas somente por serem brancas, o que reforça quem é superior e quem é inferior devido ao processo diaspórico que seus corpos pretos sofreram.

Abramowicz e Oliveira, em *As relações étnico- raciais e sociologia das infâncias no Brasil* (2012), nos apontam que os estudos educacionais precisam ser pensados e pautados dentro de uma perspectiva de raça, pois assim é a constituição da sociedade brasileira. Tal perspectiva inclui muitas complexidades e, muitas vezes, somente os corpos pretos são racializados, enquanto os corpos brancos são retirados das reflexões, sendo privilegiados em detrimento do outro corpo. Portanto, devemos nos aprofundar no que Cida Bento apresentaem seu livro *Pacto da branquitude*. A autora comenta que o branqueamento foi forjado pela elite brasileira, que sustentava a ideia de que beleza e inteligência são características do grupo racial branco; o conceito de branquitude pode ser definido como “traços da identidade racial do branco, onde o branqueamento é considerado e permeia o imaginário popular de um sujeito com vantagens e bens materiais simbólicos, com relação aos não brancos”. Muitos autores já se referiram a essee conceito, porém Cida Bento (2022, p. 24) o amplia, dizendo que

Trata-se de uma herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbólica, em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiadas de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes (2022, p. 24).

Infelizmente as crianças são atingidas pela ideologia racista imposta cotidianamente. Também nas escolas, elas absorvem a crença num modelo de ser humano branco atrelado a valores positivos, enquanto quem não se enquadra nesse

modelo passa a ser valorado negativamente. A pesquisadora Cíntia Cardoso (2022, p. 66) afirma que a branquitude modela também as ações educativo-pedagógicas na educação infantil, incidindo nas relações entre os sujeitos e também na materialidade. Se é assim, a pauta antirracista não pode focar somente nas crianças e adultos negros, e todos precisam conhecer a pluralidade e as diferenças entre os diversos grupos étnicos existentes no Brasil, aprendendo a conviver respeitosamente. Nesse sentido, poucos espaços são tão propícios quanto o CEI para se aprender a lidar e a conviver com as diferenças – o que, aliás, é um direito de aprendizagem, conforme previsto na BNCC- (Brasil, 2017).

As notáveis pesquisas de Cavalleiro (1999), Oliveira (2010) e Cardoso (2021) nos permitem pensar as relações étnico-raciais vividas pelas crianças pretas e brancas, de forma muitas vezes não intencional, mas sempre marcada pelo racismo institucional e estrutural, com a preferência de atenção e afeto voltada às crianças brancas. Jussara Santos (2024 p. 42), no seu livro *Democratização do colo: educação antirracista para e com os bebês e crianças pequenas*, alerta que é urgente olharmos para a nossa prática de forma reflexiva, apontando que a democratização do colo também se dá na pedagogia com a presença respeitosa, por sua vez verificável no ato de tocar um bebê ou uma criança negra, olhando-a nos olhos, sentindo sua pele e dedicando uma atenção individualizada, no caminho para a efetivação de práticas inclusivas e acolhedoras.

Observando as pesquisas que vimos mencionando, notamos o tanto que ainda precisamos avançar no que diz respeito aos direitos das crianças pretas e indígenas. O antirracismo na educação infantil precisa ser aprofundado, e os trabalhos pedagógicos precisam se articular com a profissionalização docente no que se refere aos saberes didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento humano junto às crianças pequenas. Estamos ainda numa etapa de realização de pequenos reparos históricos, pedindo socorro, implorando amor, atenção, toque, afeto. Nem tocamos no assunto dos direitos fundamentais das crianças pretas para viver em plena cidadania em sociedade. Compactuamos com as ideias da intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1997, p. 490) quando afirma que o trabalho sobre as relações étnico-raciais é o projeto de sociedade que tanto almejamos:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos empenhados em promover condições dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões

de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente todos.

Fazemos nossas as palavras da autora, pois almejamos uma sociedade justa e democrática. Essa pauta é urgente no chão das escolas das infâncias, pois percebemos que, nas relações entre a branquitude e a negritude, uma está ligada à boa aparência, limpeza, brancura, inteligência, enquanto a outra se associa a sujeira, feiura, ignorância, maldade, violência. Esses estereótipos integram narrativas que são tão perversas para o negro quanto positivas para o branco.

Desse modo, é necessário se atentar às intervenções dos gestores públicos em relação a essa problemática, visto que as consequências são irreparáveis para os distintos corpos. Não podemos tratar dessa questão de forma individual e sim coletiva, pois está muito além do campo do indivíduo. Temos que levar em conta que os privilegiados da branquitude continuam sendo sempre os mesmos. O lado mais sensível dessa relação é o dos negros, que construíram a sua identidade com muitas sequelas. As crianças brancas, assim como as crianças negras, precisam ser beneficiadas com uma educação para as relações étnico-raciais, ambas em situação de igualdade. Ambas terão sua identidade constituída a partir das suas ancestralidades, tendo sua voz, vez e lugar garantidos.

As crianças pretas, indígenas, nordestinas, ribeirinhas, migrantes, entre outras, precisam compreender o seu lugar no mundo, desde sempre instigadas à reflexão crítica, e precisam perceber que as diferenças nos fortalecem enquanto comunidade. É importante que nós, educadores, levemos as crianças brancas a perceberem que a sua cultura não é a única e não está no centro do universo, como fica subentendido nos currículos educativos há décadas. Também é preciso educar as crianças pretas para entenderem que a sua cultura é rica em ancestralidade e saberes, tendo a oralidade, a musicalidade, a ciência, a filosofia, a matemática, a coletividade, a arte, a dança, o movimento, entre outras qualidades, como elementos fundantes, numa cosmovisão em que tudo se articula para formar a comunidade: o sagrado, a vida cotidiana, a natureza, as crianças e os idosos. Quando nossos currículos, PPPs, planejamentos e práticas para as infâncias se equipararem e incluírem tais ensinamentos, como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 pedem, poderemos vislumbrar outra sociedade mais justa e equitativa.

2.3 Consequências do racismo no desenvolvimento infantil

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1999) – foi concebido para regulamentar importantes premissas constantes já na constituição federal de 1988 e na LDB 9394/96, que proíbem literalmente o infanticídio e nutrícidio¹⁰ sobre os corpos pretos e indígenas, possibilitando a todas as crianças o direito de existir com dignidade e integridade. Esse documento vem sendo criticado veementemente pelos doutores das leis, pela grande mídia e por alguns segmentos da sociedade civil organizada, ainda com os velhos discursos higienistas e racistas. Por que o ECA está tão fragilizado perante os poderosos? Por que uma das mais importantes legislações não é cumprida nos espaços educativos e na sociedade brasileira em geral? Por que ainda os corpos negros e indígenas, que deveriam ser protegidos, são penalizados só pelo fato de existirem?

O ECA é uma legislação revolucionária, uma política pública de grande importância no combate ao racismo, ao infanticídio e ao nutrícidio. Quem defendia as crianças das crueldades dos senhores? Quem ofertava uma educação de qualidade às crianças pretas e indígenas? Quem oferecia espaços de lazer, cultura e alimentação digna para as crianças viverem as suas infâncias? Num sentido contrário à invisibilização histórica das crianças no Brasil, vários movimentos, como a pastoral da criança, a pastoral da terra, diversas associações de moradores, o movimento negro, a pastoral da reforma agrária, a pastoral da juventude, a pastoral afro e diversas outras organizações da sociedade civil mobilizaram a construção dessa potente legislação. Assim como as demais políticas públicas no combate às diferenças, o ECA nasce de muitas pressões populares por parte dos excluídos, dos marginalizados, dos movimentos negros organizados, impulsionando o sistema a reverter a ordem opressora e excludente. Como afirma Conceição Evaristo, no livro *Olhos d'água* (2016, 107): “*A gente combinou de não morrer*”.

No livro: *Criança, adolescente e racismo: 31 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente* (2022, p. 48), Góes lembra que as periferias e regiões mais afastadas do centro são ocupadas por crianças e adolescentes em sua maioria negros, que possuem os

¹⁰ *Nutricídio* é um termo cunhado na década de 1990 e, apesar do recorte de cor, raça, gênero e classe que ele pressupõe, podemos aplicá-lo especificamente aos povos indígenas. A recente crise que afligiu o povo Yanomami, por exemplo, é a expressão máxima do nutrícidio. Deste modo, é um termo usado referindo-se ao ato de prejudicar ou matar alguém por uma alimentação inadequada.

seus direitos constantemente violados pelo próprio estado, por ação ou omissão, sem possuir as condições materiais para o pleno desenvolvimento de forma integral, como previsto no ECA. Essas crianças são expostas a várias situações de alta vulnerabilidade, convivendo com trabalho infantil, a violência doméstica e precariedade em educação e saúde. São crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, o que nos revela que o racismo opera desde a infância, reservando um futuro promissor para as crianças que não passam por tais exposições, as crianças ricas e brancas do lado oposto a essa realidade. Góes mostra que, por trás dos índices de vulnerabilidade social, está exatamente a questão racial.

Por viverem expostas a tantas situações perversas, preconceituosas, eurocêtricas, racistas e sexistas, as crianças pretas acabam adquirindo uma visão distorcida sobre a sua identidade e realidade. Muitas vezes apresentam um discurso de autculpabilização, sem observar a negação dos direitos que sobre elas incide desde que nascem, tomadas pelos discursos meritocráticos que, entre outras coisas, dizem que cada pessoa deve lutar por conta própria pelos seus próprios direitos e demonizam bolsas e cotas. O ECA determina que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, a seus direitos fundamentais.

Estamos completando 35 anos do ECA, 22 anos da lei nº 10.639/03, 17 anos da lei nº 11.645/08 e 15 anos da lei nº 12.711/12, que reserva 50% das vagas em instituições federais de ensino técnico e superior para negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. Esses marcos legislativos representam um dos maiores avanços da sociedade brasileira na luta contra o racismo e o infanticídio. Não se trata apenas de observarmos as legislações e sim de percebermos o que diz respeito à saúde psíquica de muitos jovens e adultos que já foram crianças, fruto dos prejuízos da colonização e que, por si mesmas, conseguem sobreviver e se constituir enquanto seres humanos.

O UNICEF (2010), no livro *O impacto do racismo na infância*, declara que as crianças que sofrem racismo desde a infância carregam traumas psicológicos, culturais e sociais para a vida inteira, sendo submetidos a “estresse tóxico”¹¹. Isso se agrava pelos

¹¹ Esse tipo de trauma é o que se chama de “experiências adversas na infância” – Adverse Childhood Experiences (ACEs) –, isto é, eventos potencialmente traumáticos que ocorrem entre 0 e 17 anos, nos quais as crianças lidam com experiências de abuso ou negligência.

longos períodos em que as crianças são submetidas a situações vexatórias e discriminatórias sem intervenção dos adultos, podendo impactar o desenvolvimento do cérebro e de outros sistemas nos corpos das crianças, aumentando os riscos de uma série de doenças. As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana Brasil (2004 p. 4), revela que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas, como, por exemplo, diferenças de tom de pele, e, por essa e outras razões, as crianças racializadas podem vir a achar desvantajoso ter nascido negras ou indígenas, uma vez que pertencem a um grupo étnico que é frequentemente marginalizado e invisibilizado, visão que pode ser empiricamente confirmada caso essas criança recebam menos cuidados do que as crianças brancas nos seus espaços vividos, por exemplo. O mesmo documento aponta que essas crianças e adolescentes, em sua maioria, ainda vivem em contextos desiguais e são vítimas de racismo recreativo, racismo institucional e *bullying* em diversos lugares – na escola, nos postos de saúde, na rua, no *shopping*, em supermercados – e até dentro de suas próprias casas, o que causa efeitos danosos em sua personalidade.

Este documento - O UNICEF (2010), no livro *O impacto do racismo na infância*, sistematiza dados que evidenciam as desigualdades existentes no Brasil decorrentes do período colonial, mostrando que, em nosso território, vivem 31 milhões de meninas e meninos negros e 140 mil crianças indígenas. Juntos, esses grupos representam 54,5% de todas as crianças e adolescentes brasileiros. Além disso, 26 milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em famílias pobres, totalizando 45,6% do total de crianças e adolescentes do país. Desses, 17 milhões são negros. Entre as crianças brancas, a pobreza atinge 32,9% e, entre as crianças negras, 56%. A iniquidade racial na entre crianças mantém os mesmos níveis que entre os adultos, de modo que uma criança negra tem 70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca (IBGE, 2009)¹². Por sua vez, o NCPI – Núcleo de Ciência Pela Infância –, no exemplar *Racismo e desenvolvimento pela infância* (2021, p. 41), apresenta dados mais recentes revelando que as crianças negras são as mais prejudicadas por conta do racismo. A partir das estatísticas do IBGE de 2020, o NCPI apresenta os seguintes: 56,3% da população brasileira é negra e 24,7% são pobres (um a cada quatro brasileiros). Mas, entre os que estão abaixo da linha da pobreza, 73,5% são negros,

¹² IBGE, Priad 2009. Crianças – população de até 17 anos. IBGE, Priad, 2009 – crianças pobres, população até 17 anos vivendo com rendimento mensal per capita de ½ salário-mínimo.

sendo que 38,1% (mais de um terço) da população pobre é composta por mulheres negras (IBGE, 2020). O NCPI (2021, p. 08), documento apresenta também alguns dados sobre o acesso das crianças pretas e brancas aos espaços educativos a nível nacional em 2019, “37% das crianças brasileiras estão matriculadas em alguma unidade do ensino básico, sendo que, entre tais crianças, 40,7% são brancas, 40,3% pretas e 33,2% são pardas. 54,3% delas pertencem aos 25% mais ricos do país, 27,8% dos mais pobres. Quanto à pré-escola, cuja frequência é obrigatória conforme a LDB, 94,1% de crianças estão matriculadas, sendo que 95,2% são crianças brancas, 93,7% de crianças pretas, 93,3% de crianças pardas, 98,3% dos 25% mais ricos, 92,6% dos mais pobres. Diante disso, conclui-se que o acesso à creche é significativamente menor para a população pobre, mas, apesar de ser menor entre os mais pobres, o acesso à pré-escola é menos desigual de acordo com a renda. Seguem os gráficos disponibilizados nos materiais do Comitê Científico do Núcleo de Ciência pela Infância (CCNCI, 2021, p. 41), que esclarecem os dados acima e ajudam na compreensão das causas e efeitos danosos do racismo.

GRÁFICO 1. Distribuição da população brasileira (CCNCI, 2021, p. 08).

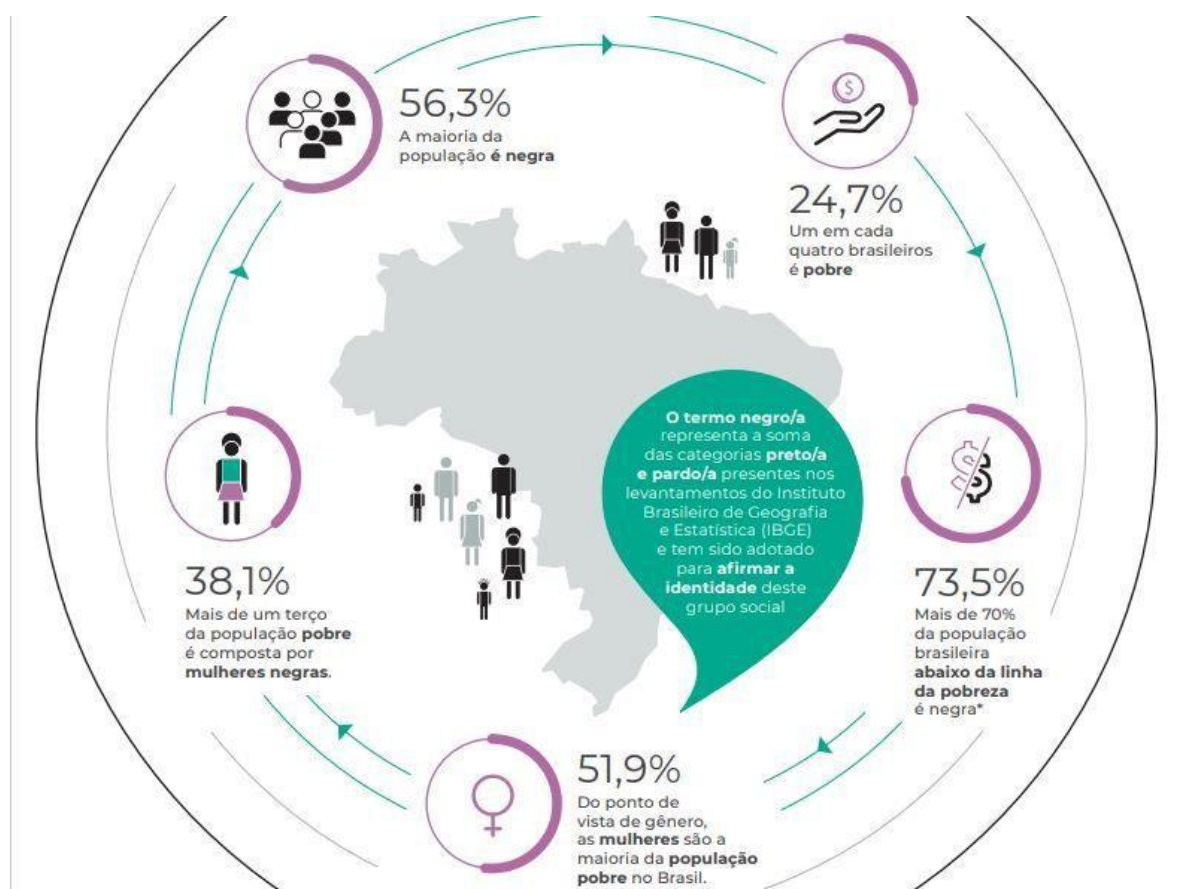


GRÁFICO 2. As infâncias negras e pobres e os aspectos nacionais (CCNCI, 2021, p. 10).

GRÁFICO 3. Sobre os efeitos do racismo na infância (CCNCI, 2021):²⁰

RACISMO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ano	Total da população		10% mais pobres		10% mais ricos	
	Branca	Preta ou parda	Branca	Preta ou parda	Branca	Preta ou parda
	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual
2012	46,6	52,7	24,5	75,0	74,5	24,2
2013	46,2	53,1	23,9	75,6	74,7	23,4
2014	46,2	53,1	24,4	75,2	74,0	23,9
2015	45,5	53,8	23,8	75,7	73,2	25,1
2016	44,3	54,8	23,3	76,0	73,6	24,2
2017	43,7	55,3	23,5	75,6	72,5	25,5
2018	43,1	55,8	23,7	75,2	70,6	27,7
2019	42,7	56,3	21,9	77,0	70,6	27,2
Média	44,7	54,3	23,6	75,6	72,9	25,1
Desvio padrão	1,5	1,3	0,8	0,6	1,6	1,5

Fonte: IBGE – Pnad 2012-2018 e SIS 2020. Elaboração própria

NA MÉDIA DO PERÍODO 2012-2019



NOS 10% MAIS POBRES
75,6%
são negros (pretos/pardos)



NOS 10% MAIS RICOS
72,9%
são brancos

GRÁFICO 4. Estudantes da Rede Municipal de São Paulo distribuídos por raça/cor (São Paulo 2022b, p. 63-64).

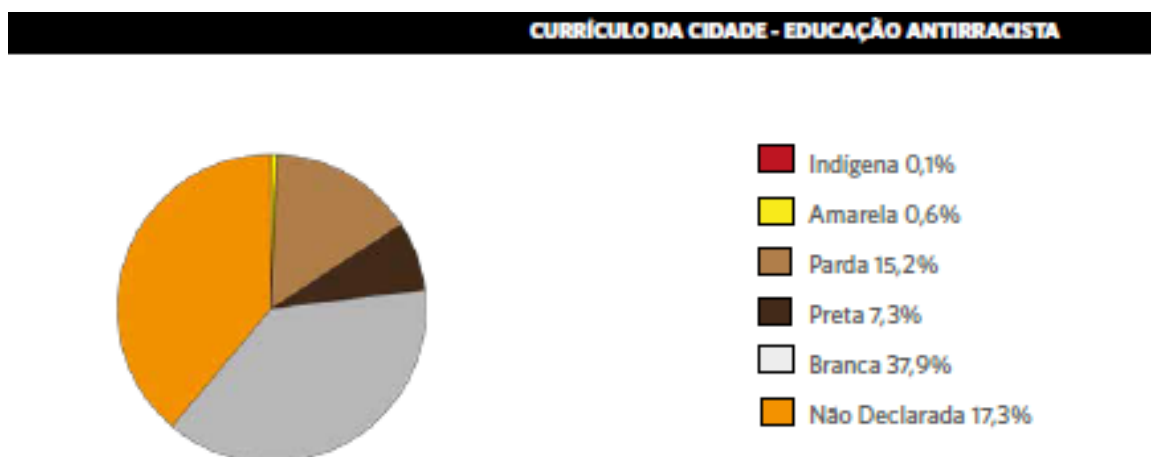


Figura 11 - Gráfico elaborado por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.

Tabela de estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça

Estudantes por cor/raça nos níveis de ensino											
	EI (1)	EF (2)	EM (3)	EJA (4)	Ed. Prof. Básico (5)	Ed. Prof. Técnico (6)	Ed. Esp. E.F. (7)	Ed. Esp. EM (8)	MOVA (9)	Ativ. Comp. (10)	Total por raça/cor
Branca	211.808	172.868	1.470	8.252	130	300	108	51	1.297	6.576	400.959
Preta	21.291	19.440	142	2.127	36	109	33	12	509	1.159	44.858
Parda	191.872	152.948	885	8.024	186	256	194	51	1.938	8.796	385.130
Amarela	3.143	1.579	10	56	0	5	2	1	11	44	4.851
Indígena	1.231	982	12	42	0	3	0	0	12	30	2.312
Não Declarada	98.487	82.606	177	4.722	108	63	40	27	2.890	2.855	171.975
Total de estudantes por nível de ensino	527.832	410.423	2.676	21.223	409	736	457	142	6.857	19.490	990.085

Figura 12 - Tabela elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.

(1) Educação Infantil; (2) Ensino Fundamental; (3) Ensino Médio; (4) Educação de Jovens e Adultos;
 (5) Educação Profissional Nível Básico; (6) Educação Profissional Nível Técnico; (7) Educação Especial
 Ensino Fundamental; (8) Educação Especial Ensino Médio; (9) Movimento de Alfabetização de São Paulo;
 (10) Atividades Complementares.

GRÁFICO 5. Professores(as) e auxiliares de ensino distribuídos por cor/raça na Rede Municipal de São Paulo (São Paulo, 2022b, p. 65)

Tabela de professores(as) e auxiliares técnicos(as) de ensino distribuídos por cor/raça

Professores(as) e Auxiliares Técnicos(as) de Educação (ATEs) por cor/raça								
Cargo Base	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Não informado	Total por cargo
Auxiliar Técnico de Educação	57	3.299	13	1.692	800	2.817	8	8.686
Prof. 1º grau Nível II		9			2	29		40
Prof. Adj. de EF I						2		2
Prof. Adj. EF II Ciências						1		1
Prof. Adj. EF II Geografia						1		1
Prof. Adj. EF II Matemática						2		2
Prof. Ed. Infantil	65	4.914	23	2.460	1.195	5.189	31	13.877
Prof. Ef e EF I	121	9.303	33	3.097	1.454	9.604	28	23.640
Prof. EF II e EM Artes	18	696	5	219	129	859	2	1.928
Prof. EF II e EM Biologia		6		1	1	4		12
Prof. EF II e EM Ciências	25	837	5	207	103	1.014	4	2.195
Prof. EF II e EM						1		1
Total por cor/raça	286	19.064	79	7.676	3.684	19.523	73	50.385

Figura 10 - Tabela elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.

As escolas públicas das periferias dos municípios brasileiros de modo geral, e São Paulo não é exceção, em sua maioria atendem uma população preta, pobre e com deficiências. Essa encruzilhada de situações sociais remete ao conceito de interseccionalidade, de modo que tais crianças são sujeitas à marginalização não só devido ao racismo, mas também por diversos fatores interligados, como as questões de gênero, a local em que reside, a sua classe social, a sua deficiência, somatizando uma

variedade de injustiças sociais que também interferem no seu processo de crescimento e desenvolvimento na escola. Nas palavras de Crenshaw (2002, p. 177),

A interseccionalidade é uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interações entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcado e a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe e outras.

Como apresenta Fanon em *Os condenados da terra* (2022), as crianças pretas e indígenas vivem em um ciclo vicioso de miséria, pobreza e racismo, compactuado pela sociedade e pelo poder público – e a mudança desse paradigma seria pela libertação dos oprimidos por meio da descolonização. O “estresse tóxico” sobre os corpos dessa parcela da população só aumenta porque seus indivíduos entendem que sua imagem é rejeitada, o que, por sua vez, causa impactos importantes na sua autoestima, solidificando uma imagem negativada e desvalorizada sobre si. No caso das crianças, uma possível consequência é a propensão a comportamentos, tidos como “indisciplinados”, que as fazem enfrentar restrições para construir saberes na sala de aula, por vezes apresentando timidez excessiva, negativismo, depressão, medo de se expor, entre outras complicações que geram ciclos de traumas e violências simbólicas que se encaminham até a vida adulta. O neurologista infantil Saul Cypel (2011, p. 13) ressalta que os primeiros anos de vida são fundamentais para a criança estabelecer os alicerces das suas aquisições futuras em termos de aprendizado e desenvolvimento. O autor também reconhece que os investimentos para aprimorar as condições de vida nesse período permitem a criação de uma sociedade harmoniosa, acolhedora e respeitosa com todos os seres humanos.

Por isso, enquanto educadores e educadoras, é necessário realizarmos ações antirracistas na nossa prática cotidiana ações antirracistas, como propõe o Conselho Nacional da Educação e das Relações étnico-raciais – Decreto 4.886 - 2003). A entidade afirma que o trabalho junto às crianças e adolescentes deve priorizar a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que possibilitem a valorização da sua identidade, com o horizonte da consolidação da democracia brasileira.

Em suma, as experiências de racismo vividas no CEI, ou em outras instituições educativas, impactam negativamente o processo de desenvolvimento das crianças negras. As políticas públicas de formação, os gestores das instituições, os educadores e

todos os profissionais das infâncias precisam fortalecer os seus planejamentos didáticos, baseados no PPP, para proporcionar variadas experiências e vivências culturais, estéticas, motoras, políticas, artísticas, entre outras, potencializando as narrativas dos povos afrodescendentes por meio de uma educação antirracista emancipatória.

2.4 Como ser uma (um) educadora(or) antirracista nas escolas das infâncias

Ao longo de nossos estudos, percebemos a amplitude das reflexões sobre as relações étnico-raciais e, no desenrolar da pesquisa, nos deparamos com muitas ações, reflexões, teses, dissertações, livros, estudos, práticas, conversas, *podcasts*, *lives*, entre outros modos de produção de conhecimento, tanto a nível municipal quanto nacional, ainda que com diferentes níveis de alcance a depender da região. De modo geral, percebemos uma pressão social, cultural e política, sobre a temática, mas também sabemos dos efeitos do capitalismo, dos sistemas mercadológicos e consumistas, que operam das mais diversas formas sobre nossos corpos alienados.

Notamos que, nos últimos anos, a temática vem sendo citada constantemente, tanto positiva quanto negativamente. Estamos conversando sobre situações de racismo mais do que nunca. Na minha infância, pouco se falava sobre a temática. Hoje o assunto é recorrente, seja em casa, no trabalho ou na rua, mesmo que algumas pessoas ainda acreditem que “não existe racismo no Brasil”, tomadas pela ideia da falsa democracia racial, ou de que “somos todos iguais”.

A temática está surgindo em doses bem lentas nas novelas, nas redes sociais etc. Estamos na curvatura da vara onde existe uma minoria de seres humanos que exclamam que não aguentam mais as pautas racistas e falam que “*o mundo está chato, não se pode mais brincar*” ou reclamam que “*tudo agora é racismo*”. Todos esses atravessamentos estão nos obrigando a tomar um posicionamento. Nos processos reflexivos despertados por esse caldo cultural, muitas pessoas se descobriram negras, outras brancas, outras racistas, enquanto outras, ainda, estão nas lutas antirracistas desde sempre!

Tais percursos, que nos fizeram tomar consciência do nosso papel político-social perante o mundo que nos cerca, colaborando para a formação de nossa cosmovisão, fortalecem as discussões e lutas nos espaços educativos que ocupamos. O livro *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), inspira muitas pesquisadoras e pesquisadores negros e, não por acaso, compõe uma das minhas

referências bibliográficas. É um desses livros que nos fazem sentir orgulho de ser uma educadora das infâncias na luta antirracista, pois se articula com muitos saberes já expostos aqui neste trabalho.

O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental. Em outros termos, enquanto, numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação fundamental é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa, que somos os primeiros humanos, os primeiros reis e rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina e na filosofia, sendo assim a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem: “suas vidas são desimportantes” e nós retrucamos “vidas negras importam”, eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário. [...] As crianças precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são (Pinheiro, 2023, p. 60).

Infelizmente ainda existe a crença de que a temática antirracista não diz respeito às infâncias, ou que as crianças não são racistas. Entretanto, embora sejam pequenas em altura, as crianças são gigantes em percepção social, cultural e material. A partir das pesquisas já mencionadas nas seções anteriores, percebemos que a vida das crianças pequenas desde muito cedo é impactada pelo racismo. Não cabem mais tais falácias depois de 22 anos das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pois estamos em outro patamar no que se refere à sistematização do combate a todas as formas de racismo com ações práticas. O livro *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, organizado por Cida Bento, Silvia Pereira de Carvalho e Hélio Silva Jr. (2012), afirma que se faz necessário repensar as práticas pedagógicas, revendo os espaços, tempos e materialidades destinadas às questões sobre as relações étnico-raciais. Os educadores das infâncias não podem ter dúvidas sobre a relevância de seu fazer docente no combate ao racismo, devendo agir para tornar o espaço educativo um ambiente potente de muita aprendizagem e de valorização da diversidade racial. Essa é a condição básica para a construção de uma política educacional pluralista e igualitária.

Outro aspecto importante apresentado no referido livro é a ideia de que os educadores precisam ser pesquisadores intelectuais, sensíveis às questões históricas, tendo como base os estudos das diretrizes curriculares para a educação étnico-racial. É primordial ler os documentos orientadores nacionais e municipais para construir sustentações conceituais e históricas que fundamentem as práticas. O texto fala que, no papel da gestão escolar, os coordenadores e diretores são fundamentais na garantia dos direitos das crianças para saberem sobre suas ancestralidades. Os gestores das unidades

de ensino têm um papel-chave nesse processo de educação e na construção de uma escola antirracista, pois, quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional, planejando e avaliando constantemente o processo educativo, a escola vai se constituindo como um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção de um projeto pedagógico antirracista (BENTO, 2012, p. 15).

Compactuamos com as ponderações feitas nesse texto e percebemos que o papel dos gestores de gerenciar, organizar e mediar as ações formativas nas unidades de ensino é mais complexo do que aparenta. Implantar uma política reparatória é duplamente desafiador, ainda mais se os gestores forem pretos, porque esses últimos precisam provar a todo momento que são competentes perante os olhares velados do racismo institucional. Porém o trabalho precisa ser executado, e sempre de modo coletivo, colaborativo, dialógico e democrático, respeitando os processos formativos de cada profissional, sem negligenciar e se omitir perante as leis. A escritora, filósofa e ativista do movimento negro Djamila Ribeiro (2019, p. 107) relata que se perceber criticamente diante de muitos processos de opressão, dentro dos malefícios da estrutura racista, e ter saúde mental para continuar sobrevivendo é um desafio, porém as pessoas brancas e negras podem pensar a respeito de seus papéis históricos. As brancas, se responsabilizando, criticando e refletindo sobre o seus privilégios historicamente preservados, enquanto as pessoas pretas podem se conscientizar dos processos históricos e não reproduzi-los, entendendo-se como corresponsáveis pela promoção e vivência antirracista.

Mudar a lógica ocidental para uma outra, mais inclusiva, democrática e participativa, na qual corpo, movimento e emoções se integram, é atingir um pensar afrocentrado. Goés (2024, p. 198) apresenta uma reflexão potente e instigante sobre a educação em uma perspectiva antirracista, mostrando que se faz necessário um trabalho pedagógico junto às crianças e adolescentes numa pedagogia preta, num fazer pedagógico que se metaboliza como um processo de imersão e emersão, resultando em vivências educativas permeadas pela cosmovisão afrobrasileira, que por sua vez deve se inserir também na formação docente. Assim essa práxis pedagógica propõe uma forma de intervenção no mundo que pressupõe a verdadeira assunção da negritude por parte das pessoas pretas. As estratégias apresentadas pelo pesquisador partem das rodas, dos cantos, dos saraus, das cirandas, da dramaturgia, das brincadeiras, dos brinquedos, da gastronomia e diversas outras manifestações culturais.

Por fim, refletindo sobre as ideias apresentadas, destacamos que todas as pessoas, mesmo que não tenham clareza sobre a sua posição social, são impactadas pela estrutura racista. Até que as legislações entrem nas salas de aula de forma efetiva, temos um caminho a ser percorrido em termos de políticas públicas restaurativas que foquem também na materialidade, nos instrumentos, livros, mobiliários, tecidos etc. Além disso, é importante a formação continuada dos professores, articulada com as novas tecnologias de ensino como forma de ampliar os saberes, o financiamento e as verbas públicas destinadas à compra de materiais que fortaleçam as questões étnico-raciais, para que o projeto político-pedagógico seja de fato antirracista e vivenciado no interior das escolas junto a toda a comunidade educativa.

Nessa linha de raciocínio, Góes (2024, p. 37) argumenta que, para uma educação antirracista acontecer de fato, se faz necessária uma pedagogia que leve em conta a história e a cultura dos pretos e indígenas e demais povos que sofrem pelos impactos da colonização. O currículo precisa pensar na diversidade multiétnica e plurirracial. Desse modo, pensar em uma educação antirracista é pensar de forma sistemática na formação continuada dos professores, no sentido de construir repertório sobre saberes culturais, ancestrais, filosóficos e sociológicos da cultura afro-brasileira. É preciso que os docentes se alimentem de saberes ancestrais, pois a formação articulada com a prática pedagógica – bem como a reflexão, com os pares, sobre os avanços, questionamentos, dúvidas, medos, receios e sonhos – colabora para a tão almejada educação antirracista emancipadora e libertária de que tanto necessitamos. Portanto, é importante pensar em outra forma de viver em comunidade, mais parecida com o que se vê nos quilombos, que nunca foram isentos de adversidades, mas cujas diferenças acabam por unir as diferentes categorias contra o sistema de opressão e não para separar.

Mighian Danae Ferreira Nunes, em seu artigo “Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo” (2021, p. 67), apresenta várias proposições para as crianças pequenas e nos convoca para algumas reflexões relativas a situações antirracistas no CEI. O autor aponta que devemos:

2.4 Admitir a existência do racismo, ressaltando que ele também incide na vida das crianças muito pequenas, afetando suas experiências de integração e socialização. Assim, deve-se garantir, no cotidiano da sala de aula, a inclusão

de materiais e conteúdos que versem sobre a história do povo preto e indígena.

2.4.1 Ouvir e considerar o que dizem as crianças pretas, pois, na nossa sociedade adultocêntrica, se dá importância às falas dos adultos e não das crianças. Uma educação para as infâncias pautada no antirracismo precisa se pautar na escuta afetiva e sensível, estabelecendo relações horizontais. Temos que considerar as falas das crianças pequenas para que elas sejam incentivadas, de modo gradual, a fazer parte do coletivo e a sentir que suas falas, sentimentos e emoções são validados pelos adultos.

2.4.2 Propor situações nas quais as crianças brancas vejam as crianças negras como pessoas. É imprescindível que esse pensamento seja reforçado porque, por muito tempo, as crianças negras foram tratadas como objetos, não recebendo nenhuma “paparicação” ou afeto. As crianças pretas precisam se ver como parte importante da sociedade. Para isso acontecer, é importante que o ambiente favoreça situações de representatividade, tanto na escola quanto fora dela, e que os materiais e narrativas contribuam para a positivação da autoimagem, bem como das culturas pretas. Para que as crianças pretas para se tornem parte integrante de suas comunidades, precisam encontrar-se consigo mesmas nos espaços que habitam.

2.4.3 Garantir que os materiais, as bonecas e os livros tenham qualidade estética, diversidade e quantidade suficiente para que as crianças vivam as suas infâncias e produzam seu jogo simbólico com objetos que reforçam a sua identidade preta, indígena ou branca, valorizando a diversidade de todas as etnias e culturas.

2.4.4 A educação para as relações étnico-raciais nos incentiva à convivência. Um dos princípios da nossa ancestralidade é o coletivo, a circularidade. Dessa forma, faz-se urgente propor situações que celebrem as diferenças. As crianças, desde muito pequenas, aprendem a conviver com e no coletivo e o trabalho colaborativo e respeitoso precisa se fazer presente em diversas experiências ofertadas aos alunos.

Diante das ideias de Nunes, atreladas às diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004) e ao currículo antirracista paulistano (2022c), percebemos como é fundamental a leitura desses documentos para que possamos viabilizar práticas antirracistas mais assertivas junto às crianças pequenas no CEI.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas práticas antirracistas observadas e tematizadas no CEI, quando as professoras recebiam devolutivas para dar continuidade às ações formativas e refletiam sobre suas práticas junto às crianças e bebês. Apresentaremos também algumas reflexões a partir do trabalho com um grupo focal,

observando como as práticas antirracistas centradas na escola podem colaborar para a evolução do profissional docente em uma perspectiva de diálogo e parceria com a coordenação pedagógica.

3. O CURRÍCULO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

*Não mexe comigo
que eu não ando só
eu não ando só*

“Carta de amor”, escrita por Paulo Cesar Pinheiro
e interpretada por Maria Bethânia (Velooso, 2013)

3.1 A escola e a apropriação das questões étnico-raciais

A prefeitura de São Paulo tem publicado vários documentos articulados com a constituição de 1988, a LDB 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013) e com as legislações sobre as relações étnico-raciais. O município também vem fomentando muitas discussões, implementando políticas públicas educativas junto à SME – Secretaria Municipal de Educação – e à DRE – Diretoria Regional de Educação –, juntamente às escolas municipais em seus diferentes âmbitos: CEIs (Centros de Educação Infantil), EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), EMEFEMs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio) CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena), e EJA (Educação de Jovens e Adultos), com documentos normativos que direcionam e organizam os saberes que os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam desenvolver no período da sua escolarização.

Percebemos que, ao longo dos últimos seis anos, a PMSP apresentou um conjunto de documentos normativos carregados de concepções, metodologias e boas práticas pedagógicas sobre os conhecimentos que todos os estudantes precisam adquirir para continuar seus estudos e para terem acesso, permanência e sucesso dentro e fora da escola. Os documentos têm como princípios a educação integral, equânime e inclusiva, além de propor um olhar para as questões éticas, estéticas, políticas e pedagógicas.

Muitos dos currículos apresentados pela rede municipal de São Paulo dizem respeito às disciplinas obrigatórias – Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, dentre outros. Para cada modalidade de ensino, temos um

currículo específico e, além disso, há currículos que tratam de temáticas transversais, articuladas com diferentes saberes culturais, políticos e sociais: *Currículo da cidade: educação infantil* (São Paulo, 2022, *Currículo da cidade: povos indígenas* (São Paulo, 2023b), *Currículo da cidade: povos migrantes* (São Paulo, 2023c), *Currículo da cidade: educação ambiental* (São Paulo, 2023a) e *Currículo da cidade: educação alimentar* (São Paulo, 2024). No entanto, voltaremos nossos olhares ao *Currículo da cidade: educação antirracista e orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022a).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013 p. 23) apresentam diversas definições atribuídas ao currículo, tendo como referência o texto “Currículo, conhecimento e cultura”, escrito por Moreira e Candau (2007). O material fala de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais e buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo, assim, para construir as identidades dos estudantes. Os autores entendem que um currículo é um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente para a construção da identidade social e cultural. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes. O art. 26 da LDB, lei nº 9.394/96, salienta que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter a Base Nacional Comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL,1996),

Assim focalizaremos os seguintes parágrafos:

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil. (BRASIL,1996),

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. (BRASIL,1996),

Diversos autores abordam o currículo escolar como uma temática fundamental para todos os profissionais e estudantes que compõem a escola, cada um com a sua perspectiva e foco. Muitos elaboram concepções importantes a respeito do currículo. Entre os pesquisadores brasileiros em educação está Dermeval Saviani (2008), um dos principais estudiosos da pedagogia histórico-crítica, que defende a importância do currículo na formação política dos alunos e indica possibilidades reais para o currículo, visando a efetivação da pedagogia histórico-crítica como uma concepção de formação humana, na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo.

O currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, trata-se de atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de seleção dos conhecimentos, a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (Saviani, 2008, p. 16).

Percebemos a preocupação do autor quanto à importância do currículo, que, junto às metodologias e à didática dos docentes, configura um dos principais fatores que viabilizam a construção de saberes por parte dos estudantes. No entanto, se as políticas públicas educacionais, as instituições e os professores não tiverem clareza quanto ao impacto de suas ações, tende-se à reprodução de práticas e pensamentos equivocados em relação às questões sociais do Brasil e do mundo.

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial* (2004, p. 17) consideram que a obrigatoriedade da inclusão dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica passa por uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos professores. Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros e brancos nas escolas, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura dos diversos povos que compõem a nossa formação social, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos no sentido de fortalecer a identidade e os direitos de tais povos. Esses estudos sobre as questões étnico-raciais são relevantes, contudo não podem se restringir apenas às pessoas pretas, ao contrário, precisam abranger todos os brasileiros, que devem ser educados no combate ao racismo enquanto cidadãos atuantes dentro de uma sociedade

multicultural e pluriétnica, sendo capazes de reconstruir-se visando a uma nação democrática.

No livro *Pedagogia do oprimido*, o educador Paulo Freire (1987, p. 121) disserta, não somente sobre currículo, mas sobre a educação como prática de liberdade e sua importância como conscientização crítica sobre o mundo, Freire fala sobre uma construção coletiva do currículo, empreendida por professores e alunos:

O momento é o que se inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Assim, esta investigação implica necessariamente uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica, daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno deles mesmos.

Compactuando com as ideias de Paulo Freire, convém repensarmos sistematicamente a educação que tivemos para definir aquela que queremos para os currículos educativos. Por muito tempo vivenciamos uma educação excludente, racista, misógina, que não respeitava as singularidades dos sujeitos. Uma educação bancária, com histórias que não nos representavam, com narrativas que enalteciam determinados povos e inferiorizavam outros, numa visão totalmente eurocentrada, com histórias que não dialogavam com o nosso cotidiano, com a nossa realidade, e que não nos estimulavam a construir uma criticidade relativa à história do nosso povo e dos povos escravizados.

Muitos discursos sobre os corpos indígenas e negros são perpetuados até os dias atuais devido a um currículo alienante que, muitas vezes, tem uma história única sobre os brancos, os negros e os povos indígenas, cabendo a nós, educadores, a partir de legislações como as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, propormos estudos aprofundados sobre o Brasil. Precisamos descolonizar nossas práticas, pensamentos e comportamentos. Levaremos anos para africanizar os currículos brasileiros com um conteúdo que valorize e potencialize as culturas dos povos marginalizados – negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e mulheres –, trazendo para o chão das escolas públicas outros olhares sobre os povos que foram desastrosamente silenciados ao longo dos séculos, e cujo silenciamento por muito tempo foi corroborado em currículos educativos altamente opressores, alienantes e eurocentrados.

3.2 As relações étnico-raciais e a implementação de políticas públicas nas escolas da PMSP

O currículo da cidade sobre educação antirracista, apresentado pela PMSP (São Paulo, 2022c) busca justiça, reparo histórico e ampliação de outras narrativas frente aos grupos excluídos. Cabe ressaltar que o Município de São Paulo, mesmo atrasado em relação à implementação de um currículo antirracista, vem cumprindo a legislação federal e servindo de referência para outros municípios, articulando reflexões junto aos PPPs de muitas escolas e provocando mudanças atitudinais e comportamentais nos educadores e estudantes. Não obstante, precisamos avançar na implementação do currículo, que tem ficado nas mãos apenas dos professores mais militantes e de profissionais que já entenderam a importância de trabalhar com as histórias e culturas afro-brasileiras em uma perspectiva antirracista.

Como educadora das infâncias, observo a educação como um espaço para transformar pessoas e, nesse sentido, entendo que o currículo pode ofertar boas situações de aprendizagem ao se realizar de forma antirracista, justa, ética e plural – o que significa que o currículo também poderia ser constituído de forma sistematicamente racista, excludente e manipuladora e, assim, devemos ficar atentas a seus conteúdos. O currículo da cidade sobre educação antirracista se apresenta da seguinte maneira:

Convocamos todo os educadores ao compromisso com a equidade, a partir de uma educação antirracista. Este documento indica caminhos possíveis para o debate para a construção de ações de combate ao racismo durante todo o ano letivo. Por uma São Paulo antirracista. Sem racismo de janeiro a janeiro (São Paulo, 2022c, p. 1).

Cabe lembrarmos que a PMSP, antes do currículo antirracista, tinha outro documento que embasava os projetos político pedagógicos das unidades, chamado *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio* (São Paulo, 2008), que tinha como objetivo contribuir para a reflexão sobre o que os educadores precisavam aprender em cada uma das áreas de conhecimento no sentido de subsidiar as escolas no combate ao racismo.

Esse material é dividido em seis capítulos. O primeiro foca nos conceitos da Lei nº 10.639/03. O capítulo seguinte fala sobre a abordagem das histórias africana e afro-brasileira na sala de aula, desmistificando ideias sobre preconceito, raça e racismo,

entre outros assuntos, e destacando as questões relativas à identidade no Brasil, sobre a África e as suas diásporas (colocando o continente africano como lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas), sobre os povos escravizados pelo mundo e especificamente no Brasil, com destaque às leis nº 10.693/03 e nº 11.645/08 para a educação de crianças e adolescentes. Além disso, reconstitui a história dos povos africanos e dos afro-brasileiros de 1888 a 2002, ressaltando as omissões e reparações dos governantes. O material também cita o passado que não nos foi contado. Fechando a segunda parte do livro, destacam-se as relações do Brasil com a África subsaariana, trazendo a oralidade e o analfabetismo como eixos reflexivos. Já no terceiro capítulo, apresenta-se o que pode ser realizado na educação infantil, com foco na identidade das crianças pequenas. No quarto capítulo, trabalha-se o ensino fundamental, com ênfase no pluralismo de culturas. O quinto capítulo aborda a educação para jovens e adultos, falando sobre o direito à educação de modo a valorizar a cidadania e a diversidade. Por fim, no sexto capítulo, pensa-se o ensino médio, trazendo para a discussão as relações entre o Brasil e a África contemporânea.

Percebemos que essa publicação sistematizou saberes para cada modalidade de ensino e, na medida em que a questão étnico-racial é ampla e não se esgota, faz sentido que se escolha temática significativas para a época em que o documento foi produzido, tal qual a tentativa de ressignificação de ideias cristalizadas sobre o continente africano. Essas orientações curriculares já apresentavam estudos sobre racismo nas infâncias, entre outras coisas ainda que ainda não são devidamente compreendidas até hoje, como a existência de racismo nas escolas das infâncias, a própria definição de raça e racismo, as definições de negro e preto, alguns estigmas relativos aos povos escravizados e certas questões sobre as religiões de matrizes africanas. Passaram-se quatorze anos e esses temas continuam presentes em nosso cotidiano. O ir e vir dos conceitos faz com que eles demorem a ser incorporados de forma significativa por muitos educadores, especialmente dentro de uma estrutura social que, sendo inerentemente racista, naturaliza as opressões contra os corpos pretos”.

3.3 Aportes confluentes sobre a discussão das questões étnico-raciais em uma escola da PMSP

O primeiro documento de orientações curriculares sobre as relações étnico-raciais da PMSP (São Paulo, 2008) ressaltava que, nos currículos escolares, havia uma ausência de saberes sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, o que acabava por corroborar a percepção discriminatória nas crianças, nos jovens e nos adultos pretos, favorecendo a tendência à evasão e a repetência, bem como impossibilitando o acesso a outros conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Constata-se que a educação abriga ações educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo, que pregam a diversidade de saberes e são até anteriores à lei nº 10689/03. Neste sentido, essas expectativas deveriam ter mais visibilidades e servir de referências para novos programas escolares, elaborados para subsidiar as escolas no tratamento deste tema contribuindo para a seleção e organização dos conteúdos de ensino desconstruindo preconceitos e estigmas. Assim é importante que a lei nº 10.639/03 seja entendida como uma política de ações afirmativas definidas com um conjunto de outras políticas, para o enfrentamento do racismo e das exclusões como um mecanismo que busca a equidade de oportunidades (São Paulo, 2008, p. 24).

Nesta linha de raciocínio, o mesmo município, quatorze anos depois, publica o *Currículo da cidade: Educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022c) – doravante, *Currículo antirracista*. Temos a impressão de que o primeiro documento apresentava para os educadores concepções, teorias e histórias para repertoriar e subsidiar os saberes dos profissionais da educação, de uma forma densa e profunda, fazendo um convite para a formação continuada e para a reflexão constante sobre a temática, na tentativa de criar saberes necessários para produzir boas práticas pedagógicas e, igualmente, desmistificando conceitos que nos foram apresentados de forma equivocada. Já no *Currículo antirracista*, percebemos uma ansiedade e um chamamento contundente aos educadores, salientando o seu papel enquanto profissionais, no que se refere à garantia de direitos e ao combate ao racismo. Na introdução do documento, deparamo-nos com o seguinte:

Ofereceremos subsídios teóricos, temos a intenção de possibilitar a reflexão sobre as práticas educacionais e propor vivências antirracistas no Município de São Paulo. Em 2003 foi sancionada a lei nº 10.639/03 que altera a LDB nº 9.394/96, e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. [...] Convocamos todos ao compromisso com equidade, a partir de uma educação antirracista (São Paulo, 2022).

Como já dissemos, esse documento foi lançado há 14 anos após o outro documento da PMSP, Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio (São Paulo, 2008), e, neste ano de 2025, estamos comemorando 22 anos da lei nº 10.639/03. Assim, não estamos mais na posição de ouvintes e estudiosos, e não de praticantes de ações concretas no combate ao racismo. Diante de vários estudos sobre a temática, o Currículo antirracista nos convoca a sair da posição de sujeitos receptivos, passivos, que estudam as ações promotoras antirracistas, para assumir uma posição de protagonismo, ativismo, militância e autonomia na construção de boas situações de aprendizagem junto às crianças estudantes.

Comungamos da reflexão da Ângela Davis (2016), segundo a qual, “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, sintetizada em forma de convocatória por Robin Diangelo (2018, 44): “não basta não ser racista, sejamos antirracistas”. A cada vez que negamos o racismo, impedimos que ele seja discutido na sala de aula e na nossa sociedade. Todos os documentos até aqui apresentados e todos os autores mencionados nos instigam a mudar de posição, a sairmos de nossas bolhas e tratarmos das feridas que o racismo estrutural, recreativo e religioso causaram nos afrodescendentes e indígenas. Diangelo (2018, p. 45) aponta que

O racismo é um sistema que intersecciona com as questões de gênero e raça, pois o sistema do racismo começa com a ideologia, que remete às grandes ideias reforçadas em toda a sociedade. Desde o nascimento, somos condicionados a aceitar, não a questionar as ideias, e esta ideologia é reforçada na sociedade, nas escolas, e nos livros didáticos, nos discursos políticos, nos filmes, nas publicidades, nas celebrações festivas [...] deste modo, o racismo é uma estrutura e não um acontecimento.

Sendo o racismo algo da ordem, não da eventualidade, mas da recorrência, que há séculos vem sendo reproduzido cultural e institucionalmente, como os currículos para a educação básica e o currículo antirracista serão implementados no chão das unidades educativas de forma efetiva? Diante dessa ideologia dominante que se faz presente em nossa subjetividade há séculos, sabemos que criar leis e documentos não basta para conscientizar toda a população e proporcionar mudanças estruturais. Visando tal fim, são necessárias, por exemplo, muitas políticas de ações afirmativas que façam com que tais documentos saiam verdadeiramente do papel, resultando em ações práticas no cotidiano das unidades de ensino. Um dos caminhos que auxiliam na efetivação dos

currículos são as formações continuadas dentro e fora das unidades de ensino, com acompanhamento das práticas e reflexões dos profissionais da educação, buscando diálogo constante com toda a comunidade educativa, sobretudo com os familiares que sofrem das mais diversas formas devido ao racismo estrutural.

3.4 A formação continuada dos professores sobre as questões étnico-raciais na PMSP

O Currículo antirracista está organizado da seguinte forma: as seções iniciais apresentam um breve histórico da construção da lei nº 10.639/03 e descrevem certos conceitos ligados à educação antirracista, desmistificando e esclarecendo noções equivocadas que frequentemente trazem muitos prejuízos para as discussões no interior das escolas. Assim, define-se raça, racismo, preconceito, discriminação, branquitude, lugar de fala, epistemicídio, entre outros conceitos necessários enquanto ponto de partida para a criação de práticas e situações de aprendizagem antirracistas junto às crianças e bebês. O segundo capítulo apresenta as intencionalidades pedagógicas, as ações e o cotidiano das unidades educativas, convidando-nos a refletir acerca das posturas e boas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano de várias escolas para além de datas comemorativas como o dia 20 de novembro. No terceiro capítulo, trata-se do conceito de interseccionalidade, chamando atenção para as encruzilhadas de opressões que uma pessoa preta pode sofrer, não apenas por ser preta – mas também por ser pobre, periférica, mulher etc. –, em formas de opressão que vão sendo manifestadas conforme as suas vivências e relações com a sociedade, dificultando ainda mais o seu direito de existir. Adiante, o quarto capítulo articula a temática antirracista com outras áreas do conhecimento e, por fim, o último capítulo faz um convite para que os educadores passem a trilhar coletivamente um caminho antirracista, apresentando propostas contemporâneas de acesso às crianças e adolescentes de forma potente e instigante.

Esse material, assim como o documento de 2008, não apresenta receitas, mas expõe concepções e contextualizações históricas para que os educadores possam refletir e adquirir autonomia para transpor esses saberes de forma lúdica, profunda e significativa para os estudantes. Cabe ressaltar também que no final de cada capítulo há muitas sugestões de livros, sites e vídeos para o educador ampliar ainda mais o seu repertório sobre a temática.

O currículo chegou às unidades de ensino no final de 2022, juntamente com outras matérias, como os bonecos *erês brincantes*¹³ e um acervo de literatura infanto-juvenil e obras literárias com livros de escritores negros de excelente qualidade. Na mesma época foram realizados cursos nas DREs – Diretorias Regionais de Educação – sobre o documento antirracista, voltados aos gestores – dos quais eu participei na minha DRE-referência – e, por fim, no ano de 2023, foram realizadas duas jornadas pedagógicas, para toda a rede municipal, que tinham o Currículo antirracista como foco. Essas jornadas pedagógicas aconteceram nas DREs de cada região da cidade de São Paulo e, nelas, as educadoras compartilharam suas experiências, práticas educativas e saberes. Na escola em que faço o trabalho de coordenação pedagógica, apresentamos nossas práticas para colegas das demais escolas do território, com a mediação de especialistas convidados. Percebemos, nessa ocasião, o quanto ainda precisamos avançar nos diálogos e ações no combate ao racismo.

3.5 A formação sobre educação étnico-racial no CEI

Vale destacar que em 2021, portanto antes da chegada do Currículo antirracista nas unidades de ensino, foi ofertado um curso para toda a rede municipal chamado *Tecendo olhares para uma educação antirracista*. Muitos educadores se inscreveram nessa formação e, para poderem frequentá-la, tinham que escrever uma carta de intenções¹⁴ narrando os seus percursos formativos e suas ações no combate ao racismo no interior de suas unidades de ensino. Entre as 837 inscrições, eu fui selecionada para participar das formações. Nesse período eu já exercia o cargo de coordenadora pedagógica em um CEI na periferia da zona leste de São Paulo. Foram alguns meses de reflexões e estudos mapeando os trabalhos, observando os principais entraves que tínhamos sobre a temática e, por fim, a partir das sensibilizações, foi criado um outro

¹³ Os *erês brincantes* são bonecos e bonecas que trazem em sua essência a importância da representatividade e do brincar genuíno das crianças. Deve-se dizer, no entanto, que, ao chegarem nas unidades de educação infantil da rede municipal, os bonecos foram muito criticados, pois não tinham um bom acabamento estético, causando um efeito contrário ao pretendido.

¹⁴ Na carta de intenções, a candidata ou candidato tinha de fazer uma apresentação pessoal bem assertiva à luz dos seus percursos formativos no combate ao racismo, mostrando quais seriam as intencionalidades pedagógicas para realizar a formação. As docentes da PMSP faziam duas cartas de intenções, à luz dos documentos institucionais e PPP, apresentando suas intencionalidades pedagógicas para o ano letivo junto às crianças e aos bebês.

grupo de trabalho para analisar documentos de diversos municípios do Brasil para embasar a escrita de um documento municipal.

Após muitas conversas e estudos, realizou-se o processo de escrita do Currículo antirracista. Para esse segundo momento, o da escrita, foi sugerido um grupo menor para sistematizar as ideias. Esse grupo era formado por coordenadores e professores que já tinham um caminho de pesquisa acadêmica ou que já tinham trabalhos mais aprofundados em relação à temática do racismo. Assim, o percurso da escrita do documento pautou-se no diálogo constante com os educadores e professores da rede municipal de educação, que estavam no chão das unidades.

Para tornar o processo mais dialógico e verdadeiro, compartilhando-o com sujeitos que lidam de forma desafiadora nas escolas municipais de São Paulo, o Currículo antirracista se vale de muitas narrativas e estudos de caso e de boas situações e práticas vividas nas escolas municipais. Dessa forma, o texto se aproxima de seus leitores e de profissionais de distintas realidades educativas, não resultando num documento frio e sem sentido, com ideias colonizadoras, prescindindo da comunicação com as diversas realidades do município de São Paulo. Ao contrário, proporcionou-se um documento muito potente, cujo processo de escrita se deu de forma participativa, emancipatória e dialógica, contemplando várias narrativas de diferentes regiões (zonas sul, leste, oeste e norte), da cidade de São Paulo.

Depois de sistematizado, revisado e apreciado por diversos especialistas da rede e outros pesquisadores, em 2022, a equipe técnica e o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais – NEER – fizeram uma apresentação em formato de seminário para todas as DREs. Nessa ocasião, tomamos consciência da riqueza e do nível de sistematização do documento. Quando a apresentação do material foi feita na minha DRE, fiquei orgulhosa da potência e assertividade, dessa que era uma política formativa criada por educadores que, em sua maioria, são militantes do Movimento Negro Unificado. Eram novas narrativas, criada por nós e para nós!

Em 2023 dei continuidade à minha jornada como coordenadora pedagógica em outra unidade de ensino, em outra DRE do município de São Paulo, mas ainda na zona leste. Passei a trabalhar no mesmo CEI em que já tinha sido professora, ainda mais perto da minha residência, onde moro há 40 anos. Nesse centro de educação infantil, fiquei responsável pela articulação, junto à gestão, de 56 funcionários e 120 crianças e bebês.

Desde então eu já tinha como foco o trabalho com as questões étnico-raciais, afinal essa temática já me acompanhava desde o tempo em que eu era professora nessa

mesma unidade. Assim, além dos processos formativos iniciados nos anos anteriores, com outros temas já previstos pelo grupo de professores, passamos a tentar articular as temáticas já estabelecidas com o grupo com as questões étnico-raciais. Foi um momento bem interessante, complexo e desafiador, pois muitos educadores viam os temas de forma separada e fragmentada, como cada conteúdo se encerrando em si mesmo.

O primeiro passo foi uma conversa com as educadoras do CEI, visando articular a formação em curso junto com as ações do dia a dia. A pauta e o currículo antirracista são de fácil compreensão, e fui apresentando-os de forma prática, associando ao nosso contexto educativo o que era apresentado na teoria no documento, distinguindo ações que corroboravam a educação antirracista das ações que contribuíam para uma perpetuação de práticas racistas. Com exemplos simples do cotidiano percebíamos que pequenas ações faziam toda diferença nas percepções subjetivas das crianças e dos bebês.

As docentes foram percebendo que na formação não se dava de maneira desconectada de seus fazeres e, sim, que tínhamos a pretensão de articular tais conceitos à vida cotidiana do CEI nas relações entre as docentes e as crianças. Deve-se ter em conta que a escola já tinha um caminho muito potente sobre a temática, e muitas educadoras, que já a trabalhavam de forma contínua, fortaleceram o meu discurso visando a implementação do currículo antirracista de forma assertiva e intencional.

Como eu já tinha sido professora de crianças pequenas nessa mesma unidade, as docentes e os gestores já me conheciam, já sabiam das práticas ligadas às questões étnico-raciais que eu realizava com as crianças e a comunidade educativa enquanto docente. Assim, quando assumi o cargo de coordenadora pedagógica, não houve surpresa para comunidade escolar, e todos sabiam que eu daria continuidade, de alguma forma, às pautas relacionadas às questões raciais, pois, quando eu era professora, todas as minhas experiências junto às crianças e bebês eram pensadas a partir dessa temática e no combate ao racismo. Não obstante, como coordenadora, ampliei o meu campo de atuação, focando no fomento e na intensificação das formações continuadas relacionadas à implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Desse modo, não tive nenhuma dificuldade em trabalhar as pautas raciais com o grupo de professores, pois também tinha como aliadas as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que afirmam a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileira nas escolas, bem como o Currículo antirracista, que tinha acabado de chegar nas unidades da rede municipal e passava a integrar o PPP da unidade,

afirmando que “o trabalho sobre a educação antirracista tem que permear outras temáticas e projetos fomentando a discussão e práticas intencionalizadas e significativas de forma natural, orgânica e simples e dentro do cotidiano do CEI” (PPP/CEI, 2023, p. 79). Além disso, eu tinha bons argumentos para inserir a temática de forma aprofundada nas formações, ações, projetos e planejamentos das professoras, de forma transversal e dialógica, como propõe Placco e Almeida, (2013, p. 72):

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto, de ações interligadas, envolvendo os diversos autores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos.

Além disso, o meu cargo de coordenadora pedagógica dentro da escola é altamente formativo, como aponta o documento *Orientações didáticas do currículo da cidade – coordenação pedagógica* (2023f p. 28), que especificando as atribuições da coordenação pedagógica sem perder de vista os princípios da gestão democrática, participativa e inclusiva. Assim deve ser a atuação da coordenação, uma vez que ela é parte constituinte dos processos formativos dos profissionais que atuam nas unidades de ensino, devendo provocar nos educadores comportamentos ativos nas tomadas de decisão relativas às ações pedagógicas, tornando-os sujeitos de sua formação continuada.

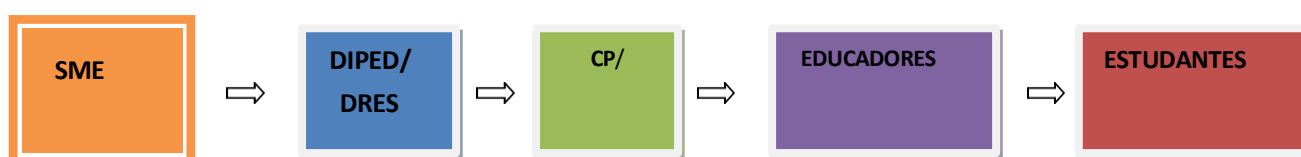
Assim, esse documento compreende a coordenadora como uma instância de contato direto com os educadores, articuladora dos currículos da cidade junto às práticas educativas. Seu objetivo será realizar o acompanhamento, as formações e reflexões sobre os estudos ofertados aos educandos. Desse modo, caberá às coordenadoras pedagógicas (São Paulo, 2023f, p. 27):

- proporcionar condições para que as propostas curriculares se desdobrem na escola, considerando as especificidades de cada modalidade de ensino;
- contemplar, no PPP - Projeto Político Pedagógico, o Projeto Especial de Ação – PEA –, os Planos de Ação e de Ensino e as Diretrizes Curriculares da SME-SP, assegurando a autonomia e a diversidade das unidades educacionais;
- oferecer formações continuadas aos professores de maneira dialógica e reflexiva, centradas na escola;
- envolver os demais profissionais da escola na compreensão da finalidade pedagógica de todas as ações educativas;

- orientar os processos de ensino na escola por meio do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes;
- trazer elementos de inovação às práticas curriculares a partir de sua observação, de leituras, de diálogos com o corpo docente, os estudantes e a comunidade escolar; e
- buscar, com os professores e gestores, a criação de indicadores qualitativos ou quantitativos da evolução dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Percebemos que, para uma política pública formativa acontecer de forma consistente, se faz necessário uma cadeia formativa bem estruturada e instigante, tal qual apresentado abaixo.

Figura 1: Cadeia formativa



Diante dessa cadeia formativa, temos muitos campos de tensão, conflitos e desafios, pois, até a política pública antirracista chegar aos estudantes, muitos jogos de interesses, ideologias, crenças, valores, concepções, ideias, posicionamentos, investimentos, saberes históricos, questões sociais, políticas e econômicas estarão em jogo. Entretanto, os educandos, além do acesso e permanência nas escolas públicas, precisam fortalecer a sua identidade e autoimagem diante da estrutura racista, com saberes que valorizem a história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas. Para Nilma Lino Gomes (2007, p. 30), em seu livro *Indagações sobre o currículo*,

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos desta exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças, dando a estas tratos desiguais.

Desse modo, sabemos que trabalhar na escola pública pressupõe muitos desafios, e um deles é lidar com o preconceito e o racismo, presentes fora e dentro das unidades de ensino, muitas vezes naturalizados nas instituições escolares em que trabalhamos. Portanto, assumir a existência do racismo, frequentemente velado, se faz

necessário, e podemos fazê-lo por meio de várias ações formativas, combatendo-o. Precisamos cotidianamente estar atentas aos atos de discriminação, enfim, precisamos combater quaisquer formas de ações desrespeitosas e intolerantes no interior das escolas. Todas estas questões precisam ser discutidas nos momentos formativos, de forma contínua e restaurativa. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 148) argumenta que:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito poderia ajudar os (as) professores (as) a compreenderem as especificidades do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista, e quando esta acontece no interior da escola. Esta discussão que deve fazer parte dos processos de formação de todos os professores.

O documento de Orientações Didáticas, Currículo da Cidade (São Paulo, 2023g) nos alerta que os professores que fazem a JEIF¹⁵ e o PEA¹⁶ realizam, de forma sistematizada, uma formação em serviço, o que pressupõe a apropriação de conhecimentos acerca da prática docente e a afirmação da escola como *lôcus* privilegiado para a formação pedagógica.

Iniciamos o ano letivo de 2022 com a leitura do documento o Currículo Antirracista (2022c) no PEA, nos horários de formação: tínhamos três horas semanais de estudos, duas horas destinadas à formação e uma hora por semana para refletir e articular as formações à luz do Currículo antirracista (2022c). Na medida em que íamos lendo e discutindo, fazíamos relações, provocações e reflexões sobre as nossas práticas no que diz respeito aos tempos, espaços e materiais disponíveis na unidade que pudessem, segundo nosso entendimento, colaborar para a promoção de um espaço antirracista, potencializando a autoestima das crianças pequenas. Esses diálogos e articulações com o cotidiano foram fundamentais para percebermos lacunas em nossos trabalhos e buscarmos cada vez mais formações e colaborações dos especialistas para relatar o que vínhamos fazendo junto às crianças sobre as questões étnico-raciais. Vale dizer que essa abordagem vai ao encontro do que diz Almeida (2013, p. 12) em relação à formação em serviço. Segundo a autora, para que a formação seja assertiva, ela precisa ser centrada na escola, ou seja, centrada no contexto organizacional em que os

¹⁵ A Jornada Especial Integral de Formação – JEIF – é uma opção de jornada de trabalho dos profissionais da educação da PMSP.

¹⁶ O Plano Especial de Ação – PEA – é um potente instrumento de trabalho formativo que, ao contemplar as recomendações de Placco, considera as especificidades da rede de ensino e da unidade de ensino, favorecendo as ações de implementação curricular e abrangendo os programas, projetos e ações de SME-SP. É um valioso momento para que os currículos sejam discutidos, ganhem forma e efetivamente correspondam à qualificação das políticas públicas no chão das escolas (São Paulo, 2023, p. 29).

professores estão inseridos. Assim, esse tipo de formação coloca os professores como protagonistas dos processos de desenvolvimento e de aprimoramento, uma vez que evidencia a sua atuação e as boas práticas já realizadas nas escolas. Em nosso caso, os educadores recebiam os textos impressos para serem lidos nas suas horas livres ou em outros momentos disponíveis. Esse material também era enviado na íntegra, via rede social, somente ao grupo de professores e, como tínhamos pouco tempo para leitura e discussões nos PEAs, as professoras já traziam questões sobre o texto. Cada uma ficava responsável pela leitura de um capítulo, eu antecipava alguns conceitos que elas encontrariam na leitura para causar uma certa curiosidade, deixando-as mais tranquilas, bem como garantindo a qualidade das discussões e reflexões juntamente às minhas mediações.

Nos horários formativos, realizávamos um mapa mental, um resumo, sistematizando os conteúdos apresentados nos capítulos. Discutíamos, refletíamos tais conteúdos nesses horários de estudo coletivo, relacionando-os às nossas práticas e aos estudos anteriores. Concomitantemente pensávamos nos desdobramentos e na elaboração de ações potentes junto às crianças.

Ao longo dessas leituras do Currículo antirracista, algumas educadoras foram convidadas para apresentar suas práticas antirracistas, em formato de vídeo, fotos e relatos de práticas para todo o grupo de professores. Convidamos também algumas educadoras que realizavam boas práticas nas escolas vizinhas, da mesma rede municipal e do mesmo território, para apresentarem suas práticas nos nosso PEAs.

Vários momentos foram oportunos e muito significativos, pois percebemos que outras unidades estavam na mesma sintonia, que não estávamos sozinhas nessas discussões. Observamos que estávamos garantindo direitos às crianças e bebês. Essa articulação foi interessante, pois percebemos que o foco deveria incidir no ajuste das estratégias formativas, propiciando boas e potentes situações para as crianças vivenciarem outras narrativas antirracistas.

Nos PEAs, nesses encontros formativos, fazíamos também a *tematização da prática*, com relatos apresentados e refletidos pelas professoras, relativos a suas ações pedagógicas. Nesses momentos reflexivos, a professora em questão descrevia a realização da sua prática utilizando-se de vídeos, fotos ou narrativas escritas. Vale mencionar que essa estratégia formativa de tematização da prática é indicada por muitos pesquisadores e estudiosos da área da educação, entre os quais podemos citar Beatriz Cardoso (2007, p. 398) e Telma Weisz (1999, p. 136), sendo essa última uma pioneira na introdução do conceito de tematização da prática no Brasil. Segundo Weisz, esse

procedimento ajuda as docentes a analisar e as suas práticas e, a partir de suas reflexões, colaborar com os seus colegas para desenvolver teorias que venham a contribuir para a efetivação do trabalho pedagógico junto às crianças. Já Cardoso (2007), em seu livro *Ensinar: tarefa para profissionais*, argumenta que essa metodologia formativa é uma excelente estratégia para que os docentes aprendam com a sua própria prática. Desse modo, a tematização auxilia na resolução de problemas e viabiliza novos recomeços, levando maior responsabilidade e compromisso para a prática docente e para as aprendizagens dos sujeitos em desenvolvimento.

Assim, ao longo dos meses, fomos discutindo, refletindo sobre as práticas à luz das teorias disponíveis. Eu fazia algumas observações nas salas referência¹⁷, observando o espaço, a materialidade e o tempo destinado aos conteúdos sobre educação antirracista. Em outros momentos, combinava com a educadora um dia e horário para lhe explicar os pontos que eu, enquanto coordenadora pedagógica e parceira formativa, avaliaria. Como já tínhamos essa cultura de fazer devolutivas, no começo as professoras estranharam, mas, ao verificar o andamento das mediações e o respeito pelo trabalho que vinham desenvolvendo, elas foram ficando mais tranquilas em relação às minhas observações e devolutivas. Algumas educadoras já se sentem mais confortáveis, outras menos, mas estamos no processo de consolidação dessa prática colaborativa.

Nesse processo de construção, tentei estabelecer uma relação de parceria e contribuição para a ação docente, sempre deixando claro que o meu papel não era de fiscalizadora, nem de controladora das suas práticas, e, sim, de mediadora com o foco no mapeamento e diagnóstico das ações, de forma colaborativa e coletiva para que pudessemos avançar visando sempre a qualidade das ações pedagógicas. Sempre que possível, eu dava visibilidade às práticas antirracistas, oferecendo subsídios para outras educadoras acrescentarem vivências em suas práticas. Ambas, coordenadora pedagógica e professora, socializavam nos PEAs as suas experiências.

Assim, as minhas considerações tinham um foco na aula em análise. Eu elaborava um roteiro e fazia uma devolutiva do que foi observado, das mais variadas

¹⁷ Termo utilizado na escola de Educação Infantil para revelar as concepções sobre infância, o brincar, o protagonismo das crianças e dos bebês. No contexto da educação infantil, a *sala referência* é o espaço em que ocorrem, no cotidiano escolar, as atividades pedagógicas que envolvem diretamente as crianças, as materialidades e as interações. É, portanto, o local de socialização, cujas práticas devem sempre prezar pelo protagonismo e autonomia das crianças e dos bebês.

formas – a cada mês eu propunha um tipo de devolutiva, a depender dos contextos e situações.

TABELA 3. Roteiro de observação das práticas antirracistas (São Paulo, 2023g)

PONTO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO
Observar a sala referência tendo como foco a sua gestão e suas condições didáticas: tempo, espaços e materiais sobre as questões no combate ao racismo.	Quais experiências estão sendo ofertadas? As crianças e os bebês têm desafios a serem superados? Quais intervenções, mediações e ações são realizadas junto aos bebês? Há diversidade, quantidade e qualidade de material ofertado?	Quais são as intencionalidades das docentes? Houve escuta das explorações e investigações das crianças? Quais direitos de aprendizagem estão sendo garantidos?

As *Orientações didáticas do currículo da cidade* (São Paulo, 2023g p. 60) afirmam que a função da coordenadora pedagógica envolve diferentes atividades, como a da formação continuada dos professores, que é centrada na escola, e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Assim, o documento reforça que uma possibilidade de ampliação da formação docente é a observação da coordenadora em sala de aula.

Considerando que a sala de aula é o lugar em que o professor coloca seus saberes em prática e que os estudantes constroem suas aprendizagens, a coordenadora pedagógica não pode ficar distante do que acontece nesse espaço. Donald Schön (2000), em seu livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, afirma que a reflexão é uma ferramenta importante para a autoformação dos educadores e, assim sendo, o autor discute a importância da reflexão na prática profissional, especialmente na educação, de modo que a formação deve ser também um momento reflexivo.. O professor não se forma com acúmulo de cursos, leituras e técnicas, sendo preciso pensar criticamente sobre a sua própria prática docente, articulando isso aos conhecimentos adquiridos. Nessa linha de pensamento, as *Orientações didáticas do currículo da cidade* (2023g, p, 68) destacam que:

Observar aulas permite ao coordenador uma aproximação das experimentações e práticas dos professores para que ele possa fomentar processos investigativos, tornando a escola um espaço de formação em que trabalhar e o formar não se diferenciam a formação dos professores como uma ação permanente que está inserida na rotina do professor e não à margem dela, pois além de contribuir para a formação dos professores, as

observações das aulas também podem permitir ao coordenador o acompanhamento mais próximos das aprendizagens dos educandos (São Paulo, 2023g, p. 62).

Quanto às minhas observações em sala, primeiramente conversávamos com as docentes sobre os pontos a serem observados e, na sequência, fazíamos devolutivas para os educadores, destacando aspectos a serem refletidos no sentido de gerar novos desdobramentos formativos junto às crianças e bebês. Desse modo, eu organizava a minha rotina junto às educadoras e acompanhava a prática de sala de aula, fazendo observações relativas às questões antirracistas e, em seguida, organizava as devolutivas formativas para os professores. Em alguns momentos as devolutivas eram feitas em forma escrita e individualmente, em outros momentos, eram expostas para todo o coletivo e, em outras ocasiões ainda, a devolutiva era feita de forma oral e individual na sala da coordenação pedagógica, tendo como ponto de atenção as relações étnico-raciais e como foco de observação as ações e práticas pedagógicas, e nunca visando o individual ou o aspecto pessoal do trabalho da docente.

No momento das minhas observações, tento seguir esse roteiro para focar o meu olhar em algum aspecto. Ao longo do ano, mensalmente, escrevo quais serão os meus focos de observação e compartilho as devolutivas com o grupo de professores nos estudos coletivos ou pelo grupo nas redes sociais, sempre na tentativa de valorizar as suas práticas, deixando dicas de livros, *lives*, textos e práticas ou, ainda, sugestões para desdobramentos junto a suas crianças e bebês.

Entendo esse momento como de extrema importância para acompanhar o desenrolar dos estudos realizados e, ao considerá-lo dessa forma, colaborei para a criação de uma cultura formativa nos PEAs, com discussões sobre o Currículo antirracista (São Paulo, 2022c), concomitantemente a relatos de práticas nos horários de estudo coletivo e nas reuniões pedagógicas, a formações extras em pagamentos de dias letivos e, por fim, ao acompanhamento das práticas em sala de aula – a sala referência – com pautas compartilhadas com antecedência com as educadoras. Cabe destacar que mensalmente eu fazia blocos de observações para a pesquisa apresentada, com foco na observação das questões antirracistas, mas sem deixar de, ao longo do ano, fazer devolutivas olhando para outros aspectos do cotidiano e outras práticas educativas.

Por fim, a partir dessas devolutivas e observações das práticas docentes, percebi que alguns assuntos precisavam de mais aprofundamento. Em nossas reuniões pedagógicas e em outros momentos formativos, passei a convidar um especialista para

nos auxiliar com algumas fragilidades observadas a partir dessas observações. A colaboração dos amigos especialistas fez uma diferença e tanto no que se refere à compreensão de alguns conceitos e, durante as formações no CEI em horário de trabalho, tanto eu quanto as docentes aprendíamos muito.

Ao longo do ano letivo tivemos doze encontros formativos de aprofundamento do estudo do Currículo antirracista, além dos horários dos PEAs, de forma concomitante, com formadores de bagagens acadêmicas bem diferentes entre si, entre eles amigos universitários, gestores e coordenadores pedagógicos das unidades do nosso território, além de especialistas que trabalhavam nas DREs e nos Núcleos sobre Educação Antirracista. As formações duravam duas horas e geralmente aconteciam aos sábados, nos momentos de pagamento de horas sobre as paralisações de greve. Fazíamos dois momentos, primeiramente centrados em atividades com a comunidade e, em seguida, numa formação junto aos educadores, quando tratávamos de assuntos diversos sobre as questões étnico-raciais. Nessas ocasiões, tratamos do racismo estrutural, do racismo epistêmico, do racismo recreativo, da presença do racismo e da eugenia no pensamento conservador brasileiro, do racismo ambiental, da interseccionalidade, das ações decoloniais, da necropolítica, do antirracismo na educação infantil, entre outras pautas que fortaleceram as nossas reflexões e ações pedagógicas.

Percebi que, a cada formação realizada junto aos especialistas, as docentes ficavam mais instigadas a pensar e garantir boas situações de aprendizagem para as crianças e bebês. O objetivo primordial desses momentos formativos era criar uma cultura formativa, reflexiva e crítica sobre a nossa realidade para modificá-la. Sabemos que as formações e as mudanças não são imediatas, porém não teríamos tempo suficiente para somente pensar nas formações de forma fragmentada e depois mudar as práticas. Portanto, as situações formativas aconteciam concomitantemente à vida vivida no CEI. As ações e reflexões aconteciam em tempo real e caminhavam juntas. Desse modo, gradativamente íamos vivendo o Currículo antirracista na prática, nas condições que tínhamos, e aos poucos fomos percebendo que não precisávamos de tantos materiais assim para garantir a implementação dessas ideias. Não que os materiais não sejam importantes, mas entendemos que as mudanças comportamentais e atitudinais a curto prazo são fundamentais: acolher os bebês e as crianças nas suas especificidades, manter um bom contato com as famílias e bebês, dar um bom dia para todos de forma acolhedora e cordial, receber as famílias com um café e um vídeo gostoso, apresentar a

escola aos pais e responsáveis no momento da realização da matrícula, ofertar uma boa variedade e quantidade de brinquedos para todos brincarem, enfim, tudo isso pode ser um exemplo de ação antirracista.

As reflexões nos PEAs, os acompanhamentos e as devolutivas sobre as observações nas salas referência, as devolutivas coletivas, as tematizações das práticas nos encontros do PEA, o recebimento de outras educadoras de outras unidades relatando suas práticas, a realização do Seminário de Educação Antirracista, as mudanças nas festas institucionais, que fizeram com que a festa junina, a festa da cultura popular e a festa de encerramento do ano letivo, fossem voltadas a manifestações e tradições de culturas africanas e indígenas, a construção do *Protocolo de prevenção e combate ao racismo* (texto completo no anexo), enfim, todas essas ações aconteceram de forma natural e articuladas entre si, e foram fundamentais para o avanço em alguns aspectos formativos e para a tomada de consciência reflexiva sobre a importância da pesquisa na promoção de boas práticas promotoras de igualdade racial. Isabel Alarcão (2022), uma educadora e pesquisadora portuguesa conhecida por suas contribuições significativas para a área da educação, principalmente no campo da formação de professores, enfatizava que a formação continuada precisava ser reflexiva e crítica. Ela acreditava que a formação continuada é essencial para a melhoria da qualidade da educação, enfatizando que, diante das reflexões dos docentes, cria-se a necessidade de que a escola repense o seu papel e os seus modelos, e que mude a si própria, tornando-se uma comunidade crítica, com os seus funcionários, docentes e discentes colaborando com a comunidade que os cerca.

Isabel Alarcão (2022) apresenta os principais conceitos da teoria crítica da educação, indicando que a emancipação e a autonomia são caminhos possíveis para uma escola reflexiva. Em seu livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, a autora argumenta que

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o local de trabalho, que ele, com os outros seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas, se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições para a reflexividade individuais e coletiva. [...] A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modelo como se organiza para cumprir. Tem também ela de ser reflexiva, [...] sendo uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores, funcionários e comunidade. [...] A ideia de professor reflexivo, se reflete em situações e constrói conhecimentos a partir dos pensamentos, sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (Alarcão, 2022, p. 42).

Diante do exposto, vê-se que a função de coordenadora pedagógica, com o foco na formação continuada, é um ofício complexo, que também exige autorreflexão sobre o nosso papel dentro dessa escola reflexiva que a Alarcão aponta. Enquanto formadora de adultos, a tarefa da pessoa coordenadora consiste em conduzir as ações formativas sem assumir um papel autoritário, ou vaidoso, de alguém que possui respostas prontas para os problemas escolares, assumindo a posição de transmissora dos conhecimentos e de controladora dos saberes. É possível mensurar as aprendizagens dos professores, e, entre o discutido e o realizado, há um caminho a ser percorrido. Esse malabarismo do formador de adultos é desafiador porque vai além da construção de saberes pedagógicos, sendo necessários outros saberes técnicos que colaboram para uma maior assertividade junto ao grupo. Nesse sentido, fui encarando o meu ofício como aquela que também estava aprendendo e investigando a própria prática, haja vista que gostar do trabalho formativo já colabora e muito na resolução de alguns problemas e para a compreensão de que não nascemos prontos. Todos estão inseridos no contexto educativo, ainda que cada um esteja em um processo formativo distinto, que precisa ser observado e potencializado, assim como no caso das crianças, mas com as intervenções próprias de cada caso. Nesse sentido, conforme Alarcão (2022, p. 43),

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autonomamente e sistematicamente. E tem vindo a ser desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho [...] A aprendizagem partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos comuns, sendo professores pensantes, intelectuais capazes de gerir a sua própria ação profissional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão ajudará a resolver dilemas e problemas.

Essa busca pelo saber está sendo desenvolvida. Ainda não atingimos o ideal de formação continuada junto a todos os educadores e, contudo, já percebemos pequenas melhorias no trabalho desenvolvido junto à comunidade educativa. Ao longo desses processos formativos nos deparamos com muitas dificuldades, mas continuamos a caminhada formativa, errando, aprendendo, acertando, nos fortalecendo enquanto equipe, transformando-nos enquanto sujeitos aprendentes e incompletos.

3.6 Repercussão das ações formativas sobre o currículo antirracista no CEI

Nossas ações formativas começaram a reverberar em outros colegiados, principalmente no grupo de mediação de conflitos,¹⁸ cujas reuniões aconteciam mensalmente, com pautas ligadas a cidadania e direitos humanos. Naturalmente, a pauta sobre racismo também se fazia presente em nossas discussões, sendo que, nos intervalos entre os encontros, muitas ações conflituosas ocorriam na escola e acabavam virando pauta das nossas reflexões. A título de ilustração, posso narrar resumidamente um caso ligado às questões raciais¹⁹:

Uma mãe procurou a coordenadora do CEI para conversar. Angustiado e irritado, ela relatou que seu filho sofreu várias situações de mordidas no rosto, fato que ela entende como uma ocorrência de racismo, sendo que seu filho era um dos meninos pretos que fazia parte daquela turma. Assim a mãe argumentava que seu filho só era mordido por outra criança pelo fato de ser preto (DBA).

Diante dessa situação, eu, na função de coordenadora pedagógica, acolhi a mãe e conversei com as professoras da sala. Fizemos muitas adaptações nos espaços e na materialidade, principalmente no mobiliário da sala, retirando dois armários para as crianças terem mais espaços para se locomover e evitar contato muito próximo. Várias ações foram realizadas para amenizar a dor e a queixa da mãe, mas mesmo assim ela ficou chateada com a escola, alegando que seu filho estava sofrendo com atitudes racistas vindas de uma outra criança de apenas um ano de idade. Levamos esse caso para ser discutido em nossa formação no grupo de mediação de conflitos. Na mesma semana, uma mãe, preta me procurou para relatar uma situação que estava lhe angustiava

A mãe preta relatou que sua filha não estava mais querendo ir para a escola. A sua filha procurou a mãe da menina branca para conversar – ambas [as meninas eram] da mesma sala –, dizendo que a sua filha branca estava causando ansiedade na vida dela [a criança preta]. A criança preta contou a sua mãe que estava muito triste, pois a criança branca não queria ser sua

¹⁸ A Lei nº 16.134/2015, que dispõe sobre a implementação da Comissão de Mediação de Conflitos nas escolas municipais, prevê, no calendário oficial, reuniões mensais para prevenir e refletir sobre conflitos das mais diversas ordens ocorridos na escola.

¹⁹ Narrativas escritas no diário de bordo da pesquisadora. Doravante, toda citação advinda desse diário será referenciada pela sigla DBA – Diário de Bordo da Autora.

amiga, não queria segurar na sua mão. A mãe preta, irritada, exclamou: “a menina branca não queria segurar nas mãos da minha filha só por que ela era preta!” (DBA).

Acolhi a mãe e fiz o registro da situação, perguntando a essa mulher se ela gostaria de conversar com a outra mãe, comprometendo-me a fazer a mediação dessa conversa, visando um acordo. No entanto, a mãe preta não aceitou conversar, pedindo que eu pedisse à professora para ela ajudar nessa situação fazendo uma mediação entre as crianças, convencendo-as, do modo mais natural possível, a serem amigas. Falei com a professora e pedi para ela intensificar o trabalho sobre as questões étnico-raciais, ofertando mais brincadeiras de roda, brincadeiras tradicionais com as mãos, realizando leituras que tratassem das diferenças e destacassem as belezas e potencialidades das pessoas, sendo elas brancas, negras ou indígenas. Mas sabemos que a menina branca, sempre elogiada na sua família e na rua, não saberá o que é não se sentir representada e, assim, foi solicitado à educadora uma observação atenta das crianças no sentido de detectar ações racistas e restaurar a relação entre as meninas, de maneira não forçada, mas fazendo-as brincar juntas e buscando fazer prevalecer o respeito entre ambas. Era importante, ainda, compreender por que a menina branca não queria pegar nas mãos da criança preta e criar outras situações que colaborassem para que a criança negra não se sentisse inferiorizada com a ação de sua colega branca. No mesmo mês, uma mãe chegou à sala da coordenação pedagógica relatando que sua filha pediu para alisar o cabelo. Apesar de ela, a mãe, alisar os seus próprios cabelos ela amava os cabelos cacheados da filha, e não se sentiu bem ao ver que a sua criança, com apenas três anos de idade, quieria alisar os cabelos. E a menina não queria ir para escola com os cabelos enrolados e sim, com cabelos alisados! A mãe, muito angustiada, disse que até pensou em raspar o próprio cabelo, para servir de exemplo à sua filha, pois sua filha queria ir para a escola com os cabelos alisados.

Acolhi a mãe e ficamos horas conversando sobre racismo estrutural. Expliquei para ela que, para além de ela alisar ou não o cabelo, a criança tinha acesso a inúmeras referências de mulheres brancas nas diferentes mídias, como a TV e o celular, e que nós somos atacadas sistematicamente, culturalmente, a todo tempo, com imagens positivas dos corpos de pessoas brancas. Historicamente as meninas brancas são mais amadas, acariciadas e tudo de bom costuma ser associado à brancura. A menina só queria, portanto, ser amada, notada como as meninas que tem cabelos lisos, e por isso queria alisar os seus cabelos. Enfim, conversamos muito sobre representatividade, branquitude e sobre as práticas antirracistas que estávamos realizando no CEI.

Em nossas formações nos encontros no PEA, definimos que continuaríamos repertoriando as crianças e bebês com imagens de diversas etnias, com leituras que enaltecessem as crianças pretas e com brincadeiras que valorizassem a diversidade. Refletimos muito sobre fatos como os que acabei de relatar e entendemos que, mesmo fazendo muitas e potentes situações de aprendizagem desde o berçário até os agrupamentos maiores, as crianças ainda estavam sendo impactadas pelo racismo estrutural. Por isso, impusemos como nossa missão trabalhar de forma sistemática e contínua as relações étnico-raciais juntamente às famílias.

Assim, esses casos foram levados para os encontros do grupo de mediação de conflitos. Nessas discussões, tentávamos entender como, mesmo depois de modificarmos certas práticas eurocentradas, promovendo práticas antirracistas, as crianças pequenas e as famílias seguiam sendo impactadas pelo racismo estrutural nas mais diversas situações. Isso serviu como base para a elaboração, ao longo de três meses, de um *Protocolo de prevenção e combate ao racismo*.²⁰ Percebemos que as situações de racismo acontecem cotidianamente em pequenos detalhes e, assim, era bom termos um guia para nos auxiliar a perceber as situações racistas e a agir para dirimi-las.

O protocolo foi elaborado considerando que devemos agir de forma coletiva, preventiva e colaborativa. Mais ainda, as ações antirracistas não devem partir somente da coordenadora pedagógica e sim de todos que fazem parte da comunidade educativa. Assim, definimos, por exemplo, que as ações de valorização das histórias e culturas africanas e indígenas continuariam de forma frequente também junto às famílias, de modo que todas as reuniões e encontros com pais, mães e responsáveis, teriam uma pauta formativa para tratar da temática das relações étnico-raciais, da diversidade cultural, de questões de gênero e de inclusão.

Depois de escrito, o protocolo foi apresentado para todos os profissionais da educação da unidade escolar. Mandamos também uma cópia para as famílias e anexamos o documento em nosso PPP, para criarmos a cultura de naturalizar práticas antirracistas. A intenção é que, caso uma situação racista venha a ocorrer, todos saibam mediá-la, sempre buscando a cultura da paz, tentando estabelecer uma comunicação não violenta e, em determinados casos, denunciando o ocorrido a órgãos competentes, lembrando que se trata de crime inafiançável, conforme a legislação.

²⁰ O protocolo, escrito pelo grupo de mediação de conflitos foi anexado ao PPP da unidade escolar e também pode ser verificado no Anexo desta dissertação.

Diante das atribuições da coordenação pedagógica, muitas ações atravessam o meu fazer e, se eu não tivesse claro as atribuições do cargo, ficaria a maior parte do tempo apagando muitos incêndios, ou mesmo tentando organizar a minha rotina de trabalho. A escola é complexa e os assuntos a ela relativos são das mais diversas ordens, atravessando-me das mais variadas formas. Equilibrar as ações do dia-dia com as tarefas formativas, pedagógicas e burocráticas é um dos grandes desafios do papel da coordenação. Preciso, muitas vezes, respirar, respirar e respirar, frequentemente buscando ajuda de outras coordenadoras, mais experientes do que eu – e, de fato, essas pessoas sempre me ajudam, me fazendo refletir e buscar soluções para os conflitos considerando a complexidade da ação da coordenadora de uma forma abrangente, sempre buscando alternativas variadas para lidar com as situações e não mergulhando nas múltiplas demandas e tarefas que aparecem na rotina do CEI. Entre as demandas que já apareceram durante os encontros formativos – que não eram poucas nem pontuais –, podemos destacar questões ligadas a doenças dos bebês, à higiene dos bebês, a mordidas, a quedas de algumas crianças, a assuntos específicos levantados por determinados pais, a problemas alimentares envolvendo as crianças e bebês (que inclusive envolviam investigações médicas para entender o que estava acontecendo), a festas de aniversário que eram e são mensais, a organização de leituras simultâneas mensais, a reuniões de pais, reuniões pedagógicas, projetos excepcionais que acontecem na escola e que demandavam as minhas observações e encaminhamentos, reuniões com os colegiados (conselho de escola, funcionários da unidade, grupo de mediação de conflitos etc.) em regime de colaboração participava junto aos demais gestores... Enfim, vê-se que lidávamos com muitas ações que, direta ou indiretamente, precisavam do acompanhamento da coordenação pedagógica. Sendo assim, eu, cumprindo essa função durante as intervenções didáticas, aproveitava para fazer vigorar, sempre que possível, uma perspectiva antirracista. Muitas demandas eu delegava para as professoras readaptadas,²¹ para colaborarem com as tarefas do dia a dia, enquanto outras eu equilibrava para não perder as ações formativas como foco na minhas atribuições. São muitas demandas complexas sobre as ações que a coordenadora tem que medir e articular em concomitância com as formações e com a oferta de situações de aprendizagem para toda a comunidade educativa.

²¹ As professoras adaptadas são servidoras efetivas da PMSP que, devido a determinadas condições de saúde, precisam ser realocadas para funções compatíveis com as suas limitações, contando, sempre com a assessoria e mediação da gestão da unidade.

Ao longo do ano letivo em 2024, realizamos o 1º Seminário sobre as práticas antirracistas, com o título *Não somos todos iguais! Nossos passos vêm de longe!* Nessa ocasião, tínhamos a pretensão de sistematizar os saberes que vínhamos recebendo, além de dar visibilidade ao bairro da nossa escola, indo além dos muros do CEI. Assim, convidamos as instituições que de alguma forma também lidam com as nossas crianças e bebês, na tentativa de articular ações no combate ao racismo de uma forma territorial e em rede.

Convidamos representantes (conselho tutelar, UBS, Fábrica de Cultura, DREs, gestores das escolas dos entornos, pais e mães que fizeram parte do conselho de escola) e conversamos com algumas escolas do mesmo território, que também estavam implementando o Currículo antirracista e que tinham boas práticas acontecendo no chão das suas unidades. Várias educadoras foram convidadas a apresentar suas práticas, com mediações dos especialistas Profa. Dra. Elizabeth de Penha Cardoso (PUC-SP), que trabalhou a temática “literatura para as infâncias e as relações étnico-raciais”, e Prof. Dr. Jason Mafra (UNINOVE), responsável pela temática “Nossos passos vêm de longe, não somos iguais – interlocuções com as ideias de Paulo Freire”. O seminário foi um disparador para outras unidades educativas que ainda não estavam compreendendo como podiam fazer pequenas ações no cotidiano do combate ao racismo, e que tiveram a possibilidade de receber formações dos especialistas e se sensibilizarem quanto às boas práticas apresentadas.

Ao longo desses processos formativos, também fizemos duas festas enfatizando a cultura popular do Brasil. Ressignificamos as festividades que já faziam parte do nosso PPP, pois compactuamos com as ideias da pesquisadora Azoilda Trindade Loretto, segundo a qual as manifestações da nossa cultura são os saberes civilizatórios das culturas africanas, e que tais saberes precisam se fazer presentes de forma contínua, reforçando a energia vital das coisas e da natureza, tendo a circularidade, a ancestralidade, a cooperatividade, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade e a ludicidade como parâmetros para a potencialização da educação para as infâncias, como afirma Trindade (2024, p. 05).

Assim, entrelaçamos as múltiplas linguagens com as concepções dessa pesquisadora. Incorporando práticas das culturas indígenas e africanas, fizemos cirandas, dançamos coco e jogamos capoeira, entre outras atividades. Contamos, ainda, com a presença de Isakius da Tanzânia (África Ocidental), que nos contou sobre a sua cultura e seus costumes. Por fim, fizemos contações de histórias e brincadeiras de

origem indígena e africanas. Também realizamos degustações de comidas típicas da África, do Japão, da Alemanha e de povos indígenas, representando países de antepassados das famílias da nossa comunidade escolar. Nas duas festividades, tanto as crianças quanto as famílias, além de todos os profissionais da escola, colaboraram muito.

Ao longo do ano, com maior clareza sobre as materialidades que colaboravam para a representatividade das crianças, compramos algumas bonecas pretas com uma estética potente e bonita, não só para que as meninas pretas pudessem se ver também bem representadas, mas também para que as crianças brancas brincassem com bonecas e objetos não eurocentrados, ampliando suas percepções sobre a diversidade existente no mundo.

Compramos e ganhamos, por doação, vários tecidos étnicos angolanos e senegaleses, que passaram a integrar o acervo de brincadeiras das crianças e bebês, sendo transformados em tapetes, cabanas, toalhas de mesa e murais em que as crianças elaboram seus enredos para brincadeiras.

Na festa de encerramento do ciclo letivo, conhecida como a festa de passagem e despedida das crianças maiores, tivemos a participação de todas as famílias, crianças e bebês, e fizemos na Fábrica de Cultura um espaço potente, aproveitando o seu grande teatro para fazer apresentações em vídeo, peças teatrais, contações de história e brincadeiras cantadas baseadas em manifestações africanas e indígenas. Nessa ocasião recebemos doações de bonecas e bonecos pretos para todas as crianças e bebês.

Ao encerrar o ano, eu, como coordenadora pedagógica, apresentei uma palestra numa jornada pedagógica sobre as relações étnico-raciais na infância. Foi um momento incrível de compartilhamento de saberes sobre as práticas educativas e o combate ao racismo. Além dessa ação, fui convidada para relatar minhas experiências nas reuniões pedagógicas das escolas do entorno do meu CEI, que queriam aprofundamento sobre a temática. Foram encontros riquíssimos em saberes e trocas.

Em 2025, foi dada continuidade às ações formativas no CEI, ampliando as reflexões para outros âmbitos sociais, como as questões de gênero. A unidade fará o 2º Seminário de Educação Antirracista com as mesmas escolas que fazem parte do território em torno de nosso CEI, seguindo uma cultura formativa junto a outros coordenadores pedagógicos, gestores, professores e todos os profissionais das UEs no combate a todas as formas de opressão e injustiça, não deixando nenhuma criança e bebê para trás.

Outra ação que reverberou a partir das referidas formações foram as reuniões e encontros com os pais, mães e responsáveis. Sempre organizávamos os espaços em que receberíamos as famílias com as materialidades, livros, instrumentos, bonecas, tecidos africanos e elementos da cultura indígena, para que fossem se familiarizando com outras formas de organização espacial e material de viés não eurocentrado. Colocávamos como ponto de partida que um dos princípios do nosso trabalho era pensar nos detalhes, nas miudezas do cotidiano²²³⁴. Todas as ações precisavam perpassar por um pensamento africano ou indígena, pois percebemos que um elemento qualquer pode vir a instigar vários assuntos, uma vez que o que não é visto, não é notado; se não estiver presente, visível, é porque não é importante. Assim, todos os objetos expostos tinham uma intencionalidade, remetendo à beleza das culturas africanas e indígenas por meio de seus utensílios e mobiliários no interior do CEI.

Em conversas com os responsáveis pelas crianças e bebês, percebemos que os tecidos africanos, com suas figuras geométricas, e as bonecas étnicas sempre chamavam muito a atenção. Isso era uma excelente estratégia para conversarmos de forma natural e orgânica. Em muitos encontros com a comunidade, e mesmo nos dias de aula normal, algumas mães comentavam entre elas: “*que tecido bonito! De onde é? Não encontro desses por aqui não!*” (DBA). E vinha a resposta, dizendo que eram dos nossos irmãos africanos, e que cada tecido tem um significado, com elementos próprios da cultura de seu país. Um tecido de Senegal, por exemplo, com cores vibrantes, traçados fortes e elementos matemáticos envolvidos nas estampas, é muito mais do que um simples objeto, sendo carregado de história, arte, beleza e tradições com significados profundos. Em algumas culturas os tecidos são usados em cerimônias e rituais desempenhando um papel importante na vida espiritual e social das pessoas. Em algumas comunidades africanas, podemos fazer vestuários, turbantes, colares.

Assim, um simples bate papo no interior da escola com uma mãe foi o suficiente para ela já não sair da mesma forma que entrou. Momentos como esse no cotidiano escolar são fundamentais para aproximar as famílias de objetos que foram demonizados e negativados em nossa cultura. De fato, eu não sei se a mãe compreendeu tudo que eu disse, mas, de uma forma natural, sem catequismos, nós duas tivemos uma conversa tranquila, um diálogo informal e divertido. Só pelo fato de determinados objetos estarem expostos pelo espaço, já marcamos um posicionamento político, estético e

²² Essa escolha de palavras remete ao livro de Bruna Ribeiro, *Pedagogia das miudezas* (2022).

pedagógico junto a toda a comunidade sem falar nada, porque, em muitos casos, os objetos falam por si. Se estão expostos em nosso espaço, é porque são importantes e têm valor histórico, tem um significado que, quando compreendido, faz com que adquiram outro valor.

Nesse caminho reflexivo, outro desdobramento que cabe lembrar são as horas do conto, focadas nas temáticas das relações étnico-raciais, das questões de gênero e da inclusão. A cada dois meses, no final do dia, antes de os responsáveis buscarem as crianças, oportunizamos um encontro com as famílias e apresentamos uma história com foco nas relações étnico-raciais e inclusão. Esse trabalho é realizado de forma coletiva, colaborativa, com três professoras readaptadas e uma ATE – Auxiliar Técnica de Educação. Fazemos a mediação da leitura de forma dramatizada, sempre com elementos da cultura africana ou indígena, selecionando os materiais conforme a narrativa.

É um momento formativo junto à comunidade, na tentativa de construirmos um comportamento de ouvinte e de leitor. Porém, não lemos qualquer história, e sim as que valorizam a cultura africana e indígena e que trazem boas provocações relativas à diversidade e às questões de inclusão e diferenças. Após a leitura da história, convidamos as famílias a pegarem livros emprestados e lerem para as crianças, com o objetivo de estimular o contato literário e como uma experiência diferente em casa. Temos um acervo pequeno, mas de muita qualidade.

A maioria das famílias se queixava de não saber contar histórias e de não ter o hábito ou paciência de ler para as crianças e bebês. Para diminuir esse obstáculo, tivemos a ideia de realizar uma pequena formação de contação e mediação de leitura para os pais, mães ou responsáveis, com o intuito de que os adultos adquiram hábitos leitores e consigam ser boas referências para as crianças, para além dos professores. Na medida em que os familiares vão adquirindo autonomia e confiança, são convidados a ler para as crianças em um dia específico planejado pelas educadoras.

Cabe destacar que entrevistamos²³ uma mãe com o intuito de perceber quais marcas estávamos deixando em seu imaginário sobre as relações étnico-raciais. Ela relatou o seguinte:

Desde o berçário 1 eu percebo que nesta escola existem muitas bonecas negras. Quando acontece o Dia da Família ou outros eventos na escola, vejo sempre as manifestações da cultura preta, cirandas, os grupos de danças que

²³ A íntegra dessa entrevista pode ser vista no apêndice I da pesquisa.

vocês trazem nas apresentações. Nas reuniões de pais, as professoras sempre apresentam os seus trabalhos e, nos registros semestrais das crianças, percebo que elas abordam o projeto também.

Diante desse relato, verificamos que as famílias aos poucos vão compreendendo a materialização do nosso projeto em nossas ações, práticas e atitudes. Isso é fruto de um longo processo que pudemos expor ao longo da presente seção. Nas últimas páginas, vimos que muitas propostas didáticas aconteceram de forma concomitante e gradativa. Ao estudar o Currículo antirracista (São Paulo, 2022c), os profissionais foram se sentindo instigados a relacionar o conteúdo desse documento com as práticas educativas e, a partir de diversas reflexões, a teoria foi dialogando com a prática. Sempre aparecem novos desafios a serem superados, pois sabemos que as mudanças comportamentais e atitudinais não acontecem da noite para o dia, mas de forma processual. As ações vão acontecendo com a mediação da coordenação pedagógica, com a colaboração da gestão do CEI, com a direção e sua assistência. São procedimentos que vão acontecendo não de forma linear, homogênea e mecânica, mas reflexiva, processual e dialógica. Os momentos formativos passaram a ter outro sentido para além das leituras feitas nos PEAs, incorporando momentos de diálogo e encontros com os especialistas, de modo que as práticas passaram a se modificar na medida em que eram refletidas junto a nossos pares à luz de determinadas teorias. Mesmo com muitos desafios e ações complexas acontecendo ao mesmo tempo no interior do CEI de forma coletiva, dialógica e participativa, fomos implementando o Currículo antirracista (2022), nas condições de que dispúnhamos, ressignificando as miudezas do nosso cotidiano. Temos ainda muito o que avançar, porém, nesse processo reflexivo, já não somos mais os mesmos, e acreditamos que toda a comunidade educativa foi afetada de alguma forma.

No próximo capítulo, apresentaremos o que diz o PPP da unidade aqui examinada e quais foram os desdobramentos realizados a partir das nossas formações à luz das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nesse processo, tornamo-nos educadores antirracistas, conscientes de que o diálogo entre ensino e aprendizagem precisa se desenvolver intencional e cotidianamente, com ações práticas significativas para todos os sujeitos envolvidos, pois ser um educador antirracista é estar sempre em movimento, articulado com as questões sociais e junto ao território e às famílias.

4. O CEI COMO UM LUGAR DE EXPERIÊNCIAS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Não fomos colonizados
 “Quando nós falamos
 tagarelando
 E escrevemos mal ortografado
 Quando nós cantamos desafinado
 E dançamos descompassado
 Quando nós pintamos borrado
 E desenhamos enviesado
 Não é porque estamos errando
 É porque não fomos colonizados”
 (Nêgo Bispo, 2023)

Neste capítulo apresentaremos as repercussões dos processos formativos que ocorreram ao longo da pesquisa junto à vida cotidiana do CEI, tendo como foco o conceito de “experiência” do artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” escrito por Jorge Larrosa (2002, p. 199). O filósofo espanhol, conhecido por suas contribuições significativas para a educação, argumenta que a verdadeira aprendizagem ocorre quando os indivíduos são capazes de refletir sobre suas próprias experiências, sendo que o excesso de informação e a obrigatoriedade de ter opiniões sobre tudo distancia o sujeito de uma experiência significativa. Desse modo, todas as ações nos espaços educativos precisam fazer sentido, explica o autor, uma vez que o sujeito da experiência é definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformar a partir da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020, p. 24), argumenta que a ideologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. O nosso tempo é especialista em esvaziar de sentido a vida em sociedade e a própria experiência da vida de modo geral. Isso gera uma intolerância muito grande em relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E há muitas pequenas constelações de gente espalhadas pelo mundo que dançam, cantam e fazem chover. O tipo de humanidade que estamos sendo

convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Sendo assim, pregar-se o fim do mundo como uma possibilidade de nos fazer desistir dos nossos sonhos. Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, adiaremos o fim.

Cabe ressaltar as ideias de Paulo Freire (1987, p. 05), articuladas ao pensamento de Lorrosa (2002), para refletirmos sobre o papel da formação continuada no interior da unidade de ensino: a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, atua como uma prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Nas próximas páginas, veremos como foram realizadas as formações continuadas dos educadores, tendo um plano como eixo norteador, articulando o Currículo antirracista (São Paulo, 2022c), documentos oficiais normativos historicamente acumulados e o PPP da unidade, concomitantemente às práticas educativas realizadas, tematizadas e acompanhadas pela coordenadora pedagógica. Os encontros formativos, as conversas informais e as devolutivas, mediadas pela coordenadora e baseadas no diálogo permanente entre docentes e crianças, têm como objetivo o desdobramento das ações pedagógicas de forma contínua, reflexiva e intencional.

Para compreendermos as repercussões da pesquisa, apresentaremos o CEI, a comunidade educativa como um todo, a partir do seu projeto político pedagógico, bem como um questionário feito com todas as professoras no início da pesquisa, visando compreender como elas entendiam a importância das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para a implementação do Currículo antirracista (2022). Apresentaremos também o questionário que fizemos com as famílias para entendermos qual era seu pensamento sobre a temática do racismo. Vamos expor, ainda, fragmentos da entrevista realizada com o diretor da unidade, observando suas intenções como articulador e promotor de situações didático-metodológicas junto à coordenação da unidade no combate ao racismo. Apontaremos o grupo focal com professoras que concordaram em participar desta pesquisa, de acordo com o que propõem Correa, Oliveira e Oliveira (2021, p. 34), segundo quem a técnica de pesquisa do grupo focal tem como objetivo obter informações provenientes da interação entre os participantes de um determinado grupo. Por fim, relataremos as práticas observadas pela coordenadora pedagógica com

reflexões e propostas de encaminhamentos para a continuidade do trabalho sobre as questões étnico-raciais.

Vale dizer que o nosso objetivo era que as práticas dialogassem com a teoria, com repertórios conceituais sobre a temática, fazendo a transposição didático-pedagógica junto às crianças e bebês. Os diálogos entre a teoria e a prática mais intencional foram acontecendo, uma vez que, nos momentos formativos, as educadoras traziam suas inquietações e dúvidas para o espaço escolar e, de forma natural, narravam suas experiências. Em muitas situações, para além das visitas pedagógicas em sala de aula, algumas professoras faziam os seus relatos de forma muito espontânea e entusiasmada, dando visibilidade aos seus trabalhos. Duas educadoras, em especial, fizeram um lindo e potente portfólio de todas as práticas sobre relações étnico-raciais realizadas até então, que foi apresentado aos pais nos encontros e em nossa mostra cultural e passaram a compor o acervo da sala, sendo plastificado para ter mais durabilidade, permitindo também que as crianças o manuseassem com maior autonomia.

4.1 Apresentando o CEI de acordo com o PPP da unidade

O CEI em análise fica na Zona Leste de São Paulo, atualmente tem noventa e cinco famílias matriculadas, constituídas de moradores com a mesma complexidade que envolve a estrutura das cidades modernas; estão localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, muitas em situações bem vulneráveis, compostas por uma estrutura que varia desde o modelo tradicional (pai, mãe e filhos), até as estruturas com outras figuras de parentesco, tia, avós, primos e até vizinhos que compõem a rede social, na qual a criança está inserida. Há também os casos de crianças abandonadas por um dos genitores e criadas pelos avós.

O CEI foi criado pelo decreto municipal nº 20.208 de cinco de outubro de 1984 a partir do decreto municipal 41.588 de 28 de dezembro de 2001 que transfere os Centros de Educação Infantil da Rede Direta da Secretaria Municipal Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e passou a fazer parte da Coordenadoria de Educação da DRE do entorno - PPP/CEI, 2025, p. 19).

O CEI em questão fica localizado em um ponto acessível aos familiares e o seu entorno tem uma rede pública que pertence ao mesmo território, nos quais as crianças, que moram perto, posteriormente e naturalmente estudarão: duas EMEIs,

quatro EMEFs: Escolas para o Ensino de Educação Fundamental 1, Escola Municipal para o Ensino Médio e E.E, uma escola estadual para Ensino Médio, com salas muito lotadas devido à demanda cujo número de crianças e adolescentes compromete muito a qualidade do ensino público. No seu entorno há muitas igrejas evangélicas, duas católicas, o parque Chácara das Flores, a Fábrica de Cultura e perto da unidade há uma UBS que colabora sistematicamente ofertando e dialogando sobre problemas de saúde e alta vulnerabilidade social e comunitária.

A maioria dos servidores, que atuam nesta unidade, são efetivos e conhecem as questões que envolvem a comunidade bem como as dificuldades do seu entorno; há pouca ou nenhuma rotatividade de servidores. Entre os professores, constatamos que temos trinta e um docentes, sendo cinco professoras readaptadas com laudo médico temporário, que colaboram na parte administrativa e pedagógica da U.E, exercendo atividades correspondentes as suas limitações. Existe um diretor, uma professora exercendo a função de assistente de direção, uma coordenadora pedagógica. Para compor a equipe, contamos com quatro ATE's (agentes escolares) e três agentes de apoio. Há duas equipes terceirizadas, seis colaboradoras da LUME, que cuidam da limpeza do prédio, e três colaboradoras da S.H.A, responsável pela alimentação das crianças e bebês. A escola conta com a colaboração do projeto “mães guardiãs” e uma equipe de A.B.A. (agente de busca ativa). Estes dois projetos são contratos temporários com a PMSP nas unidades: os agentes de busca ativa escolar acompanham a frequência das crianças e bebês e as guardiãs da alimentação escolar (GAE) colaboram com o projeto de horta e alimentação na unidade.

A seguir, apontaremos algumas constatações advindas do questionário respondido por toda a equipe docente e todos os familiares do CEI Jardim Nazaré.

A – Equipe docente

A equipe possui um trabalho articulado, buscando, por meio do estudo e da troca de experiências, planejar as ações para o desenvolvimento integral das crianças e melhorar o atendimento à comunidade educacional.

Após o levantamento via questionário realizado no Google Forms, constatamos que a maioria do corpo docente do CEI está acima de 40 anos (81,8%), sendo que 72,7% já atuam na educação há mais de 15 anos e 63,6% há mais de 10 anos, só na prefeitura de São Paulo. Metade da equipe está há pelo menos cinco anos na nossa unidade e poucos moram no entorno da escola. Os (as) educadores (as) vêm de outros

bairros próximos da unidade, tanto da cidade de São Paulo quanto da região metropolitana. Todos têm curso de pedagogia e se especializaram em alguma área para implementar a sua formação e evoluir na carreira do magistério na PMSP. Conforme respostas do questionário, seus *hobbies* são principalmente: leitura em momentos de lazer e idas ao *shopping*, parque ou cinema. Em sua maioria são católicos – lembrando que a unidade educacional é laica e nela são trabalhadas e respeitadas todas as crenças religiosas..

B – Equipe de apoio

A equipe de apoio tem, em sua maioria, mais de 30 anos de idade. Mais da metade (57,1%) possui mais de dez anos de trabalho só na prefeitura de São Paulo. 20% chegaram à nossa unidade este ano de 2025, enquanto 14,3% já estão nela há mais de dez anos. Grande parte da equipe mora em São Paulo, mas somente alguns profissionais moram no bairro. Toda a equipe tem pelo menos o ensino médio completo, sendo que 37,8% têm nível superior, leem com regularidade e têm como entretenimento a leitura, além de assistir ao noticiário, a filmes e a séries. Em sua maioria, gostam de passear em *shoppings* e parques. A título de curiosidade, 28,6% são católicos, 17,8% são evangélicos e os demais não frequentam nenhuma instituição religiosa.

Os levantamentos indicam que todos da unidade responderam ao questionário. Das 120 famílias, somente 48 famílias responderam até o dia 20 de abril de 2025.

GRÁFICO 6. Comunidade escolar / Equipe gestora / Professores / ATEs / Agentes de apoio

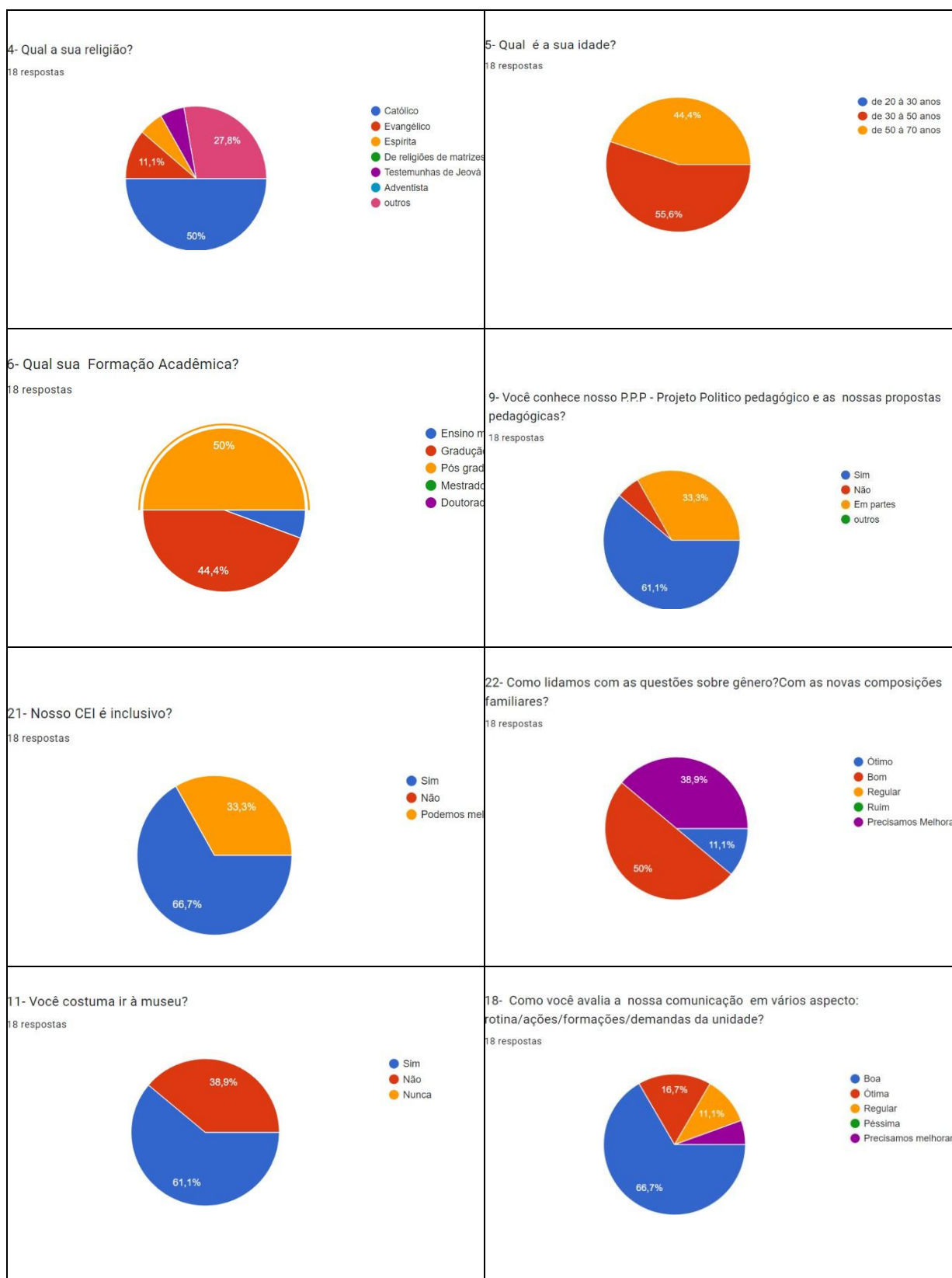
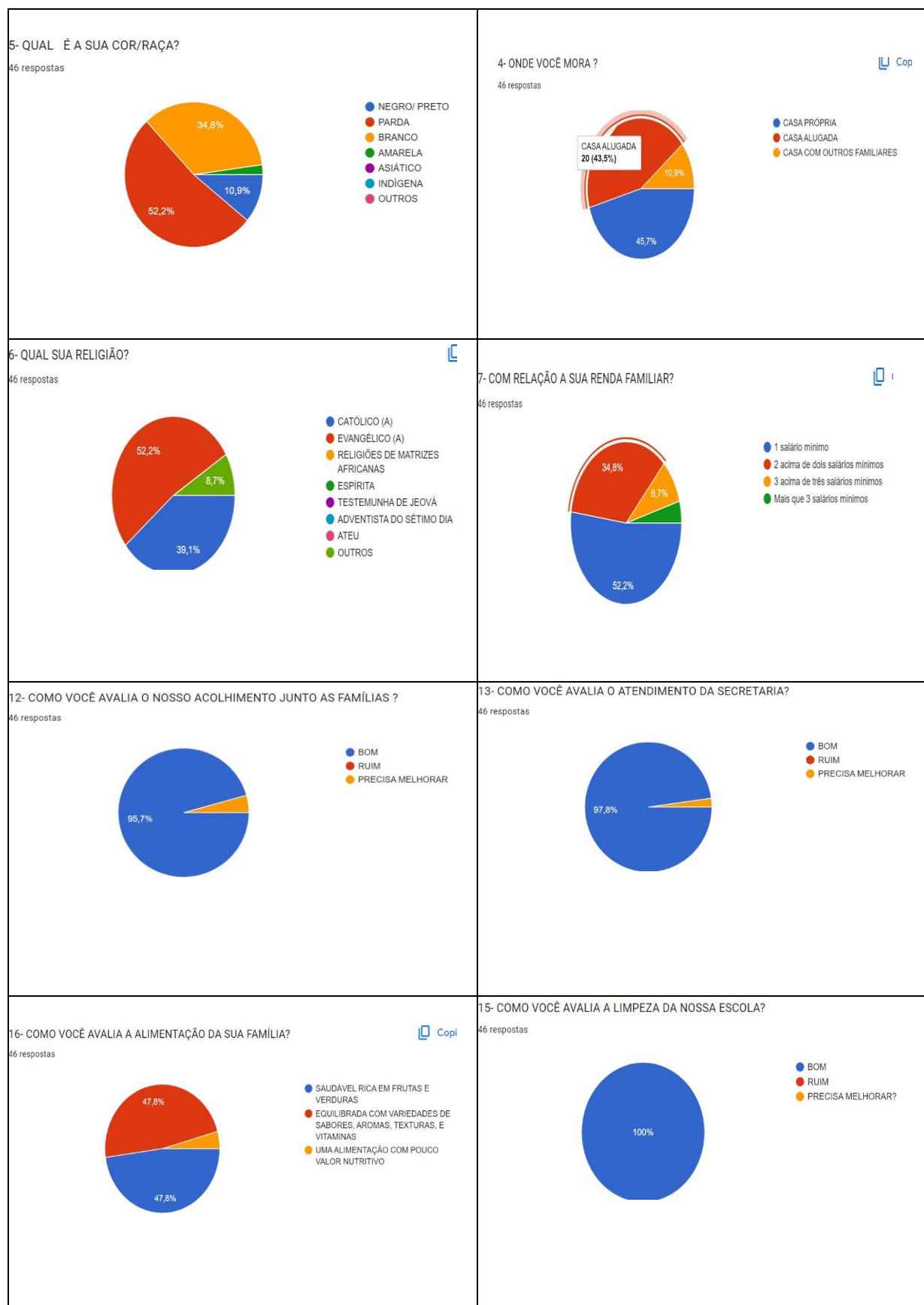
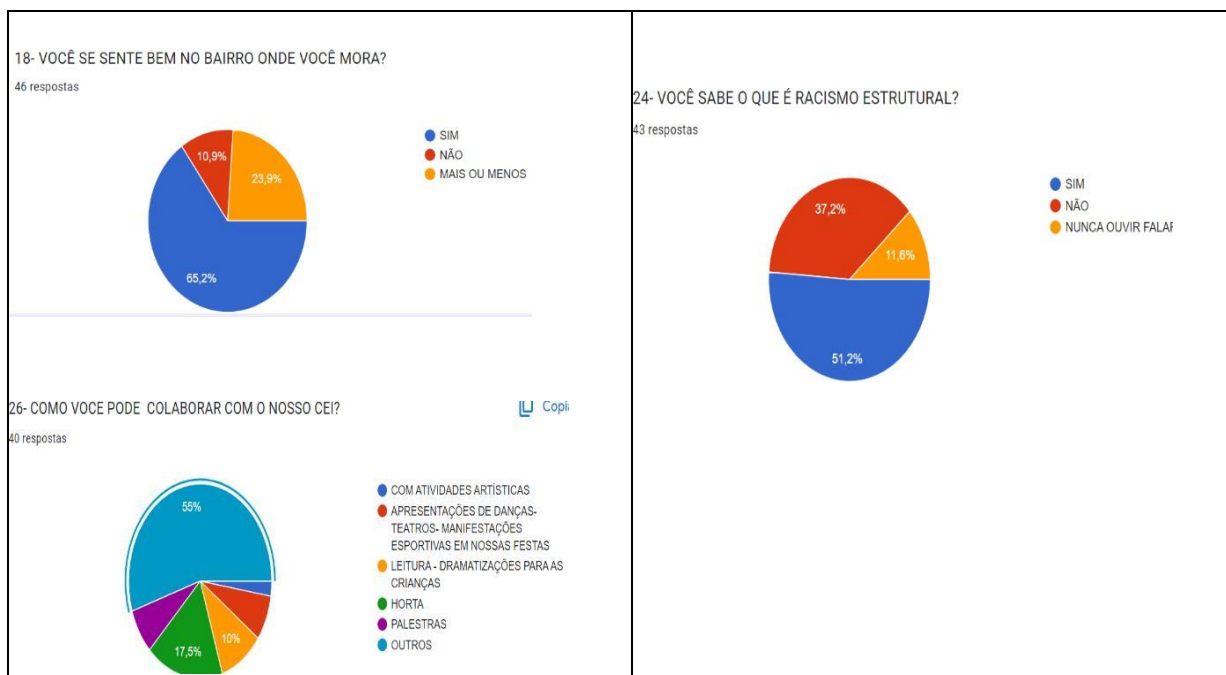


GRÁFICO 7. Familiares





É necessário destacar que, até o fechamento desta dissertação, o perfil da comunidade ainda não está concluído e, que, assim, os gráficos mostrados acima possuem certo caráter provisório. É possível que, até o final do primeiro semestre de 2025, os dados se modifiquem. Por ora, focalizaremos quatro gráficos que dizem respeito à religião, à etnia e cor, ao conhecimento de nosso projeto político pedagógico por parte de nossos entrevistados e, por fim, ao conhecimento que eles possuem em relação ao conceito de racismo estrutural.

Ao longo do texto retomaremos e refletiremos sobre muitas situações apresentadas que colaboraram para as nossas análises, como o que diz respeito ao índice nulo de pessoas que possuem contato com religiões de matrizes africanas. Com efeito, duas famílias já confidenciaram de forma discreta serem participantes de cerimônias de religiões de matrizes africanas, mas, ao serem perguntadas sobre a sua religiosidade com o intuito de contribuir para o mapeamento da comunidade e para a articulação de tais dados aos projetos da unidade, percebemos que, possivelmente devido à intolerância religiosa tão cristalizada em nossa sociedade, as pessoas em sua maioria, até mesmo entre os educadores, não se sentem à vontade para informar que fazem parte das religiões de matriz africana. Muitas falam que são espíritas para não dizer que fazem parte do candomblé ou da umbanda, por exemplo.

Trouxemos esses dados para refletir sobre a temática e sobre as ações que foram acontecendo ao longo dos percursos formativos. Mesmo com bastantes participantes

das igrejas evangélicas e católicas, como apresentado acima, tanto no gráfico dos profissionais de educação quanto no gráfico dos familiares, temos muitas famílias que, mesmo frequentando igrejas católicas e evangélicas, participam, gostam, colaboram com as nossas festas juninas e com outras ações culturais que fazemos na escola, mesmo sendo todas elas focadas em manifestações da cultura popular com apresentações de cirandas, dança do coco, frevo, rodas de capoeira etc., além de comidas típicas de cada região. A escola tem uma cultura de expor cotidianamente os seus projetos e ações por meio fotos, painéis e vídeos, que chegam às famílias via rede social ou, ainda, podem ser vistas nas paredes do CEI.

No que diz respeito à implementação dos currículos da cidade em nosso PPP, temos como referencial os documentos relativos à educação infantil (2019), aos povos indígenas (2023), aos povos migrantes (2023), à educação ambiental (2023) e à educação alimentar (2024). Não obstante, nesta ocasião voltaremos os nossos olhares para o currículo antirracista, voltado aos conteúdos que abordam a cultura e a história dos povos afro-brasileiros (2022). Sobre a cultura pedagógica pautada no PPP e no currículo da unidade, cujas concepções e práticas deveriam idealmente ser conhecidas pela comunidade de um modo geral, vemos que, a despeito das ações que realizamos para expô-lo a todos, 33% dos funcionários alegam conhecer o PPP apenas parcialmente. Vale mencionar que o documento fica exposto logo na entrada da secretaria e, com ele, há painéis em que as professoras readaptadas vão inserindo, frequentemente, fragmentos de nossas ações pedagógicas.

Por meio das cartas de intenções²⁴, os planejamentos semestrais, pautados nos documentos oficiais e no PPP da unidade, são apresentados para as famílias. Neles são apresentadas as propostas, os projetos e ações que serão realizados junto às crianças e bebês. Além disso, inserimos nessas cartas as devolutivas da coordenação pedagógica, que tenta, junto com as professoras, evidenciar para as famílias o que as crianças aprenderam no CEI, expondo a sua rotina rica em aprendizagens. Cabe ressaltar que, mesmo que a professora seja evangélica, católica ou de outra religião, ela é uma profissional da educação da PMSP e que, assim sendo, terá de implementar a política

²⁴ As cartas de intenções são escritas pelas professoras em dois momentos: no início do ano, ao conhecer a sua nova turma, e no meio do ano letivo, quando as docentes precisam apresentar, a toda a comunidade, propostas pedagógicas articuladas com o PPP da unidade e com os documentos oficiais (São Paulo, 2022d, p. 33).

pública pautada nos documentos normativos, visando uma educação plural, laica, antirracista, alegre e emancipatória.

É importante salientar que, além das cartas de intenções que as professoras fazem no início e no meio do ano letivo, as ações diárias são planejadas e registradas em um diário de bordo.²⁵ Uma vez por mês, a coordenadora pedagógica faz uma devolutiva, à qual os supervisores e diretores têm acesso, e, a partir dessa reflexão, no final de cada bimestre, é elaborado um relatório do percurso do grupo e de cada criança de forma individual, evidenciando todas as ações e projetos que foram realizados em cada agrupamento. Assim, os pais podem entrar em contato com a vida pedagógica da escola, uma vez que apresentamos o que as crianças vão aprender, baseados nos direitos previstos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 40): conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para além dos currículos da cidade apresentados anteriormente, as professoras articulam os campos de experiência, na tentativa de garantir vivências potentes, sempre pensando na inclusão, na diversidade, na autonomia, no movimento livre e na liberdade dos corpos e pensamentos, de forma descolonizada e com intencionalidade pedagógica. São evidenciados o eu, o outro e o nós, bem como os corpos, os gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaço, tempo, quantidades, relações e transformação, tendo como instrumento as brincadeiras e as interações nas quais se visa que as investigações e a produção de uma cultura das infâncias sejam potencializadas.

Embora haja algumas críticas sobre a BNCC (BRASIL, 2018), Washington Lopes Góes (2022, p. 141) apresenta que não evidenciou de forma intencional questões e conceitos importantes para todos os professores a nível nacional, o mesmo salientou que sendo esse um importante documento, um regulador de boas práticas pedagógicas para toda à sociedade educativa a nível nacional. Seria necessário mais argumentos, fomentando as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 junto aos PPPs, potencializando ainda mais o documento, não retirando as menções ao termo “racismo”, mas substituindo-as por “étnico-racial” e “étnico-cultural”. Percebeu-se que o documento esvaziou os conceitos e deixando apenas para as áreas do conhecimento: tais quais história e literatura aprofundar a história das culturas africanas, tornou-se um documento não intencional e sim fragmentado esvaziando a discussão sobre a

²⁵ O diário de bordo registra o planejamento docente de forma narrativa, considerando a escuta dos bebês e das crianças (São Paulo, 2022d, p. 43).

educação antirracista, o autor argumenta que um documento a nível nacional, precisa ter ideologia e posicionamentos antirracista mais bem mais definidos, o mesmo apresetna que deveria ter uma articulação com os conceitos sobre educação antirracista, mas o trato dessa temática acaba por recair inteiramente sobre a ação individual dos educadores, que, por sua vez, trabalham em espaços institucionalizados estruturalmente racistas, dificultante um trabalho pedagógico intencional e com propositos. Para termos uma amplitude sobre como a legislação esta sendo discutida nos três níveis: Federal, Estadual e Municipal apresentamos a critica do Washington Lopes Góes (2022), sobre a BNCC (2018), Já em relação ao Currículo Antirracista do Estado de São Paulo, Djalma Lopes Góes (2024, p. 186) em sua tese argumenta que:

Conhecer não é combater o racismo, as metodologias preconizadas na BNCC, e no Currículo Paulista, estão na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER); ao que tudo indica, houve uma substituição do tema de pretos e pretas, como escravizados para a temática de pré-conceito e da discriminação, notamos que no texto do Currículo Paulista percorrendo as habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos, não aparece a história e cultura na diáspora e nem dos afro-brasileiros.

E o autor segue citando o documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação para lembrar que as DCNERER, em seus princípios de ações contra o racismo, determinam que

o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais [...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais para combater o racismo (Brasil, 2004, p. 11).

Tanto Washington Lopes Góes quanto Djalma Lopes Góes apresentam críticas pertinentes aos dois documentos de caráter normativo. Em seus escritos, vê-se que nenhum documento é neutro, ainda mais em se tratando de uma temática como sobre as relações étnicos raciais. Diante do exposto, as legislações precisam se articular para que a sua efetivação se torne plausível no chão das escolas, junto ao planejamento dos docentes, uma vez que conhecer não é combater o racismo como afirma Góes. Em contraponto à BNCC e ao Currículo Paulista, temos o Currículo da Cidade referente à educação antirracista (São Paulo, 2022c), que é um avanço para a Rede Municipal de São Paulo e para os outros municípios, pois dialoga diretamente com o que é proposto pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Nele, discute-se os conceitos de raça e racismo,

racismo estrutural, epistemicídio, interseccionalidade, lugar de fala, entre outras considerações, de forma clara e muito assertiva. Há também orientações para entendermos a história do racismo no Brasil, delineando nortes didático-pedagógicos para cada modalidade de ensino, com narrativas e estudos de casos dos professores da rede municipal e, por fim, há uma divisão das orientações por modalidade de ensino. O material atende ao que é proposto pela legislação e, a partir dele, podemos continuar avançando nas discussões com as unidades escolares e com a sociedade educativa de modo geral.

4.2 Acompanhamento dos processos e experiências: metodologia de formação para uma educação antirracista

Ao longo das vivências nos processos de formação que tenho realizado enquanto mulher, professora e coordenadora preta, venho refletindo sobre como eram as formações que eu recebia quando era professora, ou melhor, como eram as intervenções, mediações e formações que eu vinha realizando tanto no grupo de professores da escola em que exerço a coordenação como nos convites que recebia de outras coordenadoras pedagógicas para falar da pauta antirracista em outros espaços educativos.

E eu refletia: *“como a temática será aceita, diante da complexidade do impacto do racismo estrutural na vida de cada educador (a)? Como uma ou apenas algumas horas de encontro poderão levar à reflexão e à mudança na prática docente? Como as experiências formativas farão sentido para os professores junto às crianças pequenas? Como, em tão pouco tempo, poderei sensibilizá-las (los) para uma educação antirracista de forma efetiva, dialógica, assertiva e reflexiva, não conduzindo mais uma formação sem sentido e vazia, que não contribui para as práticas cotidianas, ou melhor, não impactando as suas vidas para modificar a vida dos demais?”* Tais perguntas me fizeram criar uma metodologia de trabalho para atingir outros docentes, coordenadores, pessoas não docentes, amigas etc. Não há receita, muito menos uma proposta fechada e única, mas sim ações e reflexões sobre as quais tenho refletido ao longo dos tempos a partir das minhas próprias vivências e experiências junto às professoras que estão no chão das salas das infâncias.

Nessas andanças formativas sobre a temática, muitas situações complexas já me aconteceram. Ouvi por diversas vezes “você só sabe falar sobre esse assunto”, “você é uma afrochata”, “agora tudo é racismo”, entre outras frases afins. Mas as pessoas que dizem isso esquecem que esse assunto é a minha vida. Eu convivo e sou atravessada por

essa temática desde que nasci, não tem como ignorá-la. A minha vida não importa? As minhas experiências não importam?

Quinhentos anos de massacre e de discursos eurocêntricos, com mais de um século de currículos coloniais, de uma escola excludente, racista e conservadora – com isso, ninguém se importa. São 22 de anos de uma das políticas públicas mais importantes deste país, a lei nº 10.639/03 e 17 anos da Lei nº 11.645/08, ainda em processo de implementação. Pesquisas mostram poucos avanços no chão da sala de aula, mas ainda assim muitos ainda dizem que não aguentam mais ouvir falar de racismo na mídia ou na escola. Sabemos o que está por trás dessa falácia, pois, enquanto não nos apropriarmos das nossas histórias e das nossas ancestralidades, tampouco nos libertaremos das opressões e injustiças de nosso sistema capitalista e racista.

É importante falar de duas situações que ocorreram comigo nos últimos dois anos e que modificaram o meu posicionamento quanto à formação continuada sobre as questões étnico-raciais. No final do ano de 2023, uma amiga, também coordenadora pedagógica de um CEI na periferia da zona sul de São Paulo, me convidou para fazer uma roda de conversa em sua unidade. Ela é conhecedora do meu trabalho sobre educação antirracista e pediu para eu realizar uma sensibilização com as professoras. Montamos a pauta juntas, mapeamos os perfis das professoras e retomamos os trabalhos já realizados na escola junto ao PPP. Para a temática fazer sentido, elaboramos um roteiro com alguns pontos de atenção que não poderiam passar despercebidos sobre a educação antirracista voltada às crianças. Falaríamos sobre os marcos legais das legislações a fim de melhorar a compreensão do tema, destacando os aspectos conceituais apresentados nos documentos norteadores, principalmente no currículo antirracista elaborado pela prefeitura de São Paulo. Chegamos cedo à unidade, organizamos o espaço com vários elementos de culturas africanas e indígenas e fizemos uma acolhida com a leitura de um conto africano. Na sequência fizemos uma exposição oral dos marcos legais articulados com questões da vida prática e cotidiana do CEI em que eu trabalho. Após duas horas de fala, trocas, brincadeiras, relatos, vídeos, no meio da minha apresentação, uma professora branca levantou a mão e perguntou “*afinal, o que é racismo estrutural?*”. Fiquei sem entender, achando que ela estava brincando, ou melhor, alheia ao que eu havia dito ao longo daquele tempo de sensibilização. Perguntei o que, exatamente, ela não havia entendido. À sua maneira, a professora foi expondo aproximadamente tudo o que eu disse e, mesmo assim, ela continuava sem entender o que era o racismo estrutural.

Diante daquele fato, respirei fundo e entendi que eu não poderia reexpor as ideias da mesma forma que acabara de fazer com o grupo. Eu teria de abordar a temática de uma maneira clara, objetiva e impactante para a professora compreender. Comecei a falar sobre a minha vida e sobre os desafios que vivenciei desde a infância, juntamente a meus familiares, só pelo fato de ser preta e morar na periferia de São Paulo. Fui relatando os atravessamentos causados pelo racismo das mais diversas ordens e formas, em fatos que seguiram ocorrendo até eu virar professora e até mesmo depois, como coordenadora pedagógica. relatei a minha experiência de vida ao longo de dez minutos, a professora atentamente olhava para mim, mexendo a cabeça como se estivesse afirmando algo e, na sequência, falou: *“ah então é isso que é o racismo estrutural?”*. E seguiu: *“antes de eu ser professora, trabalhava no RH de uma empresa. Ouvindo agora o seu relato, percebo o que é o racismo estrutural: não havia negros na minha equipe de trabalho e eu nunca vi isso como um problema. Agora estou percebendo esse tal de racismo estrutural!”*.

Depois desse episódio, dei continuidade à conversa e pedi para os participantes contarem sobre fatos que já viveram ou presenciaram envolvendo atitudes racistas. Percebemos que todos e todas os que estavam presentes naquela sala tinham muitas narrativas pessoais, profissionais, cotidianas, desde a infância até a fase adulta, com situações que ouviram, testemunharam ou sofreram na própria pele. Muitas narrativas tristes foram contadas.

Outra situação parecida com essa se deu em uma jornada pedagógica ofertada pela DRE, quando fui convidada para falar dos impactos do Currículo Antirracista (2022) na escola em que trabalho. Novamente, organizei o espaço com tecidos, bonecas e livros étnicos, fiz uma acolhida com um conto africano do país do Gana chamado *Ayele*, uma história que retrata a cultura ganesa de uma forma lúdica, evidenciando os sons, cores e sabores dessa região, este conto africano está no material da PMSP – Trilha de aprendizagem (2020). Na sequência, de forma expositiva, apresentei os dados conceituais: o que é raça, racismo, racismo epistêmico, branquitude, lugar de fala, preconceito, as pesquisas das estudiosas Liane Cavalleiro e Fabiana Oliveira etc. Iniciei a fala com uma brincadeira, um vídeo e relatos do cotidiano do CEI. Ao terminar, a mediadora do encontro abriu para perguntas e uma professora parda, de educação infantil, levantou a mão e disse: *“na Educação Infantil não tem racismo, as crianças são pequenas demais para realizar atos de racismo! E nós somos todos iguais!”*. Novamente eu respirei fundo, dessa vez diante de uma plateia de 400 pessoas, refleti

aceleradamente sobre como responder àquela fala de uma forma assertiva e clara. A princípio pensei que não ia adiantar eu citar novamente as pesquisas de Cavalleiro e de Oliveira. Aproximei-me da professora, olhei em seus olhos e pedi que narrasse um pouco da sua infância. Eu quis saber, também, como ela interagira na escola. Perguntei: *“todos brincavam com você? Você tem irmãos? Me conta um pouco sobre sua mãe? Onde você mora?”*. A professora respondeu: *“sou caçula, muito diferente dos meus irmãos, filha de mãe preta e pai branco. Minha mãe sempre tinha que justificar que era minha mãe, pois o meu pai era branco e minha mãe era negra, e eu saí com essa cor, nem branca nem negra”*. Após sua fala, não entrei na discussão sobre miscigenação, colorismo etc., apenas disse: *“somente nesse recorte da história da sua vida você evidenciou que você é a caçula e que há diferenças entre você e seus irmãos, mesmo sendo todos filhos do mesmo pai e da mesma mãe. Como afirmar que somos todos iguais, se na sua família já percebemos diferenças e se você se lembra de que, na sua infância, a sua mãe tinha que justificar que era sua mãe, por ser branca. Você disse que era bem pequena e já percebia a diferença de tratamento com a sua mãe. Portanto, as crianças bem pequenas, por mais que ainda não saibam falar convencionalmente, já percebem tratamentos diferenciados sobre seus corpos, só pelo fato de serem diferentes de outras crianças. As crianças pretas, devido a tantas situações que se repetem ao longo da vida, vão compreendendo alguns fatos. Mesmo que não saibam classificar as atitudes como racistas, percebem que são menos amadas, tocadas, elogiadas, às vezes pela professora, às vezes pelas próprias crianças da mesma faixa etária ou, ainda, por outros adultos. A professora, um pouco sem graça, exclamou: “pensando assim, pode ser, vou observar melhor os meus pequenos!”*.

Percebi, em ambas as situações, que, quando pedi para as professoras, em espaços diferentes, relatarem processos da sua experiência de vida, as duas colocaram-se na situação e refletiram sobre si mesmas. Suas experiências de vida as aproximaram do conceito sobre de que estávamos tratando. Mesmo que ainda não compreendessem tais conceitos, perceberam que suas vidas também são e foram marcadas pelo racismo estrutural. Cada uma com o seu “lugar de fala”, uma sendo branca e a outra negra, ambas tinham alguma história racista por elas vivenciada ou presenciada. Afinal, encontram-se numa estrutura racista, em que 51% dos brasileiros declararam já ter presenciado um ato de racismo, segundo o IPEC –Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica –, em pesquisa feita sob encomenda do Instituto de Referência Negra Peregum e do Projeto Seta – Sistema de Educação por uma Transformação

Antirracista – (IPEC, 2023)⁴⁰. Em suma, é impossível viver em um país racista sem ter contato com cenas de racismo, o que ocorre independentemente da clareza que se tenha disso.

Diante desses fatos, entendi que se fazia necessário articular os conceitos teóricos com as experiências de vida dos participantes, pois infelizmente muitos ainda são incapazes de reconhecer como o racismo se materializa na rotina, no dia a dia de cada um de nós. Concluí que as formações, os dados, os saberes teóricos colaboram e muito; porém, quando aproximamos todos esses saberes da vida cotidiana dos professores, eles ficam mais propensos a refletir, dialogar, questionar, enfim, a tomar consciência dos malefícios do racismo de uma forma mais sistematizada. Assim, cada um passa a interpretar o mundo racista a partir da sua ótica, das suas crenças, das suas experiências de vida.

Sob essa perspectiva, comecei a refletir que conceitos como epistemicídio, racismo estrutural e branquitude precisariam de fato dialogar com o cotidiano das professoras, e que todos os conceitos apresentados precisariam ser significativos. Percebi que, quando eu iniciava as formações relatando a minha vida e os atravessamentos racistas que sofri da infância até a fase adulta e articulava isso com as teorias, os participantes se sensibilizavam e começavam a elaborar pensamentos sobre quando se descobriram negros e negras. Algumas leituras podem auxiliar a enxergar o elo entre a vida pessoal e os saberes sistematizados acerca do racismo. Eu costumo referenciar o livro *Quando me descobri negra*, por exemplo, no qual Bianca Santana (2015) relata casos de racismo que sofreu ao longo da vida. Outro livro que me ajudou muito nas formações continuadas com as educadoras foi *Memórias da plantação: episódio de racismo cotidiano*, obra autobiográfica da artista interdisciplinar Grada Kilomba (2019a), carregado de narrativas de práticas racistas sofridas durante o processo formativo da autora. No mesmo sentido, *Tornar-se negro*, da psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (2021) também narra muitos episódios de violências simbólicas racistas. Para ficarmos num último exemplo, entre tantos possíveis, menciono *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em que a escritora mostra que nossas vidas são construídas pelas histórias que ouvimos e, assim, se conhecemos um só ponto de vista sobre nossa história, só saberemos uma única história sobre nós. Essa autora relata que, em boa parte da sua vida, ouviu apenas um lado da sua história, mas que, quando ela tomou consciência da sua ancestralidade, nunca mais foi a mesma.

Em suma, entendi que a apresentação das autobiografias, bem como da minha história de vida enquanto mulher preta era uma boa maneira de cativar e gerar identificação com os outros professores, de modo a viabilizar a formação de consciência crítica sobre como fomos e somos afetados pelo racismo das mais diversas formas, mesmo sem perceber. Por isso “*eu só falo de racismo*”, pois é impossível falar de outra coisa, estando ele presente em diversos aspectos de nossas vidas, em seus âmbitos subjetivo, cognitivo, individual, social, cultural, religioso, ancestral. Lélia Gonzalez, Kabenguele Munanga, Clovis Moura, Frantz Fanon, Sílvio Almeida, Denis de Oliveira, Weber Lopes Góes, Djalma Lopes Góes, Paulo Freire, entre outros pesquisadores, de formas diferentes, vêm refletindo sobre o racismo estrutural. Não temos para onde correr e, por isso, a formação continuada centrada na realidade opressora, não participativa, não reflexiva, não investigativa, não crítica, de conteúdo fragmentado e excludente, não colabora para a transformação social e intelectual. É urgente entendermos que ele existe e é necessário combater o currículo eurocentrado que vem operando em nossas vidas pedagógicas há séculos, o currículo este, que infelizmente deu certo, tornando-nos passivos frente a muitas injustiças sociais. Devemos reagir, e a escola deve colaborar para as mudanças possíveis.

O currículo antirracista (São Paulo, 2022c, p. 78.) afirma que o trabalho formativo deve vigorar de janeiro a janeiro, de forma contínua, clara, afetuosa, lúdica, dialógica, participativa e democrática, junto aos educadores, educandos e familiares. Se quisermos transformar o sistema opressor, não podemos negligenciar a existência dessa temática. Não cabe mais dizer que “não existe racismo”: o que precisamos é mão na massa e ações antirracistas, nas condições que temos, e com a materialidade de que dispomos, já que muitas vezes os materiais não farão tanta diferença quanto as atitudes, os comportamentos, as palavras, um bom dia, um olhar afetuoso, um abraço, um sorriso. Isso também é um trabalho de educação antirracista, um outro jeito de olharmos para o mundo, no qual todos se beneficiarão – como quem diz “*você é importante para mim e eu existo para você!*”²⁶

Para complementar as nossas reflexões, apresento três estudiosas, Marie-Christine Josso (2008) Conceição Evaristo (2014) e Adriana Friedmann (2023), que

²⁶ Entre as tribos de Natal, na África do Sul, é comum a saudação “*Sawuabona*”, que significa “você é importante para mim”. A sua resposta típica é “*Shikoba*”, cuja tradução pode ser entendida como “eu existo para você” (Sabater, 2021).

fazem de suas autobiografias e biografias de outros sujeitos verdadeiras ações reflexivas e formativas. Cada uma dessas autoras, com as suas especificidades, mostra que somos a junção de experiências que adquirimos ao longo da vida, e que nos fazem ser quem somos hoje. É nesse sentido que podemos entender uma ideia de Josso (2008, p. 13), segundo a qual “todo conhecimento é autoconhecimento”.

Marie-Christine Josso (2008) é professora aposentada da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra e é doutora em Ciências da Educação. É membro-fundadora da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF). Ao longo de sua trajetória, tem se voltado aos estudos de narrativas de vida como projeto de autoconhecimento e formação. No prefácio de seu livro *Experiências de vida e formação* (Josso, 2008), Antônio Nova e Cecília Warschauer reforçam a ideia da autora, dizendo que o livro não autoriza ninguém a desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, mas nos convida a inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal, numa dupla caminhada do formador enquanto ser pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e na sua relação com os outros, ajudando-os a se mobilizar para o processo formativo. Desde modo, Cecilia Warschauer, afirma que, apesar de não terem sido pensadas como uma metodologia específica, tais propostas formativas podem desenvolver um olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, pois podem tomar consciência da enorme quantidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições e aprende coisas. A obra de Josso (2008) está dividida em três partes, todas compostas por capítulos sequenciais e conclusão. Nela, encontramos reflexões sobre a formação no centro das narrativas de vida: uma teoria na perspectiva do sujeito aprendente que tem nas narrativas de vida uma contribuição para a teoria da formação a partir do próprio sujeito aprendente. Entende-se também as histórias de vida como uma metodologia de pesquisa-formação e notamos que são aspectos centrais das histórias de vida a sua definição como metodologia de pesquisa e formação. Mais adiante, a argumentação de Josso se aprofunda nas contribuições do saber biográfico para a concepção do dispositivo de formação. Desse modo, o livro apresenta muitas situações reflexivas que nos aproximam dos itinerários e das escolhas de vida: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento, a busca do real e a busca de sentido, um saber viver a própria existência. Muitos dos episódios selecionados pela educadora são relatos a respeito dos efeitos da aprendizagem fora do campo das situações educativas. O livro aponta que as histórias de formação e as possibilidades de

mediação são capazes de redescobrir situações esquecidas no nosso imaginário, o que nos mostra como tais dimensões permanecem vivas dentro de nós. Pensamos que a nossa história de vida é o que nos torna articulados com outras histórias numa invenção de si e na produção de um coletivo mais saudável. Educação e formação andam juntas ao longo da vida porque a nossa história é como se fosse um projeto formativo. A autora destaca que:

As histórias de vida em formação são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões esquecidas, para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso ganhar forma, para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha. JOSSO, (2008, p. 266).

A partir dessas reflexões, a partir da sua jornada de vida, cada um articula a formação com as suas próprias experiências, sejam crianças, jovens ou adultos. A sua aprendizagem não é meramente escolar e sim social, cultural, ancestral. Somos seres em construção, carregados de experiências que podem ser partilhadas na interação com o mundo. Por meio da interação nesse partilhar, tomamos consciência de quem somos e da nossa singularidade dentro da sociedade que integramos. Quem são meus antepassados? O que faziam? O que comiam? Como trabalhavam? No que eu me tornei? E como posso contribuir para a sociedade a partir do que me tornei?

Outra escritora que contribui para as reflexões desta pesquisa é Conceição Evaristo. Tenho um amor muito forte por esse nome, pois minha mãe também se chama Conceição e, para nossa honra e alegria, ambas são mineiras, o que faz com o amor duplique. Evaristo é uma das mais influentes escritoras do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo em diversos gêneros, com trabalho focado na literatura comparada. cursou mestrado em Letras e Literatura Brasileira pela PUC-Rio, cujo tem a titulação de mestrado. Em 2008, ingressou no doutorado em Letras e Literatura comparada pela universidade Federal Fluminense. Sua obra, em especial o romance Ponciá Vicêncio (2003), aborda temas como discriminação por raça, gênero e de classe. A produção literária de Conceição Evaristo é caracterizada pela escrevivência, um termo que ela mesma criou e que se refere à escrita que emerge da vivência de ser mulher negra no Brasil. Evaristo usa a escrita como um ato de resistência e de afirmação da sua identidade, explorando temas como racismo, diáspora africana, cultura negra e desigualdade. Em 2015, ganhou um prêmio Jabuti, o mais importante prêmio da

literatura brasileira, por seu livro de contos *Olhos d'água*. Anos mais tarde, ela seria a figura homenageada da mesma premiação, na sua edição de 2019. No programa Roda Viva, transmitido pela TV Cultura, a escritora diz que:

O movimento da escrita é o movimento da própria vida e o movimento que você faz para vencer a dor. Escrevivência é uma memória escrita da vivência, é uma escrita que emerge da própria vivência, da experiência de vida, das memórias e das relações sociais de uma pessoa, especialmente mulheres negras. Assim, escrever a memória vivida é uma questão de escrevivência. (Roda Viva, 2021).

Para nós, mulheres negras, escrever a nossa história, falar da nossa ancestralidade, da nossa cultura, com o nosso *pretuguês* – como dizia Lélia González (1980) –, é um ato de resistência, representatividade, visibilidade e de justiça. Tomar posição é um ato libertador e, desse modo, comungando com Evaristo, almejamos que todas as mulheres negras afro-brasileiras, indígenas, quilombolas e ribeirinhas possam falar, escrever, desejar e sonhar com outros mundos possíveis. Poder escrever e falar sobre nós, sobre nossa cultura, é um ato de cura, como bem afirma Conceição Evaristo.

Já a educadora e antropóloga Adriana Friedmann⁴² reflete sobre as origens e raízes multiculturais como caminhos para a compreensão das identidades, dos comportamentos e das trajetórias dos sujeitos. Friedmann tem pós-doutorado em artes pelo Instituto de Artes da UNESP, é doutora em Antropologia pela PUC-SP, mestre em Educação pela UNICAMP e pedagoga pela USP, atuando como formadora e pesquisadora na área de educação e desenvolvendo pesquisas com crianças pequenas.

Segundo a educadora, não é possível escutar as crianças e bebês sem conhecê-los, para criarmos processos de escuta da nossa própria história, das nossas jornadas individuais e coletivas, se faz necessário, escutas sensíveis. Em *Jornadas autobiográficas: narrativas e memórias para a formação do educador* (2023, p 56), Friedmann mostra que os primeiros anos de vida do ser humano constituem um período em que já aparecem indícios das potências, personalidades, tendências, preferências, modos de ser, de se vincular, de viver. Cada sujeito vai desvelando essas características e experimentos de ser no decorrer da sua existência, por meio dos vínculos e trocas com os outros e com o mundo. São experiências que norteiam os sujeitos a partir das descobertas, da imitação, do faz de conta, da convivência, da escuta de histórias, rumo à compreensão da vida, da cultura, das relações e do lugar que cada um ocupa no seu território. Com base nisso, recomenda a autora:

Recupere recortes da sua vida ou memórias da sua infância e conecte-as com o seu momento atual, até onde sua história de vida trouxe você? Que indícios, que sinais, já apareciam na sua infância que prenunciavam o ser humano que você é, e se tornou e ainda há de se revelar? O desafio está posto: desvelar, entrelaçar e recriar as filigranas das nossas histórias de vida. (Friedmann, 2023, p. 131).

No mesmo livro, a autora nos convida a refletir a partir das nossas experiências vividas e a tomar consciência do que somos. O prefácio, escrito por Helena Christon, descreve tal metodologia de formação como instauradora de uma ocasião em que podemos falar quem somos, entender o que temos a dizer sobre quem somos, falar sobre o que nos constitui, sobre o que herdamos, sobre o que queremos deixar como herança. A prefaciadora aponta que a experiência da linguagem oral, ao oportunizar elaborações sobre o sentido do que vivemos, é uma poderosa condição para vermos a nós mesmos como seres que pensam, falam, escrevem, enfim, que inventam mundos. Christon também se refere a Paulo Freire (2023, p.67), observando que ele insistia na ideia de que “as ditaduras acabam em primeiro lugar é com a nossa condição de falar, de aprender e de pensar coletivamente, e principalmente de valorizar as nossas histórias”.

Friedmann se fundamenta metodologicamente a partir das ideias de Marie-Christine Josso (2004), tendo as narrativas e os estudos autobiográficos como ações importantes para o autoconhecimento. Afirma ainda que o educador, ao relatar fatos sobre si, encontra-se consigo mesmo, num exercício de rememoração da sua trajetória que acaba por exigir do narrador que ele se pense em relação ao outro. Nesse sentido, cada narrativa autobiográfica pressupõe um exercício de escuta. Narrando a nós mesmos, vamos gradativamente nos reconhecendo como parte de um mundo que começa em cada um de nós. Esta jornada formativa nos aproxima da dimensão e da complexidade do que é o ser humano.

A Friedmann (2023, p. 22) relembra que um profissional das infâncias precisa ter em mente que, quando uma criança chega na escola, depara-se com expectativas pontuais: os educadores têm, entre seus propósitos, adaptar cada uma delas, muitas vezes modelá-las para que se integrem àquela comunidade, Adaptar é bem diferente de acolher: quando acolhemos, respeitamos as crianças e os bebês nas suas singularidades, sendo receptivos a suas emoções, seu jeito de ser, seus sentimentos. Ao acolhermos desde cedo cada criança, com seu ponto de vista, estamos acolhendo a diversidade e cultivando o respeito, o olhar e o cuidado com cada um e cada uma no seu jeito único de

ser, honrando a sua ancestralidade, , ou seja, como nos ensina nosso mestre, estamos cultivando a “substantividade democrática” (Freire; Betto, 2000, p. 64). Isso exige acolhimento, respeito aos saberes e autonomia dos indivíduos. Essa atitude precisa ser semeada e alimentada desde os primeiros anos de vida de qualquer criança. Daí ser fundamental que cada adulto olhe e se conecte com a sua própria infância.

Em suma, as três autoras citadas, a despeito de suas visões singulares, possuem ao menos um ponto em comum: a noção de que as narrativas autobiográficas podem servir como mola propulsora para reflexões de cunho coletivo, o que vale tanto para as pessoas apresentadas em seus escritos quanto para o nosso caso, fazendo-nos perceber os nossos processos e entender quem fomos e quem somos a partir das nossas experiências de vida.

As narrativas que apresentaremos na sequência são das educadoras observadas no CEI, cada uma com a sua história de vida e com seus pontos de partida. Seus relatos são permeados por reflexões sobre si próprias e sobre a sua cultura, por sua vez atravessada pelo racismo estrutural já descrito nos capítulos iniciais deste trabalho. Vale lembrar que as situações narradas ocorreram num contexto de realização de práticas educativas junto às crianças e à comunidade escolar, isto é, relaciona-se à práxis educativa em torno do antirracismo. Enquanto coordenadora e mulher preta, exercendo a um só tempo a pesquisa e a função de coordenadora pedagógica e mediadora do grupo, também elaborei minha autobiografia, a minha escrevivência. Em nosso processo formativo, ocorreram diversas reflexões e aprendizagens sobre as relações no cotidiano escolar no que se refere às ações no combate ao racismo junto às professoras. As experiências do ontem e do hoje, me instigam a pensar em muitas frentes, honrando muitas mulheres, homens e crianças que não puderam escrever ou ser ouvidos, e nem ao menos falar.

Na sequência, apresentaremos um questionário realizado na plataforma Google Forms com todas as docentes do CEI observado, no ano de 2023. As perguntas são separadas por temática. Faremos a exposição da entrevista com um grupo de sete professoras, tendo o grupo focal como estratégia metodológica, com o relato de narrativas relacionadas à sua profissionalização docente, focadas na temática das relações étnico-raciais. Por fim, apresentaremos algumas observações e acompanhamentos feitos pela coordenadora pedagógica na sala referência sobre as práticas antirracistas, com devolutivas para desdobramentos e reflexões sobre as ações das docentes.

4.3 Práticas pedagógicas, narrativas, experiências e olhares das educadoras das infâncias

Sendo profissional da educação, é fundamental compreender o que é o racismo nas suas mais diversas facetas – institucional, estrutural, cotidiano etc. –, entendendo o modo como ele opera e percebendo como ele permeia as relações sociais e, principalmente nesse caso, os espaços educativos. Esse momento é crucial para buscarmos estratégias, novas ações, falas, escutas, comportamentos, práticas, atitudes e posicionamentos para combatê-lo, fortalecendo a identidade e a autoestima de todas as crianças pretas, como previsto na lei nº 10.639/03.

Nesse sentido, vamos discorrer sobre o que é o racismo e suas ramificações na perspectiva das educadoras, questionadas sobre suas práticas pedagógicas. As perguntas foram apresentadas via Google Forms, portanto de forma virtual, antes da formação continuada sobre as relações étnico-raciais. 23 professoras responderam o questionário – todas as educadoras da unidade. Primeiramente as respostas serão mostradas em formato de gráfico e, na sequência, sob forma escrita. Foram realizadas 16 perguntas, sendo que 13 delas tiveram as suas respostas transformadas em gráficos pelo próprio Google Forms (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, e 16). As outras 3 perguntas e respostas (5, 7 e 16) serão mostradas na íntegra em forma de gráficos.

GRÁFICO 8. Perfil das professoras entrevistadas

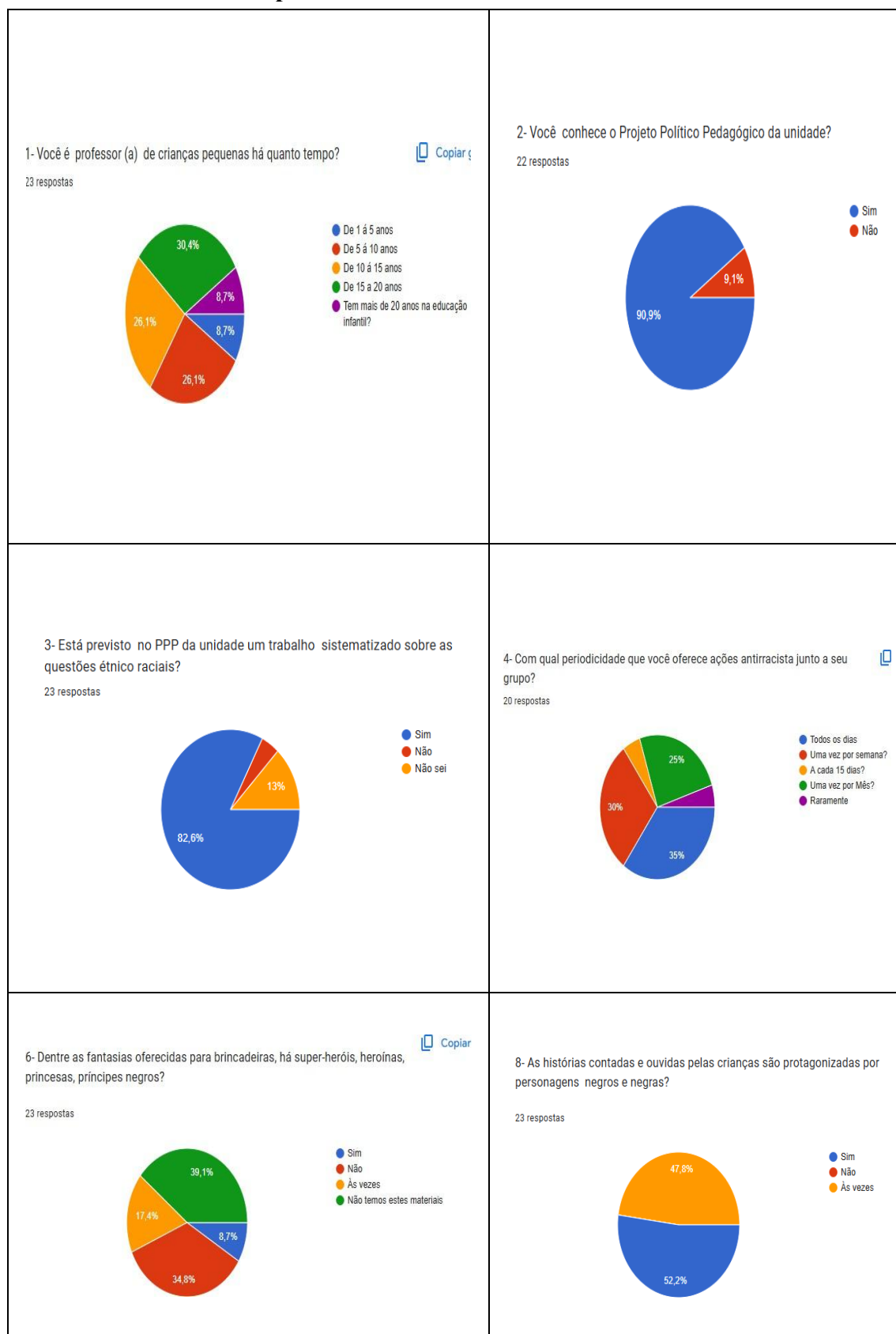


GRÁFICO 9. Perfil das professoras entrevistadas

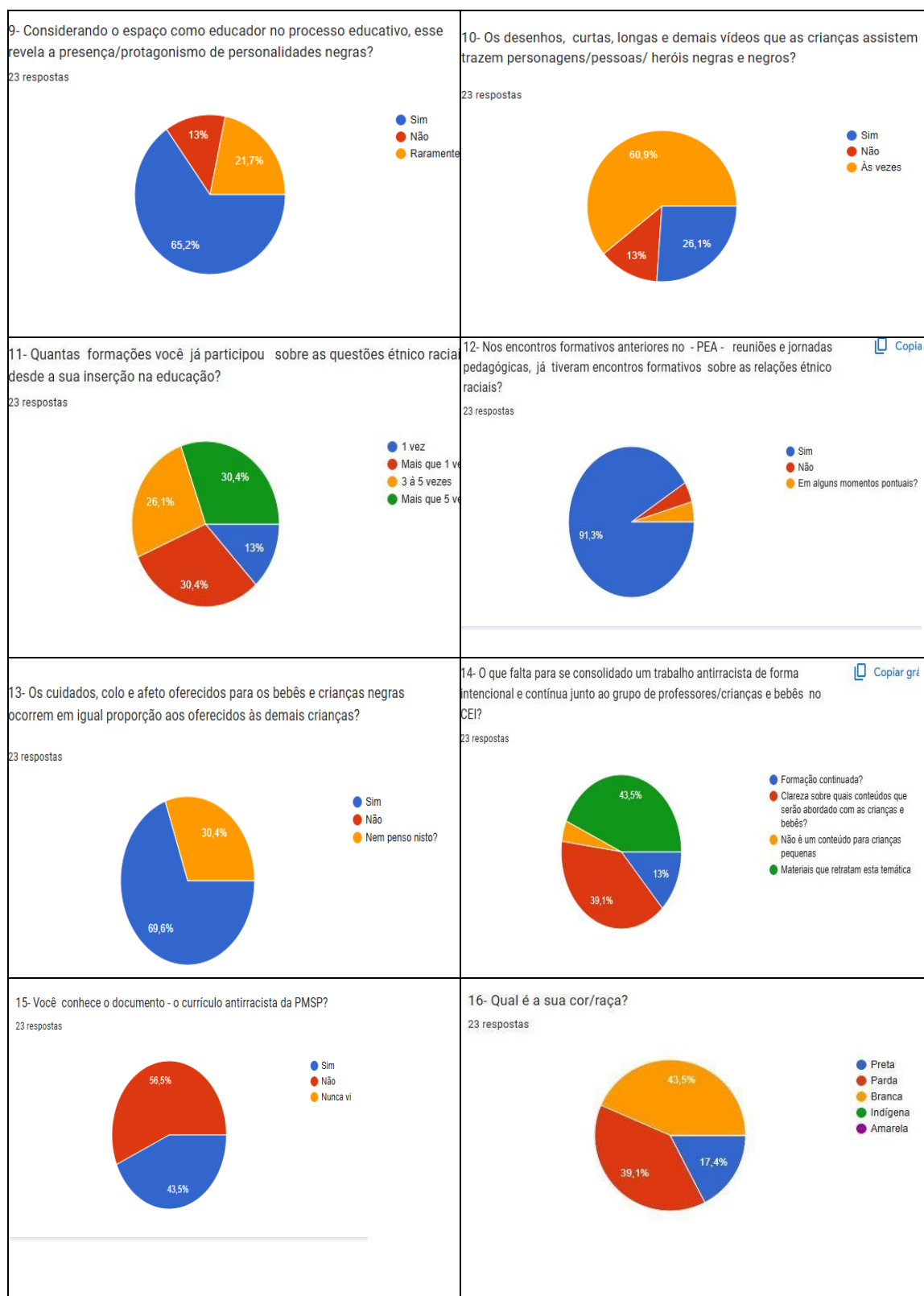


TABELA 4. Materiais étnicos.

5- Entre os brinquedos na escola, há bonecas ou bonecos negros? Como são ofertados? Quais objetos e brinquedos étnicos são usados junto às crianças e bebês?
P1- Por enquanto só ofereci bonecas/bonecos e alguns tecidos, não tenho muita propriedade com relação ao que oferecer.
P2- Ofertamos bonecas negras junto com demais brinquedos e já realizamos contextos investigativo com este tema.
P3- Sim, as materialidades são ofertadas em momentos de contexto ou cantos e ilustrações de contos.
P4- Chocalhos, bonecas negras.
P5- Tenho duas bonecas. Mas são poucas e precisamos de variedade de materiais.
P6- Sim, ofertamos de acordo com o planejamento realizado para a semana.
P7- Nossa unidade escolar não tem material para ampliar repertório, somente algumas bonecas e panos, muito pouco.
P8- Ofertamos bonecas negras junto com demais brinquedos e já realizamos contextos investigativo com este tema. Também já apresentamos músicas africanas e leitura de imagens.
P9- Sim, as materialidades são ofertadas em momentos de contextos ou cantos e ilustrações de contos.
P10- Sim, de acordo com o contexto: bonecos, figurinhas.
P11- Sim, instrumentos musicais.
P12- São ofertados diversos tipos de bonecas, dentre as quais as negras, para que as crianças possam escolher.
P13- Bonecas, histórias.
P14- Sim, são ofertados de forma natural junto com os brinquedos diversos.
P15- São ofertadas bonecas negras de acordo com a disponibilidade do CEI, na maioria das vezes outro professor já está usando.
P16- Livros e bonecas, porém bonecas são utilizadas também na forma de empréstimo e depende da disponibilidade.
P17- Sim, é ofertado de forma natural
P18- Algumas bonecas são ofertadas, porém há necessidade de mais materiais.
P19- São ofertados bonecos e bonecas durante as rodas de conversa, contextos e jogos simbólicos.
P20- Compramos também do próprio bolso, acredito que a unidade precisa comprar mais e se preocupar mais com a qualidade do material.
P 21- Os brinquedos são ofertados livremente.
P 22- Sim. Eles estão junto aos demais e todos têm liberdade para pegar qual preferirem. Mas precisamos de mais possibilidades. Estamos buscando tecidos, imagens, histórias e as situações do cotidiano. Utilizamos bonecas, figuras, panos coloridos, livros.
P23- Sim. Ao longo do cotidiano escolar, promovemos uma educação antirracista valorizando a diversidade. Também já apresentamos músicas africanas e realizamos leitura de imagens.

TABELA 5. Brinquedos que dialogam com a prática social

7- Há brinquedos que dialogam com a prática social, que não reproduzem estereótipos? Como eles aparecem nos contextos investigativos/atividades junto às crianças e bebês?
P1- Há poucos brinquedos que dialogam com esse tema e aparecem nos contextos ainda raramente.
P2- Sim. Temos algumas bonecas que disponibilizamos junto com tecidos e kit cabeleireiro.
P3- Acho que não.
P4- Tenho bonecas, mas são poucas e precisamos de mais diversidades de brinquedos.
P5- Sim, eles aparecem através das rodas de conversa e brinquedos ofertados.

P6- Não existem bonecas suficientes para usar pela escola toda, e as que temos, já estão bem desgastadas.

P7- Sim, bonecas negras e imigrantes, porém não deixamos de ofertar os brinquedos que são comuns e conhecidos por eles.
P8- Acredito que não devemos eliminar certos brinquedos, e devemos ampliar as opções dando maior visibilidade aos que sabemos ter necessidade.
P9- Sim, as materialidades são ofertadas em momentos de contextos ou cantos e ilustrações de contos.
P10- Sim, livros de histórias.
P11- Alguns brinquedos, sim. Temos bonecas, tecidos coloridos e instrumentos musicais.
P12- Sim, livros de história”. “Sim, e de forma espontânea no brincar.
P13- Estamos nos adequando para que não existam estes tipos de brinquedos.
P14- Os tecidos e bonecas. Sim, nas brincadeiras e vivências planejadas ao longo do cotidiano.
P15- Sim, há alguns brinquedos, mas podemos adquirir mais para que os contextos sejam mais enriquecidos.
P16- Sim, aparece de maneira natural no nosso dia a dia.
P17- Eles aparecem no contexto de forma amena, não reproduzem estereótipos.
P18- De forma espontânea no dia a dia.
P19- Sim, também temos materiais de madeira e alumínio.
P 20- Faltam materiais voltados para a temática.
P 21- Há brinquedos não estereotipados, madeiras, alumínios e brinquedos heurísticos.
P 22- São ofertados nos contextos para exploração e investigação.
P23- Estamos buscando o equilíbrio, as formações no PEA têm me ajudado bastante a pesquisar mais oportunidades e organizar mais contextos que tragam essas aprendizagens.

TABELA 6. Como ser um educador antirracista?

16- Como ser um educador antirracista nas infâncias?
P1- Ser um educador que dê visibilidade às práticas voltadas para a temática.
P2- Acredito que respeitando as crianças e as famílias, quando somos respeitosos transmitimos e estimulamos a empatia entre as pessoas.
P3- É aquele que promove ações e práticas antirracistas.
P4- Através de ações realizadas nas práticas cotidianas.
P5- E aquele que combate o racismo em suas ações e práticas no cotidiano.
P6- Respeitando a todos com equidade, sem distinção de raça, cor, etnia.
P7- Diariamente oferecendo os diversos materiais como livros, bonecos, histórias, porém não há variedades desse tipo de material.
P8- Mediar situações que demonstram racismo e fortalecer a autoestima das crianças em suas características.
P9- Um ambiente inclusivo, com equidade, empatia e visibilidade às temáticas étnico-raciais.
P10- O educador deve ter um olhar atento ao racismo do cotidiano, falas e ações e promover a valorização da cultura negra, a representatividade para as crianças se reconhecerem e se sentirem empoderadas diante das injustiças sociais.
P11- Ter ações diárias como leituras de livros, brinquedos, propostas em que a criança se sinta representada.
P12- Tendo ações e práticas que combatem o racismo; ou elogio todos ou nenhum. Quando uma criança chora, nem penso em cor da pele.
P13- Um professor que produza ações e práticas em um processo contínuo, em que todos se sintam valorizados, respeitados e seguros, independentemente de sua origem racial para que se tenha um ambiente inclusivo e equitativo.
P14- Promovendo ações sobre a prática antirracista. Implantando o currículo antirracista. Valorizando a cultura negra.
P15- Pesquisador, atual, incomodado.
P16- Além de ofertar questões étnico-raciais com as crianças, buscar sempre conscientização de atitudes.
P17- Um educador antirracista é aquele que está preparado para, de forma lúdica, mostrar para sua criança a importância da sua cor, você é único.

P18- E ter sempre uma formação contínua sobre diversos assuntos e em especial o currículo da cidade (educação antirracista), orientações pedagógicas, povos afro-brasileiros, estar em constante estudo e conhecimento.
P19- E dar visibilidade às potencialidades culturais pertencentes aos povos africanos no dia a dia, pois toda a nossa cultura advém da matriz africana e indígena.
P 20- Através de ações realizadas nas práticas cotidianas.
P21- Deixando claro em minhas práticas diárias meu respeito por todas as pessoas, independente de cor, raça ou suas preferências.
P 22- É um professor preocupado com as questões da sociedade.
P23- É um educador que sonha com um futuro melhor para todos.

Tanto nos gráficos quanto nas respostas escritas, percebemos que as educadoras, em sua maioria, demonstram que têm alguns saberes e reconhecem a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil, o que nos mostra que as legislações antirracistas, de certa forma, se refletem nos discursos de muitos educadores. Assim se faz necessário naturalizar e materializar tais discursos nas práticas pedagógicas, pois, mesmo sabendo da importância da legislação para a elaboração de seus planejamentos, percebemos que falta ainda uma certa previsibilidade e regularidade para articular os princípios antirracistas de forma contínua com todas as ações da vida cotidiana das crianças no CEI.

Percebemos também que as educadoras compreendem a importância do tratamento dessa temática desde a educação infantil, conscientes de que vivemos em uma sociedade racista. Desse modo, é urgente *ser* um educador antirracista. Quando são questionadas (os) sobre a oferta de brinquedos que valorizem a cultura africana, as (os) docentes, em sua maioria, confirmam que disponibilizam materiais que valorizam as culturas africanas e indígenas, e que tais objetos e brinquedos contribuem para a construção da subjetividade das crianças e bebês. O dificultador é a impossibilidade de compra contínua desses materiais, pois, infelizmente, a verba recebida em frequência trimestral não cumpre nem metade da demanda de materiais e mobiliários de que a escola necessita. Assim, investimentos financeiros também são essenciais para a implementação do currículo antirracista, mas, mesmo diante da defasagem orçamentária, fizemos muitas ações afins a esse currículo, usando toda a nossa criatividade e boa vontade para tal. Ainda assim, fica claro que uma educação pública de qualidade só se viabiliza com um investimento financeiro justo.

A representatividade nos brinquedos, nas bonecas e em outros materiais colaboram e muito para a construção de uma identidade positiva das crianças e bebês.

O trabalho intencional e planejado sobre a temática antirracista não pode se dar de modo improvisado, quando der tempo ou em datas específicas. Estamos intensificando as formações continuadas junto ao grupo de educadores para que cada vez mais haja a compreensão de que todas as ações perpassam pelo viés antirracista. A educação antirracista começa com as práticas e ações das educadoras, pois os bons exemplos de comportamento acabam sendo imitados pelas crianças, que, desde muito pequenas, observam o mundo a sua volta e vão percebendo as demonstrações de afeto, o carinho e as posturas para com eles e elas e com os demais que fazem parte do CEI. O trabalho com a educação antirracista precisa ser de dentro para fora e de fora para dentro: o educador reconhece as suas histórias, a sua ancestralidade e percebe que tanto a sua vida quanto a vida das crianças e bebês são atravessadas pelo racismo, mesmo nos casos em que a pessoa não é afrodescendente.

Tais reflexões devem formar os princípios norteadores das ações junto aos professores, que precisam saber das suas histórias, bem como gostar das suas heranças genéticas para interagir de forma humanizada com todas as crianças, olhando-as como sujeitos de direitos, sujeitos históricos que têm o direito de saber sobre suas culturas para compreender e viver em sociedade de uma forma inclusiva e humanizada. Infelizmente fomos educados a humanizar uma cultura e desumanizar outra. As pessoas que fazem parte do processo educativo no interior do CEI, sem exceção, precisam usar todos os mecanismos e vozes para combate quaisquer formas de discriminação e preconceitos.

Reconhecer que existe racismo na educação infantil nos dias de hoje já é um caminho para combatê-lo, entendendo que as crianças são cidadãos, sujeitos de histórias e culturas e que todas as crianças precisam ter qualidade de experiências e sucesso em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A conscientização do nosso papel antirracista é fundamental para a desconstrução de um currículo eurocentrado e para a qualificação da materialidade ofertadas, investindo em formação continuada, observando atentamente as interações e brincadeiras das crianças, percebendo suas queixas, dores e frustrações para poder orientar, apoiar e potencializar as suas manifestações. O espaço do CEI precisa ser seguro e prazeroso para todas as crianças, um espaço reparador de desigualdades, propiciando convivências harmoniosas e respeitadas. Nesse espaço, as crianças precisam se sentir seguras, confiantes e validadas. Se desde a infância elas frequentarem espaços respeitosos, aos poucos vão

aprender a olhar para as diferenças dos outros também com respeito, construindo uma identidade positiva, em que elas se veem representadas.

É preciso educar as crianças e os bebês para conviver com os diferentes, sem reproduzir as desigualdades por conta de cor, classe social etc. Só assim o nosso currículo se materializará na vida das crianças, influenciando o seu sucesso fora do CEI.

4.4 Instrumentos reflexivos sobre a prática pedagógica: grupo focal

4.4.1 Dinâmica e resultados

Durante os momentos formativos semanais nos PEAs, as docentes traziam os questionamentos sobre suas práticas. Algumas questões diziam respeito às metodologias, didática e gestão do espaço, do tempo e do material: quais materiais usar com os bebês, qual literatura preta e indígena apresentar, como mediar as histórias de uma forma encantadora para os bebês e crianças. Apareciam dúvidas sobre como montar **contextos** fixos na sala referência, uma vez que não havia espaço suficiente. Portanto, os encontros formativos tocavam questões de diversas ordens, para além da leitura prévia dos textos. Em muitos momentos retomávamos os documentos e, em outros, convidávamos professoras de outras unidades para relatarem suas práticas ou, ainda, convidávamos um especialista parceiro advindo de universidades ou institutos federais, ou do Movimento Negro Unificado, de coletivos, ONGs, sempre com a perspectiva de aprofundar a temática. Como estratégia metodológica, refletíamos sobre as vivências apresentadas. No mês de outubro de 2024, fizemos um grupo focal com o objetivo de complementar e aprofundar a compreensão dos fenômenos trabalhados nos encontros, sempre apoiados, conforme apontado por Flick (2009, p. 188), na elaboração dos próprios sujeitos das situações discutidas. Com esse recurso, visamos valorizar a interação e a troca de conhecimento entre os participantes como forma de gerar dados interativos.

O grupo focal foi realizado de acordo com a seguinte dinâmica:

- eu perguntei para todas as professoras quem queria participar e apenas sete aceitaram devido ao horário e por não terem acúmulo de cargos em outra unidade em que estariam trabalhando naquele momento;

- organizei um espaço silencioso e tranquilo na escola, na parte coberta da área externa, no qual fizemos uma roda para que os participantes pudessem se ver e expor suas respostas de forma intimista;
- apresentei o termo de consentimento para que todas assinassem e, na sequência, descrevi como seria organizado o encontro, mencionando que o anonimato das participantes seria preservado e que poderiam falar naturalmente a partir das perguntas realizadas, pois também não haveria julgamento de certo ou errado, apenas a captura de dados qualitativos para a pesquisa, afim de refletir sobre nossas narrativas à luz das formações recebidas;
- as professoras receberam 17 perguntas para responder em uma hora e quarenta minutos.

Utilizamos o celular para registrar o grupo focal e as falas foram posteriormente transcritas por mim. Nos anexos, estão inseridas todas as perguntas e respostas. Seguem abaixo os resultados que considero interessantes para a presente reflexão. Realizamos o grupo focal no final do mês de outubro 2024, com sete professoras que se dispuseram a participar da pesquisa de forma mais particular. Organizamos 17 questões, seguindo a metodologia de Flink (2009) sobre pesquisa qualitativa: a partir de uma roda de conversa, mediada por mim, com perguntas disparadoras para análise das entrevistas, vinculamos as respostas das docentes junto às formações recebidas. As respostas dizem respeito a suas práticas pedagógicas que envolvem as relações étnico-raciais, na educação infantil.

Todo esse material encontra-se nos apêndices desta dissertação,²⁷ que deixam claro como nosso foco incidiu sobre as perguntas que se referiam às práticas antirracistas junto à comunidade educativa.

TABELA 7. Atuação das profissionais no magistério, tempo de trabalho e cor/raça

<i>Cargo</i>	<i>Tempo na ed. infantil</i>	<i>Tempo no CEI</i>	<i>Cor/raça</i>	<i>Escolaridade</i>
Professora 1	19 anos	19 anos	Branca	Ensino superior Pedagogia
Professora 2	18 anos	6 anos	Parda	Ensino superior

²⁷ Por opção da pesquisadora, foi mantido o anonimato das pessoas participantes vinculadas a todos os segmentos da comunidade escolar.

				Pedagogia
Professora 3	13 anos	3 anos	Branca	Ensino superior Pedagogia
Professora 4	31 anos	31 anos	Preta	Ensino superior Pedagogia
Professora 5	16 anos	1 ano	Branca	Ensino superior Pedagogia
Professora 6	17 anos	16 anos	Preta	Ensino superior Pedagogia
Professora 7	17 anos	12 anos	Parda	Ensino superior Pedagogia

TABELA 8 - Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo antirracista da PMSP e a BNCC contribuem para a formação e para o combate ao racismo?

Cargo	Resposta	Categoria
1- Professora	Certamente, além de ficarmos sabendo da teoria, de parte história, também nos oferecem sugestões e ideias de como trabalharmos em sala de aula, dando base para aumentar a nossa criatividade com relação à faixa-etária com que trabalhamos, que é o nosso maior desafio, e acredito que seja para a maioria dos professores. Nas discussões que temos durante as formações semanais, nos PEA - Plano Especial de Ação, nas reuniões pedagógicas, nas trocas de experiências entre os profissionais, enfim nestes momentos formativos, fazemos as leituras, depois compartilhamos ideias e relatamos nossas práticas. Temos também outros momentos formativos, como as reuniões pedagógicas, em que outros funcionários também participam e acabam refletindo conosco sobre estas temáticas.	Você entende que o PPP desta unidade, o currículo de educação antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
2- Professora	Eu percebo que, cada vez mais, estamos sendo convocadas a participar da vida integral da escola e de questões diversas das quais, antigamente não nos sentíamos participantes; agora até o currículo da cidade da PMSP e outras diretrizes chamam todos os profissionais para a discussão para participar. Percebo também que, com a sua chegada aqui na escola, você deu mais clareza para estas questões principalmente as raciais.	Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo de Educação Antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
3- Professora	Confesso que, mesmo estudando, ainda me sinto insegura com algumas questões, mas este ano tivemos muitas ações que fortaleceram ainda mais nossos projetos, quando não sei algo eu pergunto, volto ao documento pra ter ideias.	Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo de Educação Antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
4- Professora	Acredito que o que temos de legislação já é o suficiente para fazermos um trabalho legal e coerente junto às crianças; o que falta de verdade é qualificarmos ainda mais nossas práticas, não queremos receitas, mas não podemos ficar fazendo sempre as mesmas coisas diante de tantas questões importantes.	Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo de Educação Antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
5- Professora	Eu queria ter mais tempo para investir na minha formação continuada, porém todos os momentos que tivemos no ano passado e neste ano, foram quase uma pós-graduação, muitos saberes, muitos materiais. Eu concordo, temos que colocar tudo em prática, mas não de uma forma mecânica só para cumprir uma tarefa e sim, de forma reflexiva contribuindo na construção da identidade das crianças.	Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo de Educação Antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
6- Professora	Eu e as legislações, o problema é que, entre teoria, prática e a rotina da escola, há muitos desafios, com os quais não sabemos lidar; com as reuniões formativas e com a chegada do currículo antirracista, temos que garantir o conhecimento para as crianças desde muito cedo.	Você entende que o PPP desta unidade, o Currículo de Educação Antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?
7- Professora	Ao longo da minha caminhada enquanto professora, e com as formações recebidas, confesso que me sinto muito fortalecida; estou encantada com o meu progresso, eu me sinto igual às crianças quando aprendem algo novo. Vocês fizeram um investimento convidando muitos estudiosos e militantes da causa para colaborar com as reflexões e com o nosso PPP; não podemos ignorar o que fizemos neste ano: tivemos um seminário, tivemos a festa das culturas populares, no grupo de mediação de conflitos, fizemos o protocolo de prevenção no combate ao racismo. O que eu percebo é que, para as coisas acontecerem, é preciso muito compromisso e trabalho, “nada vem de mãos beijadas”. Hoje eu penso diferente, porque tivemos muitas formações; se não houver estes momentos de estudo, reproduziremos o racismo institucional que hoje eu tenho clareza que existe e está todos os dias no meio de nós.	Você entende que o PPP desta unidade, o currículo de educação antirracista da PMSP, a BNCC, todos estes documentos e legislações contribuem para a formação e combate ao racismo junto às crianças e bebês?

TABELA 9. Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?

Cargo	Resposta	Categoria
1- Professora	Eu venho melhorando a cada ano, saí das ações mecanizadas, somente para cumprir tarefas, estou mais reflexiva, tendo, na medida do possível, um olhar para a temática de forma mais natural e tranquila; antigamente eu focava nas datas, em alguns eventos, hoje vejo que um bom dia, um olhar carinhoso, uma observação diária para todos os bebês respeitando suas individualidades, também é uma forma de eu fazer uma educação antirracista e tudo isso me deixou mais tranquila.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
2- Professora	Primeiro observamos o perfil do grupo, não que as atividades não possam ser feitas para todos os grupos, mas eu vou traçando novas estratégias a partir do que eles vão trazendo para nós, das vivências que vamos observando e experimentando com eles na sala.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
3- Professora	Eu trabalhei no ano passado com umas professoras muito potentes na outra escola perto daqui; aprendi muitas coisas. Hoje com a nossa formação, incentivo e reflexões diárias nos nossos PEAs, tento criar mais regularidades, principalmente nas escolhas dos brinquedos, livros e materialidades; os bonecos brincantes sempre estão nos meus contextos de forma permanente na sala.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
4- Professora	Atualmente, eu tomei consciência que representatividade importa e muito, por isto todas as vezes eu planejo e faço algo simples, tipo brincadeiras, histórias, jogos, confecção de petecas, abayomis e outros brinquedos e utilizamos o ano todo.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
5- Professora	Na minha sala, eu e a outra professora da tarde montamos um contexto com imagens de pessoas diversas, há até um espaço fixo de bonecas; esse contexto se modifica toda semana; na medida do possível, vou trazendo mais elementos para repertoriar as brincadeiras das crianças. Percebo que eles gostam, já sabem que toda semana virá algo diferente para o contexto.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
6- Professora	Eu também tento organizar os contextos na sala, os seres brincantes já fazem parte dos brinquedos da sala, as histórias lidas também são atividades permanentes que eu preservo e foco nas questões sobre a diversidade	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
7- Professora	A todo momento tento trazer estas pautas para a minha sala de aula junto com as minhas crianças; eu sempre me coloco como uma mulher preta, falo com eles como se eu fosse uma princesa preta, depois falo do meu cabelo, fico inventando histórias sobre os objetos que levo para sala, brinco muito com eles sempre trazendo a temática. Como eles são pequenos, sempre faço ações lúdicas e brincantes, do tipo, vamos viajar para África, ora fazendo um trenzinho, ora nadando. Antigamente eu achava que tinha que ser uma coisa mirabolante, hoje não mais, e percebo que eles gostam muito, dão risadas, falo do meu cabelo, faço carinho neles, brincamos de beleza, e percebo que nas pequenas ações antirracistas, além de criarmos vínculos com eles, eles nos veem como alguém que gosta deles, como se fôssemos da família. Se as crianças ficam felizes com as brincadeiras e com as atividades que proponho, então eu fico bem, sempre respeitando a todos.	Como você organiza suas práticas sobre as questões étnico-raciais?

TABELA 10. Como você planeja e organiza as situações sobre as relações étnico-raciais?

Cargo	Resposta	Categoria
1- Professora	Tento trazer as questões étnicas como atividades permanentes, mas, como eles são bem pequenos, vou explorando ludicamente os detalhes do livro destacando as diversidades dos personagens.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
2- Professora	De forma simples junto com a outra professora; além de ofertar as histórias semanalmente, utilizamos instrumentos, elementos da natureza, tecidos étnicos, de uma forma bem tranquila e lúdica.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
3- Professora	Diante das sensibilizações no PEA, vimos muitas leituras sobre as questões étnicas, os relatos de prática ajudam muito; as sugestões levamos tudo para fazer com as crianças, pois observamos as experiências das colegas e posteriormente eu sempre penso nas materialidades. Temos na escola as bonecas étnicas e alguns instrumentos musicais, assim fazemos cantinhos, contextos investigativos que monto com frequência, deixo à disposição as bonecas, livros, faço roda de conversas, rodas de leituras, disponibilizo os instrumentos sonoros. Ao longo do ano, vamos utilizando as materialidades de forma lúdica conforme as necessidades do grupo.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
4- Professora	Como os meus são os maiores, não tenho dias específicos para pensar coisas, eu deixo planejado que toda semana farei uma brincadeira, um jogo, uma história que contemple esta temática.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
5- Professora	Como eu falei anteriormente, deixo o contexto fixo com elementos da cultura e vou modificando ao longo da semana, sempre provocando, instigando-os a fortalecerem a sua identidade e trazendo elementos da cultura indígena e africana de uma forma que eles valorizem e gostem.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
6- Professora	Eu faço igual outra professora, deixo o contexto fixo e vou ampliando ao longo da semana conforme os interesses e vontade deles.	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?
7- Professora	Como eu já falei anteriormente, tudo eu levo para o lúdico, brinco muito, conto histórias, faço o contexto com elementos da cultura; eu me coloco muito nas histórias destacando a minha cor de pele, os meus cabelos, falo assim: "olha como o meu cabelo é fofinho", peço para eles passarem as mãos, enfim, às vezes, o meu corpo é um objeto para a brincadeira; sempre pergunto quem é da cor da professora? Percebi que muitos querem se parecer comigo (risos).	Como você organiza, planeja situações sobre as relações étnico-raciais?

TABELA 11. Relate uma experiência bem-sucedida em relação às questões étnico-raciais

Cargo	Resposta	Categoria
1- Professora	O encantamento e a participação das crianças pela leitura dramatizada aumentou, sempre levava um adereço da cultura africana, enfeitava a sala. O contexto com instrumentos musicais foi incrível, como foi lindo ver os educandos tocando, cantando; eles gostam muito de cantar e dançar e nós aproveitávamos estes desejos e saberes deles e trazíamos os tambores, os pandeiros para explorarem, era sempre uma festa.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
2- Professora	Concordo com a outra professora, mas uma experiência bem-sucedida foi o dia em que a rainha do Congo apareceu na sala, eles ficaram admirados, os olhos brilhavam, a rainha tinha saído dos livros e virou verdade.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
3- Professora	Nós fizemos no quintal uma experiência sobre os bichos que voam contados na cultura indígena e foi bem interessante. Outra situação gostosa, foi quando eles aprenderam a brincadeira terra e mar, quando eles entenderam como se brincava, a brincadeira ficou ainda mais divertida e eram muitas gargalhadas. É muito bom ver as crianças se divertindo.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
4- Professora	No ano passado, fizemos a boneca abayomi; mesmo sendo uma boneca diferente da convencional, percebi que as crianças não estanharam, pelo contrário, eles brincaram bastante com a boneca. Confesso que fiquei apreensiva achando que eles não iam se divertir porque hoje o interesse está voltado para os celulares, mas, como a boneca era algo diferente e foram eles que construíram, sentiram uma alegria por ser algo simples; ninguém questionou ou ridicularizou a boneca, eles levaram para casa e não presenciei nenhum comentário maldoso dos pais, eles ficaram felizes em ter construído a boneca.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
5- Professora	Deixar um contexto investigativo fixo no canto da sala, aguçou a curiosidade e a imaginação das crianças; eu e a professora da tarde colocávamos, a cada semana, algo diferente e percebi que a autoestima delas melhora muito. As meninas ficavam elogiando umas às outras, nossa como você está bonita. Foi lindo e incrível vê-los se olhando no espelho, eles pediam pentes, escovas de cabelos, esmaltes, gel, enfim a cada semana eu tinha que providenciar algo e pedir para as mães. Sua autoestima se modificou.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
6- Professora	Havia umas figuras fixadas na parede da sala e na turma temos uma criança com cabelos cacheados; o G. e os demais meninos apontaram para a figura dizendo que era a Esther, uma menina preta dos cabelos cacheados; eles não sabiam falar direito, eram bem pequenos, mas reconheceram na figura que estava fixada na parede da sala como sendo a Esther, sua amiga da sala porque ambas tinham cabelos cacheados; eles vinham me mostrar achando incrível e ela gostava de ser reconhecida. Depois de um tempo, colocamos na parede as fotos de todos e eles adoravam se ver.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.
7- Professora	Numa turma de quarta-série em que fui professora, eu falava sobre tudo com eles, sexualidade, drogas, comportamento; as crianças fizeram o curso do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) e ia haver a formatura. Um dos agentes policiais que deram o curso, entrou na minha sala e disse não aceitava que alguém fosse de boné, chapéu, nem touca; na turma havia uma menina negra que usava touca e nunca ninguém lhe perguntou se ela sentia bem usando aquela touca; eu deixava, os seus amigos da sala a aceitavam daquele jeito, e a fala daquele policial me incomodou: Como ele pediu algo que fazia parte da identidade daquela menina, como ela mudaria seu jeito de arrumar o cabelo, somente pelo capricho e preconceito do policial? Notei que ela ficou extremamente sem graça, o que me deixou preocupada, refletindo como ela ia participar do evento. Eu já passei por muitas coisas em relação ao cabelo e hoje não quero que minhas crianças passem; nunca perguntei a ela sobre a touca, porém, na tentativa de ajudá-la, procurei saber por que ela nunca tirava a touca e ela me relatou que a mãe dela alisou o cabelo dela e todo ele caiu.- Olha que coincidência, a touca dela era igualzinha a da minha infância- Fiquei com o coração partido, perguntei se, mesmo depois disso, ela queria participar e a resposta foi afirmativa. Então eu disse que iria ajudá-la. No outro dia ela veio toda cheirosa, eu arrumei seu cabelo porque não achava justo que ela não participasse e ela ficou toda feliz com os cabelos arrumados. Se ela dissesse que não tiraria a touca, eu ia brigar com o policial para deixá-la ir da forma que ela queria. Acompanhei o evento e toda hora ela olhava para mim procurando a minha aprovação, como se quisesse dizer estou aqui fazendo parte. Esta ação eu carregou para minha vida mesmo porque, depois desta acolhida, ela mudou o comportamento, ficou mais autônoma e divertida. Eu fiquei indignada com o comportamento daquele policial, mas ajudei-a a superar aquele obstáculo.	Relate uma experiência que foi bem-sucedida sobre as relações étnico-raciais.

TABELA 12. Você acredita que o Currículo antirracista mudará as suas práticas pedagógicas?

Cargo	Resposta	Categoria
1- Professora	Lemos todo o material no PEA, fizemos muitas discussões com os especialistas que foram convidados, mas a prática não muda da noite para o dia, estamos em processo.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
2- Professora	Concordo, eu percebo que o material é muito bom, mas, para quem já estava fazendo alguma coisa, ele só veio reforçar. Para quem não estava fazendo nada ou praticando ações bem pontuais, o material colaborou e muito, pois, assim como a Renata sempre fala, ele nos convoca a discutir de janeiro a janeiro, não temos folga.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
3- Professora	Eu acredito que sim e já está mudando porque, se formos ver como era antes, esta questão de se trabalhar diariamente mudou muito. Sabíamos que tínhamos que ofertar, mas não fazíamos de uma forma contínua. Agora este material vem reafirmando que o trabalho precisa ser de janeiro a janeiro de forma contínua; antigamente fazíamos eventos festivos em datas comemorativas, era algo pontual. O documento nos pede que seja feito continuamente e percebo que já estamos mudando. Hoje fazemos cantinho permanente, onde colocamos bonecas, materialidades, imagens de pessoas pretas bem-vistas. Está sendo maravilhoso o nosso trabalho junto às crianças na sala, percebemos que, com as materialidades ofertadas, as crianças vão se reconhecendo e gostando mais de si mesmas. Na minha sala, foco muito na leitura, em quase todas as histórias com as protagonistas pretas, as crianças se reconhecem, sem falarmos nada, eles já querem ser estes personagens. Vimos muito nas princesas brancas junto às crianças brancas, este lugar só estava destinado às crianças brancas serem princesas, hoje devido a várias histórias boas, todas as crianças vão se sentido valorizadas e não somente as crianças brancas. Estamos avançando muito com as propostas diárias.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
4- Professora	O material é muito bom, pois retomamos conceitos que havíamos esquecidos sobre lugar de fala, racismo recreativo etc.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
5- Professora	O material é muito bom e junto a ele veio um acervo de livros sobre as questões étnico-raciais, recebemos formação organizada pelos gestores, recebemos algumas materialidades, os Eres brincantes chegaram; são feios, são, pois não representam a beleza dos povos pretos, mas vieram, melhor do que nada. Enfim temos que pensar que o material pelo material não seria potente, mas uma gama de ações e políticas públicas ajudou a fortalecer o documento e a nossa prática, digo que o currículo ficou forte e presente na escola.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
6- Professora	Verdade. Verdade... O material é bom, mas se não for usado de forma correta, é somente mais um livro que será guardado.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?
7- Professora	Verdade, por isto é importante a gestão compromissada; o material chegou, nós estudamos, olhamos para a nossa prática, refletimos e estamos caminhando.	Você acredita que a chegada do documento de educação antirracista mudará algumas práticas pedagógicas?

TABELA 13. Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?

CARGO	RESPOSTA	CATEGORIA
1- Professora	Aqui, trabalhávamos e trabalhamos muito com esta temática, mas é notório perceber que não acontece em todas as escolas. Eu atuo em outra rede e é totalmente diferente, percebo que a nossa rede municipal está à frente em muitas discussões, aqui na nossa escola vejo muito empenho, tanto da gestão quanto das professoras. Estamos aqui na PMSP fazendo um ótimo trabalho, porém notamos que em muitas escolas no território não é assim. Esta é a minha principal revolta, muitas escolas não estão fazendo um trabalho como o nosso, fico muito preocupada, porque eu tenho a esperança por gerações melhores do que as nossas. Estamos colaborando com a construção de novas histórias junto às crianças e bebês. Infelizmente poucas crianças estão tendo acesso a essa cultura fortalecendo sua identidade. Minha maior decepção é o trabalho ser muito isolado; mesmo com a lei, ainda faz quem quer, ou quem é muito comprometido com a temática. No entanto, eu tenho a convicção do meu trabalho, eu tenho consciência de que precisamos melhorar muito, mas estou sempre me atualizando. Aqui no meu espaço, eu me sinto tranquila em dizer que estou tentando, estou me empenhando e fazendo o meu melhor sobre esta temática e acima de tudo estou vendo muitos resultados.	Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
2- Professora	Eu também procuro me informar bastante e os momentos de formação foram fundamentais para percebermos que o conhecimento sobre este assunto não se esgota. Tenho muito para aprender, mas acredito que a formação que tivemos aqui no CEI, foi muito importante, percebo que o tema tem tido bastante destaque não só aqui na nossa escola, mas culturalmente, estamos caminhando. Já identificamos o problema, agora estamos neste processo formativo, para melhorarmos.	Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
3- Professora	Eu também vejo muitos progressos, é uma temática muito difícil para mim como uma pessoa branca; eu sei muito bem o que os pretos sofrem, pois o racismo existe, sim, mas eu procuro dar o meu melhor, sempre buscando valorizar a cultura africana, sempre aprendendo, sempre tentando evoluir nesta questão. É um assunto que me interessa muito, a cada dia aqui na escola aprendemos um conceito diferente que nos ajuda a ter outros olhares. E precisamos mesmo evoluir como seres humanos, o tempo todo faço o meu melhor garantindo direitos nestas questões.	Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?
4- Professora	Falando a verdade, eu faço o meu melhor, mas eu acredito que posso melhorar ainda mais. Na verdade, acho que estou engatinhando, tenho muitas coisas para aprender. A Renata é uma coordenadora que conhece muito este assunto, e tem contribuído para a nossa formação, não deixando passar nada. Ela consegue articular os estudos do PEA com as relações étnico-raciais mostrando as relações; tudo tem um aspecto sobre as relações étnico-raciais que passava despercebido. Ela fala com propriedade, passa verdade no que está falando. Confesso que eu ainda tenho medo de ofender, magoar alguém, ou falar algo errado, hoje me polio muito com as brincadeiras de mau gosto que sofriamos e tenho muito medo de praticar ou falar alguma palavra de cunho racista. Hoje eu sei o que é correto e o que não é, mas tenho muito a aprender.	Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?

5- Professora	<p>Eu cheguei à escola este ano, porém o CEI em que eu trabalhava já fazia muitas reflexões interessantes no combate ao racismo. Fiquei muito feliz de chegar aqui e ver quantas ações potentes vocês fazem aqui e que também trabalham belissimamente no combate ao racismo. Sou uma professora branca, porém eu sou filha de pai preto e mãe branca; na minha adolescência, eu não percebia nenhum racismo, pois na minha família é muito presente esta mistura, tenho primos brancos, primos pretos e ser preto era normal. Sempre procuro trabalhar estas temáticas com os meus filhos, com o meu esposo, eu sempre falo das situações que ouvi, que vivi e que aprendi. De tanto eu falar, quando vê os colegas chamando outra pessoa de negão, mesmo de brincadeira, ele orienta para chamar a pessoa pelo nome, ele afirma que pode dar até cadeia. Aqui na escola, sempre procurei fazer o melhor trabalho, mas confesso que tínhamos muitas dificuldades de saber o que falar, como falar deste assunto com as crianças; tínhamos poucas materialidades e muitas dificuldades de como abordar o tema. Com os estudos, meu olhar mudou muito porque isso veio aprimorar o meu olhar no sentido de trabalhar com os pequenos de forma lúdica, e aproveitar as materialidades que tínhamos. Pensei que trabalhar com as questões étnico-raciais era igual a como abordar no ensino fundamental, porém fui percebendo que, com as crianças pequenas, o trabalho se pauta pela ludicidade, brincadeiras, histórias e muitas materialidades que valorizam e potencializam a cultura africana e indígena. Percebo que, na educação infantil, as materialidades ajudam e contribuem muito com o repertório das crianças. Igualmente às colegas, procuramos dar o nosso melhor, fazendo com que esta temática possa ser naturalizada, para que esta sociedade possa se conscientizar do racismo estrutural. Assim como a professora 4, falou, eu tenho medo de cometer erros, pois estão enraizados em nossos comportamentos racistas, eu me pego toda hora com medo de falar algo errado, pejorativo ou racista, eu tenho uma lista de palavras racista que sempre fico lendo para me policiar, como por exemplo, a palavra criado-mudo: nunca imaginei que esta palavra estava associada aos processos de escravidão, e que é uma palavra de cunho racista, antigamente era natural, agora não mais.</p>	<p>Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?</p>
6- Professora	<p>Eu acho que, depois que tivemos acesso a mais informações e materiais, ficou bem melhor trabalhar, porque com formação continuada, não vejo outra forma se não for ludicamente; há muitas histórias que podemos puxar para outras vivências e atividades, aprendi que o lúdico contribui muito neste processo.</p>	<p>Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?</p>
7- Professora	<p>Eu trago muitas coisas pelas quais passei, eu analiso e reflito muitas situações racistas que vivenciei. Hoje vejo de outra forma, ações que eu naturalizei achando que não era racismo. Via o racismo como algo monstruoso, hoje noto que ele está nas pequenas ações e comportamentos do dia a dia, vejo a gravidade do racismo com maior transparência, só não vê quem não quer. Aqui na escola, graças a Deus, temos um trabalho muito bom, aprendo sempre coisas importantes e tento traduzir e modificar de forma lúdica para compor minhas narrativas junto às crianças. Eu não sei tudo, quando não sei algo, pergunto para a coordenadora; ela está sempre nos orientando com conceitos, situações novas, nos fazendo sempre pesquisar e refletir. Esta semana eu aprendi um conceito óbvio, como a diferença entre negro e preto. Percebo que o nosso trabalho vai muito além do que vemos lá fora; eu viajo muito e percebo o quanto as pessoas ainda enfrentam o racismo caladas, nossa sociedade tem muitas coisas para mudar. Noto também muitos educadores alienados, muito insesperientes sobre o seu papel formativo e transformador. O racismo recreativo começa em casa mesmo, chamando o outro de moreninho, pois tem medo de chamar o outro de preto ou negro, parece um xingamento. Para eles, que não estudam, parece que tudo virou racismo e nós vamos informando as diferenças entre racismo e não racismo, por isso a formação é fundamental. Odeio que me chamem de moreninha, pois sou preta. Estamos em processo, engatinhando, este ano muita gente boa participou das nossas reuniões formativas. Este pouquinho faz e fez toda diferença em minha vida, mas ainda temos muitos a aprender...</p>	<p>Como você avalia suas práticas sobre as questões étnico-raciais?</p>

Focamos em seis das 17 questões, optando por aquelas que dizem respeito mais diretamente às práticas docentes durante as muitas situações ao longo do ano. Com efeito, em nossos encontros, tematizamos a prática docente diversas vezes, refletindo sobre as práticas, mas também sobre as rodas de conversa com os especialistas, o acompanhamento das dinâmicas, o 1º Seminário de Educação Antirracista e as devolutivas. Constatamos que as docentes já têm certa conscientização sobre os seus saberes e fazeres junto às crianças e bebês, pois, em seus relatos, reconhecem que as formações e os materiais são importantes para a sua capacitação profissional. As crianças e os bebês que estão no CEI precisam ser instigados, provocados e representados no material usado, nas histórias contadas e nos brinquedos ofertados, para que tenham suas identidades fortalecidas, consolidadas e potencializadas frente à sua cultura e ancestralidade.

Na medida em que identificamos, por parte das professoras, uma clareza em relação à temática racista, cabe uma reflexão à luz dos pensamentos de Grada Kilomba (2019a, p. 85):

É extremamente importante ter essa perspectiva biográfica ao trabalhar com o fenômeno do racismo porque a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravidão e colonização. Assim, as entrevistas não diretivas permitem ao entrevistador (a) a incentivar as entrevistadas (os) a falar sobre determinado tópico com um mínimo de questionamento, no qual tem a chance de falar livremente sobre suas experiências com o racismo e fazer associações livres entre tais experiências e outras questões que elas e eles acreditam ser relevantes para as suas experiências com o racismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Nilma Lino Gomes (2019) afirma que lutar por uma educação antirracista e pela democracia é lutar por um projeto educativo emancipatório bom para todos, incluindo também as infâncias pobres e negras no currículo de forma efetiva. Desse modo, professores e gestão escolar contribuem para a emancipação dos alunos quando fazem uma articulação entre raça, classe, gênero, contextos históricos, políticos e sociais e princípios pedagógicos e epistemológicos de maneira libertadora e afirmativa. Cabe destacar mais uma vez que, para ser efetiva, a educação antirracista precisa se fazer presente todos os dias no ambiente educativo.

Nas respostas acima também fica claro que a maioria das educadoras têm clareza sobre a importância da regularidade em seus planejamentos. O papel da gestão, na

figura da coordenação pedagógica, é mostrar que a prática deve se debruçar sobre os documentos da rede municipal, dialogando com suas próprias dinâmicas pedagógicas, baseada no PPP da unidade. Fica evidente que o CEI em questão já percorre um caminho que tem como horizonte a desconstrução das narrativas eurocentradas. Aos poucos as professoras vão percebendo que o comprometimento individual e profissional com a temática é que vai garantir mudanças significativas para as crianças pequenas e, conseqüentemente, à sociedade. Não será por outras vias, senão na escola, também é necessário uma articulação com outras frentes sociais para que desde a infância as crianças através de muitas intervenções, poderemos mudar as estatísticas e ações preconceituosas sobre os corpos e subjetividades das crianças negras e indígenas.

O movimento formativo intencional se faz necessário cotidianamente e os diálogos, as tematizações, as reflexões possibilitam uma tomada de consciência que não ocorre do dia para a noite, mas sim ao longo de um processo contínuo e altamente reflexivo, junto a todos que fazem parte do CEI. Acreditamos que se trata de um movimento coletivo pela descolonização do currículo, atrelado a práticas educativas com foco na educação antirracista.

A seguir, apresentaremos o plano formativo que fizemos junto aos educadores ao longo de um ano letivo, e que foi desenvolvido conforme a rotina e a dinâmica da unidade, sempre articulando nossas práticas sob um viés antirracista, valendo-se de pequenas ações no cotidiano.

4.4.2 O cotidiano vivido a partir do plano de intervenção

4.4.2.1 Plano formativo de intervenção para as relações étnico-raciais

Objetivo: dar continuidade ao trabalho sobre educação antirracista no CEI, tornando-o contínuo, dialógico e participativo, bem como mantendo o acompanhamento das ações antirracistas de forma reflexiva, identificando o que é comum para todos, na garantia de articular e implementar o Currículo antirracista nas salas referências de uma forma intencional, orgânica e emancipatória, em articulação com o projeto político pedagógico da unidade e com as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, partindo de um princípio decolonial, antirracista e plural.

Duração: Começo, meio e começo²⁸ – ao longo da vida pedagógica.

Materiais: tecidos étnicos, músicas étnicas, literatura preta e indígena, bonecas étnicas, instrumentos musicais, entre outros materiais existentes no CEI.

4.4.2.2 Metodologia, caminhos percorridos, ações

- Formação continuada nos horários coletivos PEA, nas reuniões pedagógicas e nos demais encontros formativos;
- relatos de práticas sobre as ações realizadas com as crianças;
- tematização da prática com roteiro de observação;
- relatos das famílias sobre suas histórias de vida;
- relato de práticas: trocas de experiências com as professoras que trabalham no entorno do CEI;
- formação com os especialistas convidados, universidades, institutos federais, coletivos antirracistas, Movimento Negro Unificado;
- acompanhamento, por parte da coordenação, das práticas docentes na sala referência, com pauta de observação e com devolutivas acerca das ações observadas, em diálogo com as docentes;
- devolutiva das observações da coordenadora pedagógica;
- apresentação em forma de seminário sobre as relações étnico-raciais no entorno da escola, tendo como convidados membros da UBS local, de universidades, de escolas do entorno, da DRE, da supervisão, do conselho tutelar e Diped e da equipe formativa da DRE – relato de uma professora;
- festa da cultura popular, com manifestações das culturas africanas e indígenas envolvendo a participação das famílias;
- articulação com outros colegiados da unidade – como o conselho do CEI e o grupo de mediação de conflitos;
- alteração do PPP – construção do *Protocolo de prevenção e combate ao racismo*;
- promoção da visibilidade dos trabalhos antirracistas junto às famílias por meio de portfólios, cartazes e rede social do CEI;

²⁸ Ideias do ativista quilombola Nêgo Bispo (2023).

- apresentação de um seminário territorial, com relatos de práticas articulados com a aplicação de teorias sobre as questões étnico-raciais no nosso território, em articulação com universidades, coletivos e Movimento Negro Unificado;
- festa de encerramento – rito de passagem: fechamento de um ciclo, relacionando-o à temática das relações étnico-raciais por meio de teatro, danças, músicas e histórias coadunantes com a educação antirracista.

4.4.2.3 Avaliação

A partir das suas experiências junto às crianças e bebês, por meio do diário de bordo e da carta de intenções, as educadoras em análise demonstraram capacidade crítica-reflexiva sobre a sua autoformação, além de uma boa articulação entre saberes coletivos e individuais nos momentos formativos, de modo coerente com uma práxis pedagógica cíclica e virtuosa, não linear, não fragmentada, nem eurocentrada. Tornou-se bastante significativo e prazeroso para todos os aprendentes – equipe gestora, docentes, crianças, bebês e familiares este momento formativo. Pois gradativamente, ao observar suas ações, junto as crianças percebemos que a ação pedagógica, tornou-se contínua, e intencional, a docente ao longo dos dias e a partir das nossas formações foi repertoriando as crianças, naturalizando as práticas étnico-raciais, com leitura, fotografias, histórias e brincadeiras.

4.5 Intervenções, vivências e experiências junto às crianças e bebês: observações das práticas antirracistas

Cabe ressaltar que, de modo geral, depois de terem passado pelas etapas de formação teórica, a partir da metodologia que apresentamos e concomitantemente com outras ações que foram acontecendo no CEI, cada professor (a) teve autonomia e autoria em suas propostas e vivências com as crianças e bebês ao longo do ano letivo, sempre de modo articulado com as suas cartas de intenções e diário de bordo. No mês de novembro, assim como em todos os outros meses, fizemos uma visita nas salas, com dia e horário planejados com as professoras. Foi disponibilizada uma pauta de observação para discutirmos as atividades posteriormente à luz das teorias estudadas, com o intuito de que cada vez mais a prática dialogasse com a teoria de forma reflexiva, por meio das tematizações das práticas junto ao coletivo. Toda vez que surgia alguma dúvida muito

específica, convidávamos um especialista para nos auxiliar a aprofundar a discussão sobre tal assunto. Note-se que os acompanhamentos pedagógicos não se dão no campo da vigilância e nem da punição, mas sim sob uma abordagem reflexiva, colaborativa, democrática, participativa, visando à consciência decolonial na formação e na prática docente, tendo como elementos norteadores a sabedoria ancestral e as vivências pessoais, assim como propõe hooks (2023, p. 18).

O professor precisa valorizar a presença de cada um, precisa reconhecer permanentemente que influencia a dinâmica do grupo, que todos contribuem, tais contribuições são recursos, usados de modo construtivo, eles promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, também comungamos com as pesquisadoras Vera Placco e Laurinda Almeida (2013), ambas especialistas no que diz respeito às atribuições da coordenação pedagógica e sobre a formação continuada, segundo as quais o coordenador, sendo um articulador, um formador, precisa possibilitar situações reflexivas juntamente ao coletivo para provocar mudanças nas práticas educativas, tendo a formação continuada centrada na escola, sem esquecer das questões emergentes, buscando sempre seu desenvolvimento pessoal e profissional e dos demais que estão inseridos nos espaços educativos, sem perder de vista a diversidade, os percursos formativos de cada um, buscando relações solidárias, colaborativas e profissionais.

Para isso se faz necessário compreender, também, como os adultos aprendem. No livro *Aprendizagem do adulto professor*, Placco e Souza (2015, p. 38) afirmam que

Os processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de intersecção com os seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas, angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhida, de pontuação necessárias, que enriquecem o trabalho tanto individual como no coletivo. Ao entrar em contato com sensações, sentimentos e palavras são ativados e recriados os conteúdos da memória. O afeto e a aprendizagem estão profundamente relacionados.

Na sequência, compartilharemos algumas práticas acompanhadas pela coordenadora pedagógica, que se apresentava como observadora da ação pedagógica e fazia uma devolutiva para as docentes. Segundo Placco e Souza (2015, p. 76), Imbernón (2004) argumenta que, no desenvolvimento profissional do docente, há de se levar em conta todos os aspectos que envolvem a instituição escolar em sua totalidade: equipes, direção, pessoal docente e não docente. Desse modo, o coordenador pode ser para o

professor um facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, que o escute de forma a permitir que ele se veja e se reveja. Agindo de acordo com esse pensamento, pudemos sair de um estágio inicial em nossas primeiras devolutivas, marcadas por um sentimento de exposição e insegurança por parte das docentes, para uma situação posterior de maior receptividade, devida, ao que tudo indica, à regularidade e à compreensão formativa dessa estratégia metodológica.

Estamos criando uma cultura de diálogo e escuta, de forma contínua, o que possibilitou mudanças tanto para a coordenação como para as professoras, que participam desse processo de ensino e de aprendizagem buscando criticidade e transformações da vida pedagógica em serviço.

Veremos a seguir algumas observações de aula da coordenadora com suas reflexões compartilhadas com a professora. Para a pesquisa, selecionamos algumas práticas e observações feitas pela coordenadora, sendo que as demais podem ser verificadas entre os anexos no final deste trabalho. Cabe lembrar que, ao longo do ano, pudemos realizar a devolutiva, ora de forma coletiva, ora expositiva, ora individual na sala da coordenadora. Na dinâmica da unidade escolar, que é complexa e desafiadora, com escolhas e focos de trabalhos pedagógicos tão diversos, eu não abria mão desse momento formativo relativo às devolutivas. A cultura de acompanhamento das práticas pedagógicas está prevista nas atribuições da CP, articulada ao Currículo da cidade voltado às questões da coordenação pedagógica (São Paulo, 2023).

Veremos também algumas vivências que aconteceram ao longo do ano letivo, desenvolvidas pelas docentes em diálogo com as leis nº 10.639/03 e 11645/08 e com o Currículo antirracista (2022c). Infelizmente tivemos que retirar as fotos, que enriqueceriam o trabalho, porque não tivemos a autorização de todas as famílias das crianças e bebês em tempo hábil. Os pais autorizam a circulação das fotos para fins pedagógicos na unidade, mas seria necessário mais tempo para solicitar a autorização de seu uso no presente trabalho.

Cabe descrever que anteriormente as professoras recebiam as pautas de observação, ficando cientes quanto ao foco da minha observação. Combinávamos, ainda, o horário e eu permanecia na sala referência aproximadamente 25 minutos observando a experiência planejada pela professora. Na sequência, entregava esses registros por escrito visando a ampliação da experiência vivenciada.

Apresentaremos a seguir quatro observações de aula, tendo como metodologia descritiva os seguintes itens, nessa ordem: um relato do que eu observei; o apontamento de situações potentes da prática em questão e, por fim, a proposição de possíveis desdobramentos para ampliar e aprofundar os processos reflexivos das docentes.

4.5.1 História: O tambor de crioula. Dança: samba de crioula – Sai-Piaba

“Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta.” (Pinheiro, 2023, p. 34)

As professoras organizaram sua vivência antirracista, começando pela história contida no livro *O tambor de crioula*, da escritora Sônia Rosa. Ao adentrar a sala referência, vi que as crianças estavam bem atentas, ouvindo a história lida por uma das professoras. Logo ela pediu para a outra professora participar da narração, dançando em alguns momentos da história. Enquanto a professora dançava, as crianças participavam à sua maneira. A professora ia se munindo das estratégias de leitura, fazendo antecipações e inferências sobre a história, aguçando curiosidades e levantando as hipóteses das crianças sobre a história contada. Autonomamente, eles e elas iam interagindo com essas intervenções.

Como era uma leitura simples e com trechos repetitivos, as crianças participavam de alguns momentos da história, batendo palmas. A professora lia alguns fragmentos que imitavam o som do tambor de crioula (“tam, tam, tam”) e as crianças batiam palmas, participando ativamente da história lida.

A narrativa remetia a uma dança chamada *samba de crioula*, que os escravizados dançavam nos quilombos. A história valoriza essa manifestação da cultura de matriz africana conhecida sobretudo no Maranhão. A todo momento a professora instigava as crianças a cantar e a bater palmas. O texto valorizava os cantos e as danças de origem africana, dando destaque também ao tambor como um instrumento potente e sagrado dos povos africanos.

Após a leitura, a professora colocou no centro da sala referência uma caixa cheia de saias de chita. As crianças começaram a escolher, cada uma, a sua saia. Os meninos e as meninas se mostraram satisfeitos, rodando as suas saias e alguns meninos chegaram até mesmo a trocar os shorts pelas saias para poderem rodar igual às meninas. A professora colocou algumas músicas de tambor de crioula no rádio e automaticamente a sala virou uma festa. As crianças ouviram a música e começaram a dançar, pular, correr

e brincar pelo espaço da sala. No final, a professora organizou uma grande ciranda de roda e todos dançaram e brincaram com as saias rodadas. Cabe ressaltar que as professoras, a partir dessas sensibilizações, apresentaram essa mesma dinâmica na festa da cultura popular.

4.5.1.1 Reflexões sobre a experiência vivenciada

Quando a professora estava fazendo a leitura, as crianças demonstraram que conheciam a história, dando a entender que não era a primeira vez que a ouviam. Sabemos que, para que a criança crie familiaridade com uma narrativa, é necessário apresentá-la várias vezes, até o texto começar a fazer sentido. Desse modo, as crianças vão adquirindo uma postura de estudantes, ouvintes e leitores, apropriando-se do enredo e adquirindo fluência leitora. Mesmo sem saber ler convencionalmente, mesmo que ainda não tenham se alfabetizado ou começado a se alfabetizar, elas se apropriam da narrativa e ampliam seu repertório linguístico, percebendo os marcadores importantes e diferenciando as histórias entre si para além da capa do livro.

A professora interagiu com as crianças, compartilhando a leitura. Ela mostrava as ilustrações e essas estratégias de leitura colaboraram para uma melhor participação e provocaram mais interesse nas crianças. Algumas pausas estratégicas faziam as crianças levantar hipóteses sobre a história lida e posteriormente fazer a checagem sobre as hipóteses levantadas.

Foi interessante a participação da professora, com estratégias potentes e significativas, pois as crianças tiveram um elemento vivo (a professora dançando ao longo da história) para melhor compreender a história, aproximando o que a professora estava lendo do acontecimento real da história, despertando maior interesse das crianças. Depois da história lida, todos se sentiram à vontade para dançar, pois já tinham sido instigados pelas professoras.

Ofertar as saias após a leitura fez muito sentido, pois as crianças ouviram na história que as mulheres usavam saias para dançar. Outra atitude importante foi deixar os meninos livres para escolherem o que queriam. Isso foi uma grande demonstração de sensibilidade por parte das educadoras, pois os brinquedos e objetos, com seus efeitos nos comportamentos das crianças, possibilitam certas ações. Nessa fase, as crianças querem explorar, investigar, criar. Utilizando as saias, os meninos vivenciaram uma nova experiência para além do convencional, levando-os a experimentar a sensação que as meninas estavam tendo, coisa que os shorts não possibilitavam. Isso mostra que, em

situações simples do dia a dia, podemos trabalhar as questões de gênero, desnaturalizando a rigidez das separações entre “coisas de menino” e “coisas de meninas”.

Nas escolas de educação infantil, fundamentados em nosso projeto, disponibilizamos os brinquedos, não fazemos distinção entre brinquedos e roupas “de meninas” e “de meninos”, tratamos os brinquedos, objetos e roupas de forma orgânica, deixando a critério das crianças escolherem, experienciarem. As professoras agiram naturalmente em relação às manifestações e desejos das crianças.

É obvio que teremos de conversar com os pais sobre tais questões, e sabemos que essa temática é complexa e delicada, mas também é evidente que precisa ser trabalhada com as famílias para desmistificar pensamentos machistas e homofóbicos. No entanto, cabe destacar que, para nós, professoras, está claro que os brinquedos não têm gênero, servindo para todos os explorar e adquirir novos comportamentos para além do convencional. Afinal, as crianças têm direito de se expressar como bem desejam. Tais experiências não influenciarão na sua sexualidade.

Percebemos, nesta observação, que a literatura apresentada pelas professoras possibilitou a articulação com outras linguagens, como a dança e a música (os cânticos e os instrumentos musicais), elementos fundamentais das culturas africanas e assim, as crianças entraram em contato com as manifestações da cultura africana de forma integrada. As professoras utilizaram tecidos e saias, objetos e roupas que tínhamos na escola, o que é muito bom, pois assim usaram com criatividade todos os nossos próprios materiais. Infelizmente nos acostumamos a alegar que não temos materiais o suficiente, e de fato não temos, mas o pouco que temos devemos usar de forma significativa, colaborando para a construção de situações de aprendizagem junto às crianças.

Outro aspecto importante para se ressaltar é que as professoras trouxeram uma manifestação da cultura africana para positivá-la junto aos educandos. Se as crianças desde muito pequenas entram em contato com as manifestações da cultura popular e da cultura preta, tomando conhecimento da diversidade existentes nas músicas, nos cânticos e nas danças, sempre carregadas de saberes populares e ancestralidade, elas crescerão conscientes de que tais manifestações têm valor e merecem respeito, desmistificando preconceitos que foram historicamente negativados.

O CEI e as práticas voltadas para as infâncias precisam ressignificar e descolonizar pensamentos equivocados sobre a cultura africana, e a história apresentada pelas professoras possibilitou mostrar um ritmo de dança e música que normalmente

não são apresentadas pela grande mídia, evidenciando o quanto o trabalho na escola é extremamente educativo, já que tais experiências culturais dificilmente seriam aprofundadas e ressignificadas fora da escola. Por consequência, fortaleceremos a subjetividade das crianças com boas propostas sobre a cultura africana desde o berçário e, assim, as crianças aprenderão de forma integral com o seu corpo, por meio das músicas, danças e instrumentos.

O disparador para dialogar com as crianças foi a literatura infantil. Sabemos que somente a leitura da história de forma isolada não dá conta de apresentar as manifestações da cultura africana de forma satisfatória, porém a escolha intencional da história foi fundamental para viabilizar outras ações educativas, de modo que a leitura realizada serviu apenas como um gatilho para ações pedagógicas que ainda trarão muitos desdobramentos. Não se deve perder o fio condutor da história contada, mas as crianças precisarão de muitas intervenções, por meio de múltiplas linguagens, em experiências articuladas umas com as outras, tornando-se um projeto.

Professoras, não desistam. Vocês têm um caminho incrível e potente junto às crianças. Por meio dessa manifestação cultural, vocês entraram em contato com os valores civilizatórios da cultura africana: oralidade, circularidade, axé (energia vital), ludicidade, musicalidade, cooperatividade e ancestralidade. A leitura que vocês apresentaram nos impulsiona a pensar em todas essas ações de forma integrada e, ao entrarem em contato com tais saberes ancestrais, as crianças e toda comunidade educativa se reconhecerão enquanto brasileiros e pertencentes a um ancestral africano, percebendo paulatinamente o quanto de África existe em cada um de nós.

4.5.1.2 Possíveis desdobramentos:

- Trazer vídeos, músicas e imagens da dança tambor de crioula para a sala referência e exibi-los para as crianças;
- visitar o Maranhão por meio das imagens, destacando as danças regionais, assim como o tambor de crioula;
- trazer e apresentar um tambor de verdade;
- convidar um músico para tocar músicas representativas do tambor de crioula;
- apresentar imagens de manifestações envolvendo o tambor de crioula, enfatizando a constituição de sua parte visual, sua ambientação e seu figurino;

- construir um folheto, um *card*, apresentando para as famílias curiosidades sobre o tambor de crioula;
- fazer rodas e brincadeiras com as crianças utilizando as vestimentas e adereços próprios do tambor de crioula;
- construir um minimuseu na sala com objetos da cultura africana focando na dança samba de crioula;
- pesquisar de quais países africanos o tambor de crioula se originou, sendo ele um patrimônio cultural do Brasil de herança do povo nagô;
- recriar as manifestações étnicas – o tambor de crioula – com fotos e imagens espalhadas;
- promover oficinas para que as crianças possam tocar o tambor;
- tirar fotos das crianças portando as vestimentas da dança regional;
- entre outras possibilidades.

É importante documentar todas as experiências realizadas sobre essa manifestação cultural e socializar com as famílias em todas as situações pedagógicas que se mostrarem oportunas, sempre trazendo os responsáveis para as rodas pedagógicas, com o objetivo de fazê-los participar ativamente desses processos e de construir saberes que anulem os estigmas sobre a cultura africana.

Por fim, diante de tudo que refletimos até aqui, quero parabenizar as educadoras pela sensibilidade e coragem de ofertar às crianças uma das manifestações da cultura afrobrasileira, mesmo sabendo que historicamente tais manifestações foram marginalizadas pela ideologia hegemônica

Temos um papel importante no ofício da educação das infâncias, pois podemos criar regularidades, apresentando sistemática e intencionalmente as manifestações de origem africana para as famílias. É um caminho difícil, mas não impossível. Vamos mostrar, valorizar e positivar as histórias que estão por trás de uma simples dança. Muitos saberes e culturas ancestrais estão inseridos nas manifestações culturais de origem africana e precisam ser socializados cotidianamente junto a toda a comunidade educativa. Quanto mais naturalizarmos, mais as pessoas se familiarizarão, criando narrativas positivas sobre tais manifestações. É importante fortalecer o currículo antirracista de forma prática em nossas ações escolares, no chão do CEI, junto às crianças e familiares.

Parabéns, educadoras, estou muito orgulhosa do trabalho incrível que vocês fizeram. Podem ter certeza de que as crianças levarão para toda a vida essas experiências. Faz todo sentido ter esse tipo de vivência na escola, porque, se ela não garantir o direito de aprendizagem sobre a nossa cultura, qual outro lugar o fará?

Quero parabenizá-las, também, pelo portfólio dos percursos e caminhos ancestrais que fizeram junto às crianças. Podem ter certeza de que elas já são outras, pois foram afetadas e sensibilizadas por vocês pelo contato com a beleza e a alegria tão potentes na vida e na sala referência. Desse modo, quero convidá-las a continuar ofertando boas e significativas situações de aprendizagem antirracista em 2025. Podem contar comigo sempre!

4.5.2 Pinturas corporais. Cada cultura africana pinta seus rostos e corpos representando algo. Cada pintura tem um significado conforme a etnia e a cultura

“Afiml, o antirracismo é uma luta de todos e todas nós!”
Djamila Ribeiro (2019, p. 15)

Antes desta observação, a professora narrou várias situações educativas de cunho antirracista que vinha realizando junto às crianças. Relatou que já tinha como hábito manter um contexto permanente com bonecas, tecidos e objetos ressaltando a beleza negra. Eu, na função de coordenadora, circulo muito pelos espaços e, de fato, as crianças estavam sendo sensibilizadas com histórias, brincadeiras e imagens referentes à cultura africana de modo permanente e, ao longo das semanas, as duas professoras (da manhã e da tarde), de forma colaborativa, mantinham o referido contexto. Assim, as crianças ficam familiarizadas com elementos e imagens da cultura africana na sala referência. A meu ver, a compreensão acerca da importância dessas ações já está consolidada.

Nesse dia, a professora foi avisada antecipadamente que minhas observações seriam sobre educação antirracista. Ao adentrar, encontrei a sala toda organizada com tecidos, imagens, tintas e pincéis expostos sobre a mesa. As crianças se encontravam bem perto da professora, que falava sobre os significados de cada pintura. Elas iam conversando entre si sobre quais pinturas fariam. Após diálogos sobre as pinturas e seus significados, a professora perguntou quem queria ser pintado, apontando para o cartaz. O aluno A. foi um dos primeiros, os demais ficaram observando a professora conversar

com a criança que estava sendo pintada e decidindo quais imagens iam escolher. Como demorava um pouco para pintar o rosto delas, algumas crianças acabaram se dispersando, e outras foram para o espelho e começaram a se pintar sozinhas.

Enquanto a professora finalizava a pintura de alguma criança, eu fui tirando fotos e foi notório como os comportamentos se modificavam após a pintura: os meninos pareciam se transformar em super-heróis e, as meninas, em princesas. Eles ficaram entusiasmados com a pintura feita, alguns me perguntavam se estavam iguais às das fotos expostas no cartaz, outros iam imediatamente em direção ao espelho e ficavam se admirando. E eu ia elogiando cada pintura. Desse modo, eles ficavam ainda mais felizes e, quando alguém, por algum motivo, borrava a pintura deles, ficavam bravos e pediam para a professora refazer.

Ao finalizar a pintura com todas as crianças, a professora organizou os materiais e tiramos uma foto coletiva.

4.5.2.1 Reflexões sobre a experiência vivenciada:

As crianças estavam sendo repertoriadas sobre a cultura africana ao longo dos dias. O contexto fixo na sala, com imagens e objetos que valorizam a cultura africana, potencializou muitos saberes e colaborou para a construção da autoimagem de cada um, pois em nenhum momento as crianças acharam as pinturas feias ou monstruosas.

Como as manifestações culturais foram contextualizadas para as crianças e elas sabiam o significado das pinturas corporais, elas passaram a criar narrativas positivas sobre as culturas de origem africana. Note-se que, se não fizermos essa mediação, a tendência é que as crianças reproduzam as narrativas do senso comum, com falas racistas. Como vemos ao longo da nossa história, tudo que é diferente, e principalmente quando se relaciona com a cultura africana, é tido como feio e demonizado com práticas contextualizadas e com sentido, que as crianças, mesmo pequenas, já compreendem. No caso aqui examinado, a professora explicou o significado das pinturas e desenhos corporais, positivando-os antes que as crianças pudessem se apegar a preconceitos sobre as pinturas. Com efeito, as crianças passaram a associar as pinturas a uma coisa boa. “Se está na escola e foi feita por minha professora, é uma coisa boa”.

A professora foi muito observadora e, a partir de todas as experiências que já havia ofertado baseadas na cultura africana, ela separou uma atividade que despertou a atenção dos pequenos. Foi notória a empolgação e o comportamento que eles tiveram

após a pintura. Assim, sugiro que pensem sempre nos desdobramentos, reflitam como essa experiência pode gerar outras de forma virtuosa e orgânica.

A conversa inicial sobre o significado da pintura ampliou o repertório cultural e linguístico das crianças. Elas tinham clareza sobre a função da pintura para alguns grupos étnicos, evidenciando que a pintura tinha um significado. Em nossa cultura não temos o hábito de pintar o rosto, mas nas culturas indígenas e africanas pintam-se os rostos como uma forma expressão. Foi fácil perceber que as crianças, aos serem pintadas, modificaram seus comportamentos, mostrando que não eram mais as mesmas e, sim, outras pessoas. Tais ações possibilitaram que as crianças vivessem comportamentos não habituais, usando linguagens teatrais – mesmo que não tivessem clareza sobre o que estavam fazendo –, explorando seus corpos com gestos, sons e movimentos bem expressivos.

4.5.2.2 Possíveis desdobramentos:

- Retomar o significado de cada pintura, fazer um vídeo que mostre as crianças se expressando a partir de suas pinturas e apresentar para as famílias os estudos realizados com as crianças;
- expressar-se corporalmente com gestos e palavras sobre o que cada pintura significa;
- disponibilizar informes sobre outras culturas que têm o hábito de se pintar para ocasiões especiais; fazer um quadro com o que nossa cultura brasileira usa para impressionar, marcar um evento especial – carnaval, natal, festa junina... –, mostrando as diferenças e os significados de cada objeto, adorno e pintura, sinalizando que cada cultura se expressa de forma diferente, sem que nenhuma seja superior ou inferior às outras;
- fotografar, imprimir e fazer uma revista com as imagens das crianças pintadas, apontando os significados das pinturas e relacionando-as com a cultura observada;
- fazer junto às crianças uma narrativa oral com o objetivo de aparecer na história, destacando as características dos significados da pintura;
- deixar claro que a pintura corporal, em conjunto com outros tipos de adorno, configura um tipo de arte que tem o corpo humano como suporte, mostrando para as crianças que existem outras formas de manifestação artística para além do papel;

- as crianças aprenderão outras formas de manifestações artísticas para além das artes convencionais, tendo seus corpos como um suporte artístico;
- continuar ofertando contextos a partir da escuta das crianças, trazendo elementos de culturas africanas e indígenas que levantem novos desafios, curiosidades e descobertas, aproveitando situações lúdicas carregadas de significados;
- sempre lembrar de contextualizar as ações, mesmo que as crianças ainda não tenham clareza a respeito do assunto, pois o mais importante é repertoriar, contextualizar e dar significado para o que está sendo apresentado (compreender para quê? Por que estamos fazendo algo?), de preferência de forma lúdica, e sempre com muita clareza, por parte da professora, sobre o objetivo da escolha didática;
- compartilhar com as famílias a aprendizagem sobre pintura corporal;
- disponibilizar e dar visibilidade nos espaços do CEI a curiosidades e imagens sobre os significados de cada pintura, utilizando as próprias imagens das crianças, para que conheçam o perfil de outras culturas que manifestam seus saberes de várias formas, fomentando a noção de que não há culturas superiores ou inferiores, mas, sim, diferentes entre si (quando conhecemos algo e sabemos seus significados, os preconceitos e julgamentos diminuem);
- disponibilizar dois contextos para evitar o tempo de espera, uma vez que as crianças precisam ter algo para fazer para não se dispersarem tanto (no caso aqui observado, os pequenos estavam bem interessados na proposta, mas, como a execução da pintura demorava um pouco, eles perdiam o sentido da vivência); sugiro que repitam o mesmo contexto, ofertando mais espelhos e tintas e fazendo isso num espaço aberto (parque ou área externa coberta), fora da sala de aula, para que as crianças possam dramatizar e expressar de forma mais livre os seus desejos, mostrando para outras turmas as suas descobertas;
- por fim, tenha-se em mente que experiências como pintura corporal, desmistificam o que é ser belo, mostrando que cada cultura tem seus próprios tipos de expressão artística – enquanto para uns o belo é fazer pintura corporal, para outros há outros tipos de manifestações providas de beleza.

Cabe destacar que, na sala em questão, temos uma criança possivelmente autista – sua condição ainda está sendo investigada – e que a proposta foi interessante e desafiadora também para ela, que entendeu a consigna relatada pela professora mesmo que se distraísse em alguns momentos. Vendo seus amigos participarem, ela também

quis fazer parte da vivência, pedindo para ser pintada e, após a pintura corporal, transformando-se em outra criança, achando que era um super-herói.

Queremos parabenizar as educadoras por diversos motivos. Um deles é a disponibilização de um contexto fixo de beleza na sala referência, que podia ser modificado ao longo do processo, formando um painel da diversidade que ficou exposto por dias na sala. Cabe destacar a professora da turma, que merece os parabéns por ter saído das práticas pedagógicas convencionais mostrando que, com poucos recursos e uma intencionalidade clara, é possível ofertar situações antirracistas para as crianças pequenas.

Lembro que essa atividade não pode ser pontual. Nos parágrafos acima apresentamos algumas estratégias e ações formativas para dar continuidade às experiências das crianças e subsidiar o trabalho da docente, pois o currículo antirracista precisa se fazer presente nas pequenas e grandes ações junto às crianças e seus familiares. Continuemos ofertando boas e significativas situações para as crianças, desmistificando estereótipos sobre os corpos pretos e indígenas. Podem contar comigo sempre...

4.5.3 Leitura do livro *Com qual penteado eu vou?* (Oliveira, 2020) e contexto investigativo sobre o dia da beleza

“Perceba o racismo internalizado em você”
Djamila Ribeiro (2019, p. 37)

Ao adentrar para começar a observação da proposta planejada pelas duas educadoras, vi que a sala referência já estava toda organizada com elementos da cultura africana, com tecidos, adereços, bonecas étnicas e uma penteadeira com objetos para cabelos de todos os tipos. As professoras estavam conversando com as crianças sobre os combinados para ouvirem a história.

Eles e elas estavam ansiosos, pois, quando as professoras trouxeram adereços e objetos diferentes, já sabiam que algo inusitado aconteceria. Nessa sala, as educadoras costumam montar diversos contextos e propor muitas situações de aprendizagem nesse formato. As crianças sempre ficam na expectativa de que algo diferente vai acontecer.

No dia observado, as educadoras trabalharam com o livro *Com qual penteado eu vou?* da escritora Kiusam de Oliveira (2020), cuja história retrata a festa de aniversário de cem anos do bisavô da protagonista, e o desafio dessa personagem é

decidir qual penteado usar durante a celebração. Cada bisneto carrega uma virtude por meio do seu nome africano. Cada nome africano recebido por eles carrega um significado que é apresentado para o bisavô como se fosse um presente.

A professora foi lendo a história e fazendo pausas estratégicas, dialogando com as crianças, mostrando os bisnetos e ressaltando as características e os penteados de cada um. Às vezes, a professora destacava os personagens descrevendo a cor deles, as suas características nas vestimentas e os penteados que estavam usando. Em um determinado momento, a professora disse “*llha, T., o cabelo dele todo enroladinho, bem pretinho, parece que está macio e cheiroso, deixa eu ver, deixa eu ver*”. Todas as crianças começaram a rir querendo ver imediatamente a figura que tanto a professora descrevia no livro.

Depois de finalizar a história, a professora trouxe uma bolsa cheia de adereços fantásticos, que ela retirava da bolsa e ia mostrando às crianças. A outra docente fazia as mediações, levando as crianças a observar os detalhes tanto dos adereços quanto da história. Eles e elas pediam para as educadoras os adereços, dizendo “*eu quero colocar no meu cabelo!*”.

Na sequência, após mostrar todos os adereços, as duas professoras começaram a mediar as ações das crianças, ajudando-as a fazer seus penteados. Naturalmente as crianças foram brincando com os objetos que estavam expostos nas salas e a grande festa começou: a cada penteado feito, era uma festa, as crianças iam para os espelhos se observarem, recebendo elogios das professoras. Outros educadores que passavam pelo corredor perto da sala observada, também elogiavam os penteados, e essa brincadeira se estendeu por dias. No período da tarde, as professoras deram continuidade a essa ação, fazendo tranças e biotes nos cabelos das meninas e, no momento da saída, as professoras dialogavam com as mães sobre a leitura, as danças e os penteados inspirados pela história lida no período da manhã.

Eu estava na função de observadora da vivência e foi notório o envolvimento e a participação das crianças, a empolgação e as olhadas repentinas nos espelhos da penteadeira que foi levada para sala, em expressões de autoafirmação, como “*sou bonito (a)*”, “*gosto do que vejo*”.

Cabe ressaltar que as duas professoras, ao longo do ano, apresentaram muitas situações potentes no combate ao racismo. A sala tinha um contexto fixo de bonecas pretas, havia um painel com fotos de personalidades pretas e indígenas, entre outras

situações que repertoriaram e potencializaram a autoimagem e os saberes das crianças pequenas.

4.5.3.1 Reflexões sobre a experiência vivenciada:

A escolha da história pelas educadoras foi muito assertiva, pois as crianças ficaram encantadas com a narrativa, que serviu como subsídio para as produções posteriores dos penteados.

4.5.3.1.1 A organização antecipada da sala foi fundamental para causar encantamento e interesse nas crianças.

4.5.3.1.2 A escolha de trazer uma bolsa cheia de adereços e ir apresentando-os para as crianças também foi muito rica porque autonomamente elas já iam se familiarizando com a função social dos objetos e iam criando expectativas, antecipando qual penteado iriam fazer. Tal proposta possibilitou o desejo do novo e a situação de aprendizagem tornou-se significativa.

4.5.3.1.3 As estratégias de leitura, as inferências, as conversas, a relação dos personagens com as crianças da sala, bem como a mediação da leitura e a conversa com as crianças, tornaram esse momento participativo e dialógico, o que foi fundamental para os pequenos se apropriarem da leitura e de suas características, acompanhando a história e se familiarizando com o enredo.

4.5.3.1.4 A mediação da professora, ao propiciar a participação dos educandos, evitando distrações desnecessárias, foi fundamental para a garantia do sucesso da leitura compartilhada. A educadora garantia que as crianças não perdessem o foco na professora, sendo ela mesma uma ouvinte participativa, colaborando com as perguntas que a colega fazia para as crianças. Essa postura foi fundamental para o sucesso da vivência. Entre as crianças, ninguém fazia outra coisa que não fosse prestar atenção na história que estava sendo contada. Era um dos momentos mais importantes da rotina na sala em que todos precisavam estar inteiros para compreender a narrativa. Parabéns, meninas, por mostrarem esse comportamento para as crianças de forma natural e social. Somos nós os bons modelos de leitores, ouvintes e escritores para as crianças.

4.5.3.1.5 A variedade de materiais expostos na sala possibilitou que as crianças tivessem algo para fazer. Se não quisessem fazer o penteado, tinham bonecas, objetos heurísticos, entre outras possibilidades para explorar.

4.5.3.2 Possíveis desdobramentos:

- 4.5.3.1.6 Não perder de vista que a leitura também serve para possibilitar o comportamento leitor, assim todos os recursos pedagógicos, como adereços, músicas, organização da sala, tudo demonstrando para as crianças que existe uma regularidade para se contar histórias e que, junto ao ato de contação, deve haver um comportamento que é aprendido como prática social;
- 4.5.3.1.7 recontar a história de várias maneiras, por exemplo com uma leitura capítulo a capítulo, ou, ainda, explorando mais a capa (*quem é a menina da capa?*);
- 4.5.3.1.8 dramatizar a história, trazendo um avô ou uma avó ou bisavô e bisavó das crianças, exibindo as suas características, falando sobre como ele é amado etc.;
- 4.5.3.1.9 pensar a figura do avô e do bisavô na sociedade;
- 4.5.3.1.10 fazer um mapeamento de quem tem avô (avó) e bisavô (bisavó) na sala;
- 4.5.3.1.11 pedir fotos dos(as) bisavôs(ós) das famílias das crianças;
- 4.5.3.1.12 fazer uma roda de conversa com um bisavô;
- 4.5.3.1.13 falar com as crianças sobre a origem dos nomes e o significado de cada nome;
- 4.5.3.1.14 conversar e pesquisar com as famílias o significado dos nomes das crianças;
- 4.5.3.1.15 explorar as características dos bisnetos e colocar as figuras dos personagens nas paredes da sala para as crianças posteriormente reconhecerem;
- 4.5.3.1.16 conversar e pedir para as famílias os adereços de cabelos e seus pertences para fazer um contexto permanente de beleza na sala referência;
- 4.5.3.1.17 manter uma regularidade de apresentação de histórias que retratem a cultura afro-brasileira de forma potente e positiva, como essa que vocês fizeram.

Professoras, como foi notória a integração entre vocês duas! Ambas são potências quando juntas. Percebi o quanto que vocês cresceram, uma colaborando sistematicamente com o trabalho da outra, muitas vezes de forma intencional, visando o bem comum: o progresso das crianças. Foi patente o quanto uma complementava o trabalho da outra, o quanto as crianças experimentaram, vivenciaram, riram e se divertiram com vocês e, o mais importante, o quanto as crianças aprenderam, numa

prática que não foi escolarizante e alienante, mas sim imersa na vida cotidiana deles e delas, com muitas ações contextualizadas e significativas.

Foi incrível como as situações ocorreram de forma natural, transversal e lúdica. Para mim, foi lindo observar os seus afazeres na função de colaboradora. Acompanhei os avanços, as pesquisas, o envolvimento das duas com as crianças, a sistematização das ações de vocês no diário de bordo e no portfólio, demonstrando todo o percurso e as pesquisas que foram acontecendo na sala referência. Parabéns, meninas! Para além de propor ações, situações e vivências junto com as crianças, vocês documentaram o processo!

A partir da escuta das pesquisas que eles e elas faziam, vocês sensivelmente colocaram a mão na massa, não mediram esforços para ir além, sem perder o direito de aprendizagem e, embora sejam pesquisadoras dos seus fazeres, vocês, ao longo do ano, foram oferecendo muitas situações potentes, garantindo direito de aprendizagem a atrelado aos direitos de participação, de escolha, de interação, de exploração e, por fim, o direito de brincar e ser criança. Portanto, quero parabenizá-las pelo trabalho significativo que vocês ofereceram ao longo de 2024. Sabemos da complexidade que é oferecer, como pede o currículo antirracista, boas e significativas situações de aprendizagem para as crianças, mas sem perder a capacidade de observação, com clareza dos seus fazeres, respeitando o que as crianças trazem. Assim, o diálogo entre o ensino e a aprendizagem foi acontecendo de forma respeitosa e articulada com os projetos da unidade e com o currículo antirracista. Cabe ressaltar que as histórias acessam muito rápido as crianças e, conseqüentemente, fazer boas escolhas determina o sujeito com que queremos colaborar, um sujeito criativo, um sujeito reflexivo, um sujeito crítico, um sujeito que sabe fazer boas escolhas, um sujeito que gosta de si, dos seus cabelos, do seu tom de pele, da sua cultura. Para esse sujeito fazemos e faremos muitos investimentos pedagógicos por meio de nossas ações e saberes.

Ao oferecer, ao longo do ano rodas de conversa, experiências sobre as histórias das culturas afro-brasileiras, degustações, músicas, brinquedos e objetos étnicos, entre outras situações potentes, fomos fortalecendo a autoimagem das crianças. Acima de tudo, eles foram experimentando e conhecendo novas narrativas relativas aos povos afro-brasileiros e indígenas. Temos clareza de que não mudaremos totalmente aquilo em que o racismo estrutural se transformou, mas sim o começo da vida das crianças e dos bebês que recebemos aqui no CEI, crianças essas que, mesmo antes do seu nascimento, já são impactadas com o racismo, o machismo, o fascismo e todas as outras estruturas

opressivas que compõem a nossa existência social. Que possamos ter mecanismos de defesa em que eles possam se amar, gostar da sua imagem, da sua ancestralidade e que as crianças brancas possam também desfrutar das belezas da diversidade existente em tudo, na natureza e na vida em que todos aprendem com os diferentes. E que junto com o privilégio social e cultural de ser uma criança já amada somente pelo seu tom de pele, elas possam reconhecer também que seu grupo étnico fez coisas que não foram positivas e que precisam ser reparadas em respeito a outras histórias que, até recentemente, vinham sendo negativadas e silenciadas.

O livro que vocês escolheram traz muitos elementos para conversarmos e discutirmos com as crianças. A começar pelas personagens pretas, que têm uma identidade potente, que sabem dos significados dos seus nomes, que gostam da sua cultura e têm um bisavô que carrega toda uma ancestralidade, herança de uma nação que foi silenciada. E é ótimo como as crianças têm de dar continuidade aos saberes recebidos, mostrando que já sabem muito sobre si e sobre sua cultura. O livro apresenta um bisavô preto, centenário, e é positivo retratar um homem preto que chega aos cem anos de idade a despeito de viver em um país racista, em que se mata homens pretos das mais diversas formas. Desejamos que muitos homens pretos cheguem à melhor idade com dignidade, transmitindo cultura e saberes, e que seu direito de existir de fato seja garantido.

Após a leitura, as crianças quiseram fazer os penteados parecidos com os que viram na história, lidando com as questões dos cabelos crespos e com a beleza da menina. Mulher de pele preta é um dos assuntos mais delicados de se trabalhar nas questões raciais, devido a todo um processo de negação dos corpos pretos. Faz-se importante, portanto, ressignificar nossos olhares para essa questão, construindo outras narrativas junto às crianças sobre seus cabelos, pele e corpos, para aprenderem, desde muito pequenas, a gostar de si, a respeitar os diferentes assim como as demais crianças não negras.

Poderíamos ficar horas escrevendo o quanto histórias como essas contribuem para a construção da autoimagem e autoestima das crianças pequenas. Por meio dos trabalhos de vocês, junto ao currículo e ao PPP da unidade, naturalizaremos práticas antirracistas colaborando para uma sociedade mais justa e emancipatória. Se esse não for o papel da escola, qual será?

A escritora Kiusam de Oliveira, citada no Currículo antirracista (2022c, p. 171), argumenta que toda intencionalidade pedagógica na escolha dos livros é fundamental

para colaborarmos com a consciência política e crítica das crianças em livros que trazem toda a potência dos povos africanos e indígenas.

A pedagogia da Ancestralidade é antes de tudo um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma enquanto o não branco é desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, os quais continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. [...] Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser a partir da criação e recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-compartilhar protagonizada não só pelos e pelas mais velhos e velhas, mas também pelas crianças e jovens (2022 , p. 16).

Parabéns, meninas, mesmo no finalzinho do ano letivo, com nossos corpos já cansados, vocês não desistiram de oferecer muitas oportunidades de aprendizagem para as crianças, simbolicamente dizendo que todo dia é dia de combater o racismo e ofertar situações com regularidade. Onde estivermos, nos espaços que tivermos, em outros agrupamentos, garantiremos a implementação do currículo antirracista, que precisa estar presente no cotidiano do CEI junto a toda a comunidade educativa.

Podem contar comigo sempre... porque as nossas funções vão para além dos muros da escola.

4.5.4 Leitura: Jambo! Uma manhã com os bichos da África (Barbosa, 2009)

“Questione a cultura que você consome”

Djamila Ribeiro(2019, p. 69)

Ao adentrar a sala referência do BII C/D, me surpreendi literalmente com a organização e com os materiais ali expostos. As crianças, assim como eu, estavam admiradas e felizes com a proposta ofertada. As educadoras, de forma intencional, ao prepararem o espaço, pensaram nos detalhes em cada objeto: animais, folhas secas, um carrinho tipo Jeep, galhos, sementes grandes, entre outros, instigando-nos ao brincar heurístico. Para além da organização do espaço, que estava fantástico, as educadoras tinham planejado contar uma história de origem africana do escritor premiadíssimo Rogério Andrade Barbosa (2009), chamada *Jambo! Uma manhã com os bichos da África*.

As crianças, com sentimentos ambíguos, queriam ouvir o que as professoras tinham a dizer e, ao mesmo tempo, queriam explorar os objetos que estavam dispostos causando-nos suspenses, aventuras e medos. Uma das professoras foi chamando cada um pelo nome e orientando-os a observar o livro que a professora parceira tinha nas

mãos. Logo entenderam que dali sairia uma história da qual eles poderiam participar ativamente – isto é, não precisariam ficar parados, mas poderiam interagir. Desse modo, autonomamente, o aluno D. pegou a câmera e começou a fazer um jogo simbólico, como se estivesse tirando fotos de tudo. Uma professora validava o que ele estava fazendo e a outra professora fez imediatamente o convite: “vamos passear! Vamos para o Quênia, vamos para a África, vamos de carro”. Ela pegou o carro de brinquedo e começou a circular pelo espaço. Ia fazendo a leitura da história enquanto as crianças circulavam pela sala. A cada bicho que eles encontravam, faziam uma festa, e quem estava com a câmera nas mãos tinha que tirar fotos. Logo todos queriam o desejado objeto. Assim a educadora ia fazendo as mediações entre um animal achado e outro, alternando a posse da câmera entre as crianças e, para nossa surpresa, todos compreenderam e esperaram a sua vez de pegar a máquina fotográfica. Os bebês tinham muitos saberes para fotografar e as educadoras validavam cada descoberta quando encontravam os bichos que apareciam na história e que estavam escondidos no meio da floresta – o leão, a girafa, o rinoceronte etc. A professora explicou que *jambo* significa *olá* e, assim, sempre que eles achavam um bicho, falavam *jambo*. Com essas brincadeiras, a professora finalizou a história e foi notório o envolvimento, a alegria e o entusiasmo de todos.**

4.5.4.1 Reflexões sobre a experiência vivenciada

- Sabemos que os bebês aprendem com o corpo e essa história possibilitou que os bebês circulassem pelo espaço sem perder o foco da narrativa, porque participaram ativamente da história, sendo este o principal objetivo da ação.
- A história compartilhada na sala, com o material disponibilizado, foi determinante para o sucesso da leitura. O formato interativo possibilitou a saída do convencional para o inusitado, extraordinário. As docentes conseguiram garantir a leitura da história, sem a preocupação com o controle da atenção dos bebês, uma vez que cada um, à sua maneira, interagia e participava da história.
- A câmera de brinquedo foi um elemento fundamental para atrair a atenção das crianças, que já tinham muitos saberes sociais. Mesmo dentro do jogo do faz de conta, eles faziam poses e brincavam como se estivessem sendo fotografados de verdade, demonstrando muitos saberes sociais e culturais, embora ainda com uma linguagem oral restrita.

- Nessa vivência tivemos muitas linguagens envolvidas e muitos direitos de aprendizagem garantidos: literatura, movimento, brincadeiras, interações com os objetos e com os colegas, oralidade, antecipação de ações, levantamento de hipóteses, distinção e identificação dos animais, conhecimentos táteis sobre as texturas das folhas, galhos etc.
- É possível elencar, ainda, outros direitos de aprendizagem garantidos por essa ação, como os direitos à convivência, à brincadeira, à participação, à exploração, à expressão e ao autoconhecimento.
- A ambientação da sala, que envolvia inclusive uma sonorização com ruídos da floresta, foi incrível, pois possibilitou emoção, suspense, fruição estética e imersão na proposta. Ficou claro que pensar nos detalhes de forma intencional faz toda a diferença, pois, por mais que as crianças não estivessem numa mata de fato, a riqueza dos detalhes fez com que assim parecesse.
- A escolha da história junto com todos os elementos cênicos deu vida, alegria e realidade para a ação. Se a narração se desse de maneira convencional, não teria chamado tanto a atenção.
- Depois que a professora leu a história, H. começou a imitá-la, lendo o livro como a D. Esse momento foi lindo, mostrando que a criança já possui um comportamento de leitor, sabendo que o livro não é para rasgar ou colocar na boca. H. folheou, passou o dedo, fez uma leitura das imagens e, assim, ratificou que essa é uma das funções da escola.
- Percebemos que havia uma boa variedade e quantidade de objetos lúdicos e que as crianças tinham autonomia para pegá-los. Acreditamos que, para os desdobramentos futuros, será necessário trazer mais máquinas fotográficas para distribuir a todos que quiserem vivenciar essa experiência e ter a possibilidade de experimentar junto aos demais ao mesmo tempo.

4.5.4.2 Possíveis desdobramentos

- Continuar investindo em leituras compartilhadas para os bebês;
- durante os momentos de formação nos PEAs, peço que as professoras compartilhem essa experiência, mostrando que é possível contar histórias para os bebês de maneiras não convencionais – Lembrando que experiências pedagógicas bem-sucedidas precisam ser compartilhadas –;

- trazer máquinas fotográficas ou celulares para registrar a atividade e posteriormente imprimir as imagens para expor na sala, com registros feitos pelas crianças;
- colocar, posteriormente à contação da história, as imagens dos animais africanos nas paredes da sala, para ver se as crianças os reconhecem e fazem relação com a história lida;
- fazer um jogo da memória gigante para eles acharem os pares e ampliarem as possibilidades de criação;
- brincar com os sons dos bichos, dramatizá-los explorando seus timbres vocais, corpos e habilidades;
- trazer os áudios e ouvir os ruídos de cada bicho encontrado;
- compartilhar com as famílias as curiosidades sobre os animais africanos e suas belezas;
- trazer imagens do Quênia, bem como imagens da savana do continente africano, para apresentar às crianças, destacando a sua beleza natural;
- realizar rodas de conversa sobre os animais e suas características;
- articular os animais que conhecemos e compreender de quais países do continente africano eles fazem parte, de forma lúdica, somente para mostrarmos a grande diversidade existente;
- criar um portfólio dos animais pesquisados; e
- fazer um vídeo com as expressões corporais de cada animal junto aos bebês.

Notamos que há várias possibilidades de desdobramento da atividade observada, porém, a cada encontro ou vivência com as crianças, é preciso se atentar para as preferências e ações das crianças, pois elas têm muitos saberes e se expressam de forma variada e intensa. Na vivência em questão, percebemos que cada um escolheu um objeto a ser tocado, cada um foi afetado de uma forma, cada um interagiu com alguma coisa diferente, mostrando que, ainda que a proposta tenha sido para todos, havia detalhes a ser explorados individualmente, e cada um teve uma experiência diferenciada.

O trabalho com a infância de zero a três anos nos possibilita múltiplas ações, pois podemos adentrar o mundo do faz de conta, da imaginação, da ludicidade, da circularidade, das experiências. Uma simples história nos proporciona muitos olhares e sentidos, principalmente em relação às questões étnico-raciais. O aprendizado se dá, portanto, de forma integral, com o corpo e a cognição trabalhando juntos.

Nessa experiência, as crianças entraram em contato com uma grande diversidade de materiais, de objetos e de animais, mostrando que somos diferentes e diversos. As diferenças e a diversidade existem em tudo e, quanto mais situações didáticas as crianças vivenciarem em torno dessa ideia, reforçando as belezas da natureza e dos países africanos, mais colaboraremos para a construção do seu imaginário, porque vão descobrindo que existem outras narrativas sobre o continente, que foi marginalizado e associado a uma história única de pobreza, miséria e fome.

Como no Brasil existem belezas, riquezas e diversidade, as crianças têm o direito de aprender sobre as “áfricas” que esconderam e silenciaram de nós. Portanto, parablenho vocês e digo que estou encantadíssima com o excelente trabalho. Se eu, adulta, saí da vivência em êxtase, imaginem as crianças! Tudo que faz sentido e tem significado para as crianças é aprendido e levado para a vida.

Continuem investindo em boas experiências para as crianças, pois temos um caminho incrível pela frente para construirmos novas e possíveis narrativas sobre o continente africano. Dizem que temos muito da África em nós, e não temos dúvidas sobre isso: basta olhar para as nossa vestimenta, nossa culinária, nossas artes, danças, saberes e músicas. Vamos estimulando as crianças a amar o que já existe nelas, herança de uma nação potente, África, mãe do mundo! Gratidão, seguimos na luta antirracista, educando as crianças para que vejam a diversidade como potência e não com falência!

Escolhemos somente quatro narrativas para inserir como exemplificação da análise das atividades. Entretanto, foram várias as experiências produzidas para demonstrar as práticas antirracistas, desde o berçário, com bebês de zero a dois anos, até o minigrupo, que envolve crianças de três e quatro anos. O objetivo dessas atividades eram as práticas ligadas a leitura, dança e pintura corporal, práticas estas já muito frequentes no CEI. Todas perpassavam por múltiplas linguagens.

No início do mês era organizada uma agenda com as datas previstas para as observações e enviadas às educadoras via rede social. Informava-se também o foco que seria observado e que haveria uma devolutiva, que eu preparava com estratégias diferentes para cada caso. Havia um comentário sobre a atividade, reflexões e sugestões de prováveis desdobramentos no sentido de aprimorar e enriquecer o projeto desenvolvido. Ao fim, eu complementava os apontamentos com indicações de leituras e *lives*, sempre voltadas a ampliar as vivências. Eu entregava às professoras o material por escrito e, nos momentos formativos, destacava os momentos potentes de cada professora para compartilharmos o relato das ações na sala referência, evidenciando as

experiências positivas, sempre de forma colaborativa, cooperativa, parceira, como mola propulsora para concretizar cada vez mais as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, além do Currículo antirracista.

Ao longo de 2024, desenvolvemos muitas ações na perspectiva de implementar o Currículo antirracista. Desse modo, cabe lembrarmos quais foram realizadas para continuarmos ofertando boas e potentes experiências junto às crianças e bebês:

- leitura do documento Currículo da cidade: orientações pedagógicas – educação antirracista: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022c);
- reflexões sobre os indicadores de qualidade em relação ao racismo institucional;
- palestras formativas com especialistas convidados em dias de reposição de greve;
- relatos de práticas nossas e de escolas convidadas;
- tematização e devolutivas sobre as práticas;
- visita e oficina de brincadeiras da Tanzânia com o formador Izaquius;
- festa da cultura popular;
- relatos dos pais e mães imigrantes;
- fechamento do ano entregando presentes com bonecos étnicos;
- escrita do protocolo de prevenção no combate ao racismo pelo grupo de mediação de conflitos, que viria a ser incorporado ao PPP da unidade;
- visitas nas salas com devolutivas da coordenação em relação às práticas sobre as relações étnico- raciais;
- oficina de jogos de tabuleiro Mancala com a formadora Márcia;
- leitura simultânea sobre a temática étnico-racial;
- entre outras ações.

O grupo de educadores, a partir do que foi ofertado durante o ano, fez um questionário reflexivo para compreendermos os impactos das nossas práticas junto a toda a comunidade educativa à luz do currículo da cidade e do PPP da unidade. Com o objetivo de avaliar nossas ações para melhorarmos ainda mais a nossa prática – uma vez que aprender é um processo contínuo que requer reflexão, observação e registro das experiências vividas –, 22 educadoras (res) responderam a tais questões, e suas respostas serão apresentadas nas tabelas a seguir.

TABELA 14. Mudanças nas práticas educativas

<p>1- A partir de tudo que foi ofertado nas formações continuadas no ano passado, quais Mudanças tiveram em suas práticas educativas junto às crianças e bebês?</p>
--

P1 - Com certeza, observo como é importante refletir sobre minha prática e dessa forma levei para as crianças em seus aprendizados.
P2 - Mudou o meu olhar. De forma mais natural e objetiva direciono os diálogos, a escolha de livros e brinquedos voltados pra essa ação educativa.
P3 - Contribui para a construção de uma identidade positiva em crianças negras e para o respeito à diversidade por todas as crianças.
P4 - Que elas precisam ser presentes na rotina e não de uma maneira esporádica.
P5 - As formações continuadas permitiram reflexões sobre a minha prática individual e coletiva, levando a adotar ações pedagógicas mais antirracistas, que valorizem a diversidade promovendo a inclusão de todos.
P6 - As temáticas abordadas na formação continuada no ano passado nos ajudaram nas práticas pedagógicas em sala de aula, tanto na abordagem de Emmi Pikler, como nos projetos permanentes em que atuamos.
P7 - As formações continuadas trouxeram reflexões importantes sobre representatividade, escuta ativa e a importância de reconhecer as vivências culturais das crianças e suas famílias. Passei a ter um olhar mais atento para as brincadeiras, histórias e canções que valorizam a diversidade étnico-racial, promovendo um ambiente que respeita e acolhe a todos.
P8 - Gostaria de ter vivenciado com vocês esses momentos de diálogo e troca. Ao assistir aos vídeos, ver as fotos e conhecer as propostas realizadas no ano anterior, percebi o quanto esses momentos foram ricos em aprendizado. Isso se tornou ainda mais evidente neste ano, por meio dos contextos, das falas das professoras e da gestão, além do cuidado dedicado às crianças.
P9 - Serviram de base para novas práticas com as crianças em sala de referência.
P10 - Mesmo que os bebês ainda não compreendam conceitos complexos, eles já absorvem comportamentos, expressões e representações.
P11 - Aprendizado, reflexão e ações.
P12 - As materialidades são essenciais.
P13 - Baseada em estudos anteriores não tão aprofundados quanto os realizados aqui, e junto às discussões que pude participar neste ano no CEI, busco refletir estes estudos em minhas ações: o colo afetoso, o elogio, o cuidado e a oferta de materiais que contemplem TODAS as crianças, porém, que deem ênfase e valorizem a identidade das crianças negras.
P14 - As formações, trocas de experiências entre profissionais da unidade e convidados, dentre tantas outras ações realizadas no CEI, me fizeram refletir sobre meu comportamento e minhas práticas diárias. Vimos que esses conhecimentos não podem estar presentes somente em dias de contextos realizados em sala ou quando fizerem parte do planejamento, mas, sim, que nosso estado deve ser vigilante, atento, principalmente a situações e falas do cotidiano. Não basta falar sobre ser antirracista, mas, sim, que esse discurso possa ser visualizado em nosso comportamento, ações, escolhas e atitudes diárias.
P15 - A partir das formações e experiências, foi possível levar para o nosso dia a dia propostas que contribuem bastante com os nossos pequenos. Através das reflexões, conseguimos observar e colocar em prática diversas experiências.
P16 - Sim, as formações me fizeram refletir sobre a prática das vivências com as crianças.

P17 - Percebo no cotidiano que as formações são continuadas e os esforços para o avanço são frequentes. Na prática se revelam intenções e ações que buscam conhecer e respeitar a diversidade.
P18 - Nos mostraram a importância de continuarmos trabalhando esse tema.
P19 - As formações complementaram o meu aprendizado e isso enriqueceu a minha prática pedagógica.
P20 - Com os bebês, a maior oferta de situações está voltada para o reconhecimento de si como uma pessoa única, com belezas e qualidades únicas, e que esse reconhecimento lhes traga força e consciência.
P21 - Sim, minhas práticas ficaram mais reflexivas, com desdobramentos de contextos.
P22 - Os estudos são sempre uma ótima oportunidade de aprendizagem e reflexão sobre nossas práticas e para mim foi uma oportunidade incrível, aprendi muito e isso refletiu na sala, no meu trabalho pedagógico.

TABELA 15. O que é fundamental realizar com os educandos nesse contexto antirracista?

2 - A partir dos estudos realizados, das situações vivenciadas sobre educação antirracista, o que é fundamental realizar junto às crianças e bebês que venha a colaborar para a construção da sua identidade, autoestima e autoimagem?
P1 - Acredito que, acima de tudo, tratá-los com respeito e trazer histórias e vivências que possam desconstruir qualquer tipo de preconceito
P2 - Leituras e escolha de imagem e materialidades.
P3 - Ambientes que promovem representatividade e valorizam a diversidade racial desempenham um papel crucial nesse processo.
P4 - Vivências e situações que sejam significativas e em que elas se vejam representadas.
P5 - É fundamental que organizemos contextos que desconstruam estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente de respeito e inclusão para todos.
P6 - A literatura africana e afro-brasileira, os contextos investigativos com a temática favorecem a construção da identidade, autoestima e autoimagem.
P7 - É fundamental garantir às crianças o acesso a materiais que as representem positivamente, como bonecas, livros e imagens que contemplem a diversidade de tons de pele, tipos de cabelo e culturas. Também é importante criar espaços de fala e escuta.
P8 - Promover situações que afirmem de forma positiva a imagem da pessoa negra e sua história, por meio de leituras, músicas e contextos que abordem o tema.
P9 - Leitura de livros e imagens que valorizem sua autoestima, trazendo respeito e empatia com o próximo.
P10 - É crucial que as crianças e bebês vejam e se identifiquem com figuras que representem suas realidades. Isso inclui livros, brinquedos, filmes e materiais educacionais que apresentem personagens diversos, com destaque para figuras negras em papéis positivos e poderosos, o que ajuda a combater estereótipos.
P11 - Leitura de histórias, músicas e ações eficazes.
P12 - Brincadeiras e brinquedos.

P13 - A valorização da imagem das crianças fortalecerá a construção de sua identidade. Por meio de vivências que evidenciem sua beleza, potencializem sua história de vida, valorizem as suas diferenças. Para isso, é necessário conhecer cada criança e sua família para juntos desenvolvermos propostas que alcancem questões profundas que surgem em seus lares, na comunidade e na escola. Ofertar literatura que conte as histórias dos príncipes e princesas que vieram forçados para cá, e que perderam sua identidade, pois foi-lhes roubada, tentando reparar; também dizer que, sim, seus costumes e crenças e pele têm valor, são belos.
P14 - Certamente trabalhar a identidade, autoestima, valorização de si e da diversidade que nos rodeia. Trazer para nossos espaços a representatividade de toda nossa diversidade, tornando comum e natural o diverso, para sermos uma escola inclusiva de fato, que acolhe e respeita a todos.
P15 - Atividades e propostas que promovam a valorização e o respeito, oferecendo a nossas crianças momentos que possam contribuir em sua formação.
P16 - Leituras com a temática, imagens, cartazes para que cada vez mais as crianças se sintam representadas. A representatividade é muito importante.
P17 - É fundamental trazer no dia a dia vivências que coloquem a criança como ser único, mas que faz parte de um todo. A coletividade traz o avanço e o indivíduo se percebe.
P18 - Leituras, contação de histórias, mostrar a beleza de cada um, brincadeiras, apresentar vídeos e musicais.
P19 - Roda de conversa, histórias, músicas.
P20 - Ressaltando e valorizando a aproximação deles com diversas culturas através das práticas do cotidiano.
P21 - São diversos contextos como penteados, vestimentas.
P22 - Os estudos são uma construção e desconstrução de uma prática, para a realização de um trabalho que desde cedo faça com que cada criança se sinta única e incrível do jeitinho que é, que ninguém se sinta inferior nem superior a ninguém, mas diferente e único, que se sintam pertencentes e representados em cada canto da unidade.

TABELA 16. Propostas de práticas antirracistas para 2025

3 - O que você já vem fazendo ou ainda fará de vivências e experiências sobre a temática da educação antirracista ao longo do ano de 2025 com seu agrupamento?
P1 - Diversas vivências como: histórias, músicas, brincadeiras, contextos investigativos trazendo materialidades voltadas ao tema, cantinhos permanentes na sala. E, acima de tudo, o respeito com as crianças e suas individualidades.
P2 - Contextos, músicas e leituras.
P3 - Disponibilizar brinquedos e materiais que representem diferentes etnias e culturas. Bonecas com diferentes tons de pele, cabelos crespos e acessórios típicos de diversas culturas podem ajudar os bebês a se reconhecerem e valorizarem suas identidades. Além disso, ensinar desde cedo que todas as culturas são igualmente importantes, contação de história com personagens diversos, negros, indígenas etc.
P4 - Leituras, imagens, conversas e vivências.
P5 - Já faz parte da rotina da sala a inclusão de livros com protagonistas negros, bonecas e bonecos que lembram diferentes etnias, brinquedos e brincadeiras de origem indígena, africana e afro-brasileira, músicas, danças comidas. E acima de tudo uma reflexão sobre a importância da diversidade cultural no dia a dia das nossas crianças.

P6 - Nesta semana, realizaremos uma atividade de integração com o grupo MGII A na “Tenda Afro-Brasileira”, com o objetivo de valorizar a cultura negra desde a infância. A proposta inclui a leitura dos livros “Os mil cabelos de Ritinha” (Paloma Monteiro & Daniel Gnattali) e “Ashanti, nossa pretinha” (Taís Espírito Santo) e ainda momentos de roda com ciranda, promovendo o respeito à diversidade e o fortalecimento das relações afetivas. Para enriquecer o nosso momento, oferecemos roupas com tecido africano para os bebês e crianças e pintura facial. E estou planejando outros contextos investigativos no decorrer do mês e do ano.
P7 - Já realizamos rodas de conversa sobre as diferenças entre as pessoas, sempre de forma respeitosa e valorizando cada criança. Utilizamos livros de autores negros e histórias da tradição africana para enriquecer as práticas pedagógicas. Pretendo continuar ampliando essas ações com atividades artísticas inspiradas em manifestações culturais afro-brasileiras.
P8 - Busco acolher e valorizar cada criança em sua individualidade, reconhecendo suas diferenças nos momentos de troca, durante as refeições e nos diversos espaços da unidade. Mantenho um olhar atento e sensível, cuidando para que nenhuma se sinta excluída ou discriminada. Também procuro refletir constantemente sobre minha postura, nas palavras e nas atitudes, ao me relacionar com cada bebê e criança.
P9 - Experiências em grupo e com outras turmas trazendo livros, bonecos, cantigas, cirandas e momentos que enriquecem e trazem memórias afetivas sobre esses momentos.
P10 - Uso de bonecos erês, livros e valorização das características dos bebês.
P11 - Conversas, leituras, músicas e ações de que eles possam participar.
P12 - Leitura.
P13 - É possível realizar propostas que tragam a música e instrumentos com raízes africanas, contação de histórias que mostrem a cultura e despertem curiosidades para que as crianças fiquem cada vez mais interessadas e encantadas, uso de bonecas negras em contextos, entre outros.
P14 - Com os bebês, estamos trazendo mais leituras com personagens pretos e elementos da sua cultura.
P15 - Sempre buscando temas que contribuam no nosso dia a dia, livros e textos que possam auxiliar para que essas práticas sejam contínuas.
P16 - Realizo leituras, cantigas e brincadeiras sobre a temática. Rodas de conversas também estão presentes no dia a dia da nossa rotina.
P17 - É importante propor vivências onde a criança se identifique na sua particularidade, se perceba um ser capaz único e diverso. E aprenda a compartilhar suas ações no coletivo. Para tanto as propostas são: leituras, roda de conversa, experiências que envolvam as diferenças, brincadeiras livres e dirigidas.
P18 - Contação de histórias, brincadeiras, apresentação de bonecos, tecidos e, se for possível, apresentar vídeos musicais.
P19 - Projetos que irão nascer de acordo com a devolutiva da turma.
P20 - Roda de história com representatividade, apresentação de músicas e instrumentos.
P21 - Leitura, contação de histórias, músicas.
P22 - Estamos colocando em prática o que estudamos, através dos contextos investigativos, contação de histórias, músicas, rodas de conversa, cantinhos permanentes, entre outros.

Entendemos que essas reflexões nos ajudam a compreender a importância do trabalho intencional e planejado, que tem o objetivo de compreender de onde partimos e para onde queremos chegar, enquanto escola pública que atende, em sua maioria, crianças pretas e pobres, tornando o seu próprio fazer pedagógico um instrumento de reflexão e ação para proporcionar outras narrativas pedagógicas articuladas aos saberes infantis.

Temos clareza de que mudanças não acontecem do dia para a noite, que o processo de conscientização, em alguns casos, leva anos para sair das práticas eurocentradas para práticas decoloniais. Esse movimento requer reflexões sobre as práticas pedagógicas de forma constante, mas acreditamos que a regularidade das ações, a sistematização dos dados e o acompanhamento reflexivo com docentes possibilitarão olharmos para cada educadora e educador e perceber os processos individuais, fortalecendo o coletivo e articulando ao PPP do CEI. Muitos professores também foram machucados, marginalizados, não aceitos, negativados nos seus processos de escolarização, e lidar com essa temática também é cuidar de muitas feridas internas que estão abertas e, em muitos casos, ainda em processo de cicatrização. No entanto, é urgente tomar consciência do papel da escola e o impacto que ela acarretará na transformação de muitas vidas, uma vez que o enfrentamento ao racismo é uma tarefa coletiva, sem perder de vista que a educação é um direito humano e que este direito precisa potencializar de forma integral e inclusiva a vida de todos os educandos, buscando uma sociedade democrática, plural e diversa.

Almejamos a formação de sujeitos criativos, autônomos, críticos e reflexivos e esse objetivo não combina com práticas e atitudes racistas nos centros de educação infantil e nem em lugar algum. Todos têm direito de viver suas vidas com dignidade e respeito, sem exclusão. A escola, a partir do seu currículo, precisa fomentar tais comportamentos participativos e democráticos com reflexões, à luz de diversas concepções e teorias e, assim, poderá colaborar para a construção de uma pedagogia inclusiva antirracista dialogando com a sociedade, superando desigualdades e possibilitando novas narrativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou uma negra de pele negra
 de alma negra
 postura negra
 tTô com as negras sou mais negra
 se não é negra, não fala das negras
 eu sou uma mulher negra, sou filha, sou neta
 sou irmã, sou sobrinha de uma mulher negra
 eu consumo de mulheres negras
 minhas roupas, minhas unhas, meu cabelo
 tudo o que eu sou vem de uma mulher negra!
 Não tem como eu não torcer pelas negras
 ainda mais em um mundo que é contra a gente
 sou mais a Lúcia, sou mais a Ruth
 sou mais Maria, sou mais a Cláudia.
 sou mais a Néia, sou Nega a Maga.
 sou mais a Carmen, sou a Otávia.
 eu sou mais elas, eu tô por elas
 eu sou uma negra, sou Afreekassia

Fragmento da música Sou + As negras, da artista
 Afreekassia (Sabino, 2023)

Considerando todo o percurso desta pesquisa, que inclui o trabalho formativo que foi realizado no CEI em que atuo, percebo em mim muitas nuances, contradições, reflexões, ações, sentimentos que as palavras escritas não deram conta de expressar, tamanho foi o meu aprendizado. O que levo desse processo? E o que ficará gravado em minha memória, uma vez que a formação se dá na ação e reflexão sobre os nossos saberes e fazeres mediados pelas teorias, em especial nas sábias palavras de Paulo Freire? Que aprendizagens posso mensurar? Se o trabalho não fizer sentido para a comunidade educativa, qual será a sua finalidade?

Embora, em meu entendimento, a questão central de pesquisa tenha sido respondida, penso que chego neste ponto com mais interrogações do que no início do processo. Continuarei nesse ciclo reflexivo e formativo, visto que sou um ser incompleto, inconcluso e em construção, mas desejosa de aprender, especialmente no que se refere à problemática das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista. Com todos os que estão inseridos na comunidade escolar, desejo contribuir para a instauração de uma cultura antirracista.

Nesse sentido, já foi dado o primeiro passo. Enxergo a importância da autorreflexão, ciente de que de forma individualizada não se pode dar conta da mudança aqui almejada. Observo que a escola necessita abarcar muitos atores em sua rede para aprofundar a temática e se debruçar nas mudanças possíveis. Coletivamente, temos clareza dos caminhos, dos percursos e dos processos formativos, desde a criação até a implementação da legislação no chão das unidades. Entretanto, enquanto gestores, assim como educadores, nossa reflexão sobre a prática deve se ampliar, porque a equipe gestora não pode se isentar desse papel de articulação e reflexão diária na busca da implementação do seu projeto político-pedagógico, a partir do qual todos são instigados e responsabilizados a pensar em um projeto de sociedade.

A educação antirracista deve ser trabalhada de forma intencional, planejada, articulada com outros saberes e com toda a comunidade educativa e do território. Todos podem tomar consciência do seu lugar no mundo. Se essa temática fizer parte de todas as ações, tanto pedagógicas quanto administrativas e atitudinais no bojo da unidade, cada escola pode se tornar, paulatinamente, uma comunidade afrocentrada, decolonial. Todas as outras pautas de inclusão, diversidade, questões de gênero, desigualdade, entre outras pautas emergentes, diminuirão, pois a questão racial é tão complexa, ampla e necessária que, se bem vivenciada no corpo da escola, se todos se sentirem responsáveis pela sua implementação de forma contínua, outras pautas sociais complexas também serão discutidas e enfraquecidas.

Somados a uma luta mais ampla na base das estruturas de nossa sociedade, os movimentos antirracistas nas escolas ganham força para impactar até mesmo as desigualdades sociais. Se enfrentarmos os desafios das discussões e das ações antirracistas, num trabalho coeso em âmbito nacional, muita coisa pode mudar. A conscientização sobre a legislação por parte de toda a comunidade educativa, articulada com políticas públicas pautadas por temáticas urgentes, como as pautas sobre as relações étnico-raciais, são elementos valiosos para alcançarmos uma sociedade mais justa.

Entretanto esse movimento não se dá espontaneamente. Cada pessoa precisa se responsabilizar com a temática, dentro de suas próprias atribuições, visando transformações coletivas. É urgente refletirmos sobre os impactos do racismo em nossas vidas diárias, pois a alienação é tão grande sobre os nossos corpos e pensamentos que não associamos as injustiças sociais às práticas coloniais racistas e capitalistas. Todas as vidas são importantes e, de certa forma, ninguém escapa das mazelas do racismo. Toda

a sociedade perde com o racismo estrutural e todos nós ganharemos qualidade de vida e saúde mental, social e intelectual quando, juntos, enfrentarmos essa estrutura opressora para, enfim, superá-la, seja nas relações de poder da sociedade, seja nas interações escolares.

Todas essas preocupações tiveram como base a inquietação central da pesquisa: em que medida as formações, desenvolvidas pela coordenação pedagógica, sobre as questões étnico-raciais, pautadas no Currículo antirracista da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2022c), reverberam na prática docente e na vida cotidiana das crianças de zero a três anos?

Cabe ressaltar que, quando iniciei o meu trabalho, as professoras já tinham muitos saberes sobre as relações étnico-raciais e sobre as legislações. A DRE, juntamente com as antigas coordenadoras e demais gestores, já vinham conversando e refletindo sobre essa temática de forma pontual, e cada escola realizava situações conforme as suas realidades e projetos. Porém, o grande diferenciador das demais formações ofertadas foi a tomada de consciência sobre a prática antirracista e sobre a importância da regularidade das ações. Tivemos várias formações e reuniões pedagógicas com o objetivo de evidenciar e sistematizar os saberes que foram acumulados ao longo dos anos. Nesta pesquisa, investimos na formação continuada, nos diálogos constantes, nas escutas dos relatos das práticas das professoras, nas devolutivas da coordenação e nas ações e formações continuadas que tinham como foco as atividades e experiências das docentes junto às crianças e bebês.

Todas as situações pedagógicas eram atreladas à temática antirracista para com toda a comunidade educativa. Entendemos que essa seria uma forma mais efetiva de articular todas as ações junto à rotina do CEI, nas festividades, nas reuniões pedagógicas, nas leituras permanentes com as crianças e bebês, nas práticas pedagógicas, entre outras situações. Esses momentos trouxeram um impacto positivo nas ações das (os) professoras (res) e maior clareza do seu papel, pois o acompanhamento, as intervenções e as provocações no dia a dia do CEI foram realizadas de forma intencional e planejada pela coordenadora pedagógica, juntamente com a gestão da unidade.

Todos eram motivados e instigados a buscar estratégias e meios para apresentar e realizar ações junto às crianças e bebês, não de uma forma isolada, mas, sim, contínua e processual, em que cada experiência era refletida e retroalimentada para se pensar na

sua continuidade e seus desdobramentos junto às crianças e bebê, de modo a estabelecer um ciclo formativo.

Realizávamos uma vez por semana os encontros do PEA e, na semana seguinte, a (o) docente levava a experiência para vivenciar com o seu agrupamento. Em seguida, nós – coordenação e professoras (es) – tematizávamos a experiência nos encontros do PEA, visando a compreender o que deu certo e quais seriam os desdobramentos. Era a teoria dialogando com a prática de forma integrada.

Ao longo da pesquisa, percebi que as educadoras começaram a dar mais visibilidade às suas ações pedagógicas, expondo às famílias as vivências que eram realizadas com a crianças. Notei mudanças até nos cortes de cabelo das professoras, sendo que duas delas começaram a transição capilar após se verem com saudades dos seus cabelos crespos naturais. As ações de leitura, brincadeiras e contextos investigativos começaram a acontecer com maior regularidade. A maioria das salas tinha um painel ou mural com diversas personalidades ou elementos que salientavam a diversidade cultural do Brasil.

Observamos, em algumas professoras, mudanças no comportamento, com novas atitudes no que se refere à temática aqui tratada, e também na relação com as famílias e com os bebês. Tais mudanças atitudinais são reflexo de reflexões que só puderam se dar graças à continuidade e a regularidade das formações, juntamente ao acompanhamento do trabalho educativo, bem como as reflexões diárias sobre o fazer pedagógico. Muitas das professoras qualificaram suas documentações pedagógicas, fazendo até portfólios para evidenciar os percursos e processos desenvolvidos junto às crianças e bebês, apresentando-os aos pais e demais responsáveis nos encontros bimestrais.

O objetivo do trabalho foi atingir de forma ampla todas as famílias, porém não conseguimos mensurar como elas reconheceram ou validaram as situações sobre as relações étnico-raciais ofertadas no interior do CEI. Infelizmente não sabemos o quanto sabem e refletiram sobre o racismo estrutural, nem o quanto tais assuntos impactaram substancialmente seus saberes, enfim, se tais conhecimentos antirracistas passaram a integrar as suas vidas. Isso importa porque, está claro, tal assunto precisa ser de interesse do coletivo, da sociedade, e não somente da escola.

Acreditamos que é preciso continuar fortalecendo as nossas práticas antirracistas articuladas com as legislações vigentes, junto ao nosso PPP, sempre dialogando com as famílias, pois serão elas o fator multiplicador de novos posicionamentos no combate ao racismo.

As ações diárias e contínuas, refletidas nos momentos formativos, foram um passo muito importante para a devida consolidação da pesquisa. Nesse processo reflexivo, os (as) docentes perceberam que eles e elas, desde quando crianças, e ainda agora, enquanto adultos, foram e são impactados pelo racismo. Essa tomada de consciência impulsionou os (as) docentes a não reproduzirem algo que eles e elas também já sofreram. Nesse caminho, o trabalho formativo também se torna relevante, pois foi durante as formações que pudemos compartilhar relatos de práticas racistas, trazidos pelos participantes, conscientizando-nos sobre violações dos nossos direitos de existir. Diante de tal tomada de consciência, fica mais fácil entender que não devemos reproduzir o racismo estrutural por meio de um currículo eurocentrado e excludente.

No entanto, os gestores, juntamente à coordenação pedagógica, precisam continuar articulando e instigando todo o seu grupo, dialogando com os saberes aprendidos nestas formações e com as demais pautas que aconteceram na escola ao longo do ano letivo, de forma orgânica e integrada, evidenciando que a educação antirracista perpassa todos os conteúdos e ações das escolas das infâncias.

Não basta saber sobre dados e conceitos no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas deve-se também combater, materializar, propor situações que evidenciem toda a produção cultural e intelectual que os povos africanos trouxeram para o Brasil, mudando nosso modo de ver e estar no mundo e colocando-nos também como produtores de saberes científicos e culturais, não somente como escravizados. Assim, um dos objetivos desta pesquisa foi tentar naturalizar as leituras, as brincadeiras, os jogos, as imagens que valorizam a diversidade, e principalmente a diversidade das culturas africanas e indígenas, que são mais invisibilizadas socialmente. Tentamos normalizar os eventos pontuais em situações do cotidiano, articulando com as memórias ancestrais e com o respeito aos corpos e às infâncias plurais existentes no CEI, porque, desde muito pequenos, eles e elas precisam vivenciar cotidianamente sua cultura e ancestralidade para o fortalecimento da sua autoestima e autoimagem, criando assim permanência, vínculo e continuidade, indo na contramão de um sistema colonial.

Ao final da pesquisa, eu, na condição de coordenadora pedagógica, juntamente com os gestores, tenho clareza do nosso papel na articulação e na implementação das políticas públicas. Devemos criar previsibilidade sobre a temática junto ao grupo. Fica a pergunta: incentivaremos o senso crítico sobre a nossa história ou continuaremos com a perpetuação e omissão da temática racial? Diante do que foi vivenciado ao longo dos

últimos anos, o coletivo já sabe de onde partir, assim como sabe aonde queremos chegar – com certeza, a uma escola alegre, pública e antirracista.

A pesquisa foi um disparador para continuarmos articulando o currículo antirracista com as práticas pedagógicas, dialogando com o território até conseguirmos mudanças significativas no sistema opressor capitalista. Se ainda o sistema racista continuar operando, continuaremos com as ações formativas junto a toda a comunidade educativa.

Na posição de professora, coordenadora pedagógica, arte-educadora, cirandeira, contadora de histórias, ativista do Movimento Negro Unificado, mulher preta, periférica, filha de Conceição Gonçalves, neta de Joana Batista Gonçalves (uma baiana de muitos dons e sabedorias ancestrais), oriunda de uma família miscigenada de influência indígena e africana – e que, portanto, sempre conviveu com conflitos raciais instalados no próprio seio familiar –, ainda assim me pergunto: quem sou eu? Quem somos nós?

Peço licença aos mais velhos e a toda a minha ancestralidade, pois as histórias que vivenciei fazem parte do meu processo autoformativo. Sinto-me muito orgulhosa de poder refletir neste trabalho um pouco da minha caminhada formativa, para refletir sobre nossos fazeres e saberes, sistematizando-os. Como afirmava a pesquisadora Josso (2008, a nossa formação é o próprio autoconhecimento. E, assim, vamos ofertando e mediando a temática sobre as relações étnico-raciais com as ferramentas que temos, na própria jornada e nas experiências de vida.

Em minhas andanças, acumulei inúmeras experiências e lembranças: participação na Pastoral da Juventude do meio popular da Igreja Católica ainda jovem, nos movimentos sociais junto com minha mãe dentro e fora da Igreja, nos coletivos negros de que participei e continuo participando, nas relações com as universidades, no Instituto Federal da Zona Leste, em que encontrei muitos parceiros que me fortaleceram, contribuindo com muitos estudos para a formação decolonial junto às professoras do CEI em que atuo.

Nesse amplo processo formativo, compreendi algo que é salientado pelo próprio Currículo antirracista de São Paulo: os trabalhos pedagógicos precisam acontecer de janeiro a janeiro, não necessitando de grandes eventos para estarem presentes. Nas relações do cotidiano do CEI, percebemos que a materialidade importa, bons mobiliários importam, materiais pedagógicos ajudam muito, porém, como argumentam as pesquisadoras das infâncias Emmi Pikler (2017), Leila de Oliveira (2019) e Bruna

Ribeiro (2022), muito se constrói nas miudezas do cotidiano, nas atitudes e no comportamento na relação com as crianças, os bebês e seus familiares, evitando A pesquisadora e Jussara Santos (2024) demonstrou em sua pesquisa, que as crianças pretas são vítimas das microviolências das mais diversas ordens. Com efeito, fica cada vez mais evidente para mim que, para além das reflexões mais abstratas sobre como o racismo opera, a educação antirracista se faz nas miudezas do cotidiano, se materializando num “bom dia”, num colo gostoso, num sorriso aberto, num abraço apertado, num dengo, num cafuné, numa sambada nos dias de festa, numa roda de coco, numa ciranda, nas leituras prazerosas, numa mesa de café enfeitada com objetos da cultura afro-brasileira, nas conversas informais sobre os saberes e culturas dos ancestrais, no jogo da capoeira, nas bonecas étnicas, nos tecidos coloridos espalhados nas mesas, nas cabanas, nas roupas das crianças, nos corpos livres para brincar, correr, dançar e viver a infância. São "detalhes" do cotidiano que, entrelaçados pela práxis pedagógica, se convertem em grandes ações culturais e rompem com a educação eurocentrada e colonialista, como dizia o filósofo, ativista e quilombola Antônio Bispo dos Santos (2020).

Cabe considerar que, historicamente, vivemos muito mais tempo de exclusão social sistemática do que de políticas inclusivas e antirracistas. Ao longo do trabalho, mencionei as atrocidades que foram feitas sobre os corpos das crianças e bebês pretos e indígenas. Diante desse fato, o papel da escola e da educação infantil é o de ressignificar as infâncias em uma perspectiva inclusiva.

Para atingir tal fim, é necessário que a pessoa educadora pense, a partir de sua experiência e em diálogo com diversos teóricos da luta antirracista, sobre como chegar de forma simples e compreensível até as mães, crianças e bebês. Não bastam as teorias e as legislações com palavras desconectadas da realidade, não corroborando, não dialogando com a prática, sem interagir com a mãe, com o pai. Para que façam sentido, as teorias precisam se confrontar com a realidade, o que se ocorre por meio da mediação pedagógica. O exame sobre nossas práticas mostrou que já conseguimos refletir sobre o nosso papel e sobre quem somos: educadores, periféricos, descendentes de africanos, indígenas e europeus, que atendemos a crianças periféricas, em sua maioria pretas, pardas e indígenas. Trata-se, aqui, de um processo de conscientização e de construção de identidade.

Essa luta é um processo contínuo. É necessário todos os dias levantarmos e no indagarmos: “como posso, hoje, a partir do que tenho, nas condições e materialidades

pedagógicas, e com os saberes que possuo, fazer algo no combate ao racismo?”. Para tanto, é mister estabelecer um compromisso ético, político, estético e pedagógico com as nossas ancestralidades junto a toda a comunidade educativa, pois os nossos passos vêm de longe, como afirmava a ativista brasileira Jurema Werneck (2005). Temos muitos caminhos delicados e complexos para seguir. A experiência nos mostra, corroborando Angela Davis, que não basta *dizer* não se é racista, é preciso *ser* antirracista todos os dias.

Em nossa escola, os valores civilizatórios afro-brasileiros, de que nos fala Azoilda Loretto Trindade (2024), já estão inclusos no PPP. São a base para os planejamentos das docentes, inspirando-as a construir um outro cotidiano, libertador, justo e inclusivo, junto com as crianças e bebês.

O nosso foco são as crianças e os bebês porque são eles e elas os principais sujeitos de direitos garantidos por leis federais, municipais e estaduais. Entre eles, reside o direito de saber sobre sua ancestralidade e de sua realidade, conhecimentos que legalmente precisam ser garantidos pelos profissionais das infâncias, independentemente das suas ideologias, crenças, valores e credos. As crianças têm direito de viver as suas infâncias e de conhecer as histórias do seu povo, conforme asseguram as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A escola, a família, o estado e sociedade civil organizada, todos de forma coletiva, colaborativa e empenhados, com os devidos investimentos financeiros, devem garantir que os pequenos saibam sobre sua origem, dando condições estruturais, materiais, pedagógicas e afetivas para que tais direitos sejam cumpridos.

Enquanto atores do poder público, é necessário que façamos a nossa parte e que cada servidor cumpra o seu papel nas condições de que dispõem, colocando-se em diálogos constantes sobre as mazelas sociais, com as quais o racismo estrutural está diretamente articulado. Nossa prática deve ensinar que não podemos naturalizar as violências, aceitando que as crianças vivam sem dignidade e sem os seus direitos fundamentais. Ao mesmo tempo, é preciso pôr em evidência o fato de que a maioria da população, mesmo sendo a parcela mais oprimida da sociedade, não consegue enxergar com clareza as violências que sofre por conta de um denso processo de alienação que lhe foi imposto historicamente, como mostra Paulo Freire (2023). Por isso mesmo, muitas vezes os indivíduos pertencentes a tal estrato social reproduzem por si próprios as formas de opressão que recai sobre eles.

Felizmente, temos, hoje, um grande acervo que nos subsidia no trabalho pedagógico e nos permite, pouco a pouco, revelar as diversas facetas desse aparato opressivo. São legislações, livros didáticos e paradidáticos, artigos científicos e muitos outros materiais que são incorporados ao Currículo antirracista para subsidiar os planejamentos docentes. Tais subsídios têm sido muito importantes no processo de desconstrução dos pensamentos e práticas equivocadas no que diz respeito às relações étnico-raciais nas escolas das infâncias. Lugar de fala, epistemicídio, branquitude, descolonização, consciência étnica, afirmação identitária, racismo estrutural, entre outros conceitos, são saberes necessários e fundamentais à prática pedagógica antirracista.

Mas documentos institucionais, municipais e federais sozinhos não farão mudanças. São necessárias articulações com outras políticas públicas, entre as quais decorrem a compra e distribuição de materiais pedagógicos atualizados e a garantia da formação continuada no centro da escola e fora dela, com bolsas de estudos de pós-graduação para se produzir ciência sobre esse tema e para incentivar a própria escola e a comunidade no diálogo com as instituições acadêmicas, ampliando e articulando as universidades com o chão das escolas. Na verdade, precisamos sempre lembrar que produção científica e materiais pedagógicos (livros, brinquedos, tecidos, instrumentos etc.), bem como as verbas destinadas especificamente para a implementação de ações pedagógicas antirracistas não são privilégios de um segmento, mas sim ações reparatórias, de cunho ético e político, responsivas aos danos históricos de tantos séculos de opressão.

Não obstante, enquanto a justiça das políticas públicas ainda engatinha, já podemos fazer muita coisa. A minha experiência mostrou que, em nossa escola, apesar das condições ainda limitadas de que dispunhamos, foi possível montar um plano formativo. Iniciamos com formações de uma hora por semana e, em todos os momentos possíveis, convidávamos um especialista para promover o aprofundamento da teoria. As professoras, com base nas orientações dos documentos legislativos e articuladas com o PPP da unidade, elaboravam as cartas de intenções e o diário de bordo (São Paulo, 2022d), tendo os princípios educativos antirracistas escritos nesses documentos e articulando-os junto com as crianças e bebês.

Entre os documentos relevantes para o nosso trabalho pedagógico, vimos, está o Currículo antirracista (São Paulo, 2022c). Construído pelas contribuições de educadoras e educadores da rede, ele não traz receitas prontas, como se fosse um livro didático. Seu

grande potencial consiste em apresentar concepções, contextualizar a história dos povos africanos na diáspora, trazer relatos de práticas, repertórios de livros e referência bibliográficas, instigando as (os) professoras (es) coordenadoras (es) a terem autonomia e autoria para construir, com suas crianças e bebês, vivências de educação antirracista de forma potente e significativa. A partir de cada realidade escolar, de cada sala e das escutas e narrativas vindas dos próprios bebês e crianças, as docentes estabelecem diálogos, ofertando momentos de aprendizagem sobre as questões étnico-raciais.

O documento traz disparadores conceituais que consideram os saberes ancestrais e nos quais os professores e a coordenação pedagógica podem buscar estratégias que se valham das múltiplas linguagens, articuladas com saberes sociais, culturais e de experiências de vida. Algumas experiências de utilização desses parâmetros podem ser vistas nos relatos de práticas por mim observadas, que constam no quarto capítulo desta dissertação, bem como em seus apêndices, com observações de práticas comentadas e discutidas por mim enquanto coordenadora pedagógica. Nessas ações, o objetivo era sempre permitir aos educadores o exercício da autoria, com autonomia para continuarem pesquisando, planejando e ofertando experiências significativas às crianças e aos bebês durante o ciclo letivo, de modo a garantir e efetivar o Currículo antirracista no período dos três primeiros anos de vida.

Nesse processo formativo, todos nos constituímos como seres aprendentes. Como diz Paulo Freire (1987), é na relação com o outro que se constrói o conhecimento. Cabe também uma reflexão como a de Nilma Lino Gomes (2017, p. 128), segundo a qual há algo em comum a ser superado para a construção de uma emancipação social conjunta. O racismo, o patriarcado e o capitalismo global são alimentados pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder, do ser e do saber. Os autores mencionados sabem que, ao final, a superação do racismo, do patriarcado e do capitalismo global, que tanto desejamos, trará vitórias para todas as lutas específicas e colocará a sociedade e o Estado no rumo da emancipação social e da democracia reinventada.

No caso aqui examinado, as minhas observações se deram sob as minhas funções enquanto coordenadora pedagógica. Diante da complexidade do cargo, é fundamental que haja muitas atribuições, responsabilidades essas que vamos adquirindo ao longo das relações que estabelecemos e que são construídas com as outras pessoas que também fazem parte da cultura escolar.

Na instituição em análise, os professores, em sua maioria, atuam há mais de cinco anos na mesma escola. Muitos deles já têm entre dez e quinze anos de exercício de seus cargos no mesmo CEI, e falam que vão se aposentar lá. Existe uma sensação de pertencimento, pois muitas educadoras já deram aulas para os pais de seus alunos atuais, fato que é contado com brilho nos olhos. Portanto, a história de cada uma e cada um é muito importante, como é importante o diálogo, a escuta, a flexibilização, a empatia, o pertencimento, a coletividade, a colaboratividade, a gestão democrática, o respeito aos processos e às histórias de vida das crianças e dos bebês, bem como às nossas. Articular os saberes teóricos aos saberes vividos e experienciados dos educadores é fundamental para construirmos uma educação antirracista pautada em nossos valores e costumes ancestrais visando o bem viver, como afirma Ailton Krenak (2020, p, 28)..

O grande desafio da coordenação pedagógica é lidar com as relações interpessoais, com a complexidade humana, com a diversidade de narrativas. Porém, se não acreditarmos no outro e na sua capacidade de transformação, não conseguiremos afetá-lo de forma significativa. Como já afirmaram estudiosos do nível de Paulo Freire (1987), e Jorge Larrossa (2002), é por meio das tematizações das práticas, das conversas no cotidiano, nas formações semanais, nas rodas de conversas com as famílias, nos encontros para aprofundamento com os especialistas, enfim, nas situações concretas relativas a suas práticas que cada profissional será tocada (o) de alguma forma. Muitas feridas pode ser, inclusive, ressignificadas, promovendo saúde mental para muitas pessoas – falo por mim, quando olho para trás e vejo toda a minha caminhada no combate ao racismo.

De maneira natural, as famílias nos comunicaram que gostam de frequentar a nossa escola, pois se sentem muito acolhidas. Essas falas reverberam no dia a dia do CEI da mesma forma que o fazem no gráfico apresentado no corpo do presente texto. Vimos que os familiares avaliam o nosso acolhimento como muito bom. Dos entrevistados, 95% relatam que acolhemos muito bem as famílias. Para articularmos esses dados com um caso específico, convém mostrar um trecho da entrevista de uma mãe. Ela relata que, quando precisou da escola para realizar uma intervenção sobre os impactos do racismo nas angústias da sua filha de apenas dois anos, numa questão relativa a seus cabelos, a escola teve alguns procedimentos práticos que colaboram para a resolução do problema:

M: O ano passado foi muito difícil para nós como família, percebemos que a L., com três anos, não estava se reconhecendo como uma criança preta. Pelo contrário, ela estava sentindo uma grande rejeição por conta do cabelo. Eu sempre tive o cabelo cacheado, e passei por um processo de alisamento. A L., que me tinha como referência, levou um choque quando eu alisei os cabelos. Desde então ela começou a ter uma crise tão forte que chegou ao ponto de puxar o próprio cabelo. Ela dizia “eu não quero esse cabelo”, “quero meu cabelo de outro jeito”. Quando ela disse isso, juro, na hora eu não tive reação, meu marido teve que segurar as mãos dela para ela parar de puxar o próprio cabelo, e fui tentando acalmá-la. Ela não chorava de dor de puxar o cabelo, ela chorava e dizia que não queria aquele cabelo. No primeiro momento eu não sabia o que fazer, confesso que fiquei triste, chateada e perdida, sem saber o que fazer com a minha filha. Depois que ela dormiu, conversei com o meu marido e falei que tínhamos que fazer alguma coisa urgentemente. Pensamos em algumas estratégias e percebemos que, sozinhos em casa, não seria suficiente, precisaríamos de ajuda. Então no dia seguinte nós fomos à escola conversar com a professora da L. logo de manhã. Ela me recebeu muito bem, a outra professora ficou com as crianças e pudemos conversar sobre a minha angústia. Em seguida a professora relatou que ia me ajudar, dizendo que na escola já existia esse projeto e que, sabendo desse fato, ia intensificar ainda mais as atividades. No mesmo dia, saí da sala da professora e fui falar com você, coordenadora. Eu fui muito bem acolhida pela professora e por você, Renata [choro]. Por conhecer vocês, eu sabia que seria acolhida, sempre tive plena confiança nessa escola, e tinha certeza de que aqui eu teria total apoio, sabia que eu e a L. seríamos ouvidas, sabia que meu desespero não seria silenciado aqui nessa escola, com aquelas frases: “isso passa” ou “é coisa de criança”. Não foi o que aconteceu. Vocês me ouviram e você me disse que iríamos conversando durante o processo. Conforme nós íamos conversando, lendo histórias pretas para a L., ficamos pensando o que poderíamos fazer em casa, e aqui na escola também vocês iam dando continuidade com as histórias, danças, músicas, vídeos, entre outras coisas. Em casa fui colocando quadros dela com cabelos soltos cacheados, fui comprando “maria chiquinha” para enfeitar o cabelo dela, e fui percebendo que a L. também foi participando de muitas ações aqui no CEI. A professora ia compartilhando comigo e, no final, as professoras, tanto da manhã quanto da tarde, fizeram um portfólio dos trabalhos e ações que foram realizando junto à L. e com todas as crianças da sala ao longo dos meses. Eu fiquei muito feliz de ver esse portfólio. Dentro de um dos registros, estava escrito: “era uma atividade sobre o tom de pele”. A princípio a L. não queria que o tom de pele dela fosse daquela cor, e depois que essa atividade foi repetida várias vezes, a minha filha estava entendendo sobre o tom de pele. Ela dizia que era da cor da mamãe, da vovó, e nós somos pretas da pele retinta. No final do ano, ela comentou sobre a sua amiga de sala, a B., que tinha o cabelo igual ao dela, ela chegava em casa dizendo que a amiga dela tinha o cabelo enroladinho igual ao dela. Nós colocávamos muitos vídeos em casa propositalmente. Vídeos de crianças que tinham cabelos cacheados iguais ao dela. Colocávamos vídeos de danças, bailarinas que ela gosta, bailarinas pretas de cabelos cacheados. Hoje em dia ela já fala “olha, o cabelo está igual ao meu”. Eu sempre reforço dizendo: “olha, filha, que cabelo bonito!”. Antigamente ela falava que não era, agora, quando vê, ela diz que o cabelo é igual ao dela. Nesses dias aconteceu uma coisa que, para mim, foi uma situação muito boa. A minha cunhada chegou para a L. e disse: “olha, L., vou pintar o meu cabelo de vermelho, o que você acha?”. A L. disse para ela: “não, cada um tem o seu cabelo, tem gente que tem cabelo preto, tem gente que tem cabelo vermelho e seu cabelo é bonito do jeito que ele é... [choro da mãe]. O papai tem um cabelo, a mamãe tem outro cabelo”. Ao ouvir a L. falando daquele jeito, eu ganhei o meu dia, vocês me acolheram de uma maneira, vocês sentiram o meu choro de desespero, eu me senti muito acolhida e respeitada por vocês, mas eu já sabia que vocês iam me acolher e me ajudar nesse processo com a L.

Esse relato suscita reflexões sobre questões diversas. Uma delas é sobre o papel da escola das infâncias no combate ao racismo. Como o nosso CEI é bem pequeno, esse ano estamos atendendo 95 famílias. Conhecemos todas elas e temos contato bem próximo com a maioria. Sabemos dos casos de alta vulnerabilidade, como das pessoas que sofrem violência doméstica, por exemplo. A mãe do depoimento acima foi escolhida para participar da entrevista porque aquele era o último ano da sua filha no CEI, sendo que ela já está conosco há três anos. Isso significa que a mãe conhece bem os projetos da unidade e pode falar sobre a cultura da escola com propriedade. Note-se que, assim como devemos, enquanto equipe, respeitar as singularidades das crianças e bebês, nós também tentamos singularizar as famílias, pois cada mãe e pai tem uma história, uma trajetória de vida que precisa ser acolhida e respeitada por nós, profissionais das infâncias. A partir desse relato, voltamo-nos ao que diz respeito à angústia que a mãe passou com sua filha de apenas dois anos de idade.

O dilema retratado pela mãe é o mesmo que muitas mães pretas passam, relativo aos cabelos crespos ou ao tom de pele das crianças, que, por muitas vezes, são ridicularizadas com palavras racistas (cabelo de pixaim, cabelo de bombril, cabelo de esponja de aço etc.). Muitas mulheres e meninas negras sofrem ou já sofreram violências simbólicas por conta dos cabelos. Essa temática é muito cara para nós mulheres negras, que somos julgadas por conta dos nossos cabelos crespos. Se para nós, mulheres pretas adultas, já é um sofrimento pensar na ridicularização e não aceitação da nossa pele e do nosso cabelo, imagine para uma criança de apenas dois anos de idade, que já entendeu que o cabelo socialmente bonito e aceitável é o cabelo liso. A mãe compartilhou essa problemática com a professora e com a coordenadora pedagógica porque sabia que a escola fazia um trabalho relativo ao fomento da autoestima das crianças racializadas. Percebemos que ela se sentiu acolhida e segura para pedir apoio à escola. O CEI e a família foram traçando metas e investiram em boas referências e conversas com a criança até ela perceber que seu cabelo era tão bonito, cheiroso e macio quanto o das meninas brancas.

A criança foi instigada a perceber que havia outras pessoas na família e nas imagens fixadas nas paredes que se pareciam com ela. Gradativamente a mãe foi percebendo que a criança começava a gostar de si e, a partir de muitas intervenções, tanto em casa quanto na escola, a criança começou a se reconhecer e gostar do que via no espelho. O relato da mãe que nos instiga a refletir sobre a complexidade da temática

e sobre como falar de racismo perpassa pela subjetividade – só quem sente na pele a negação e violência do racismo sabe descrever o que é passar por isso. Não é tão simples tratarmos das sequelas que o racismo causa nas crianças pequenas, e por isso defendo que os profissionais das infâncias, por meio de seus planejamento e práticas, continuem fortalecendo cotidianamente a subjetividade das crianças e dos bebês, ofertando imagens, brincadeiras, jogos e brinquedos que valorizem e fortaleçam a sua cultura. Por isso, o trabalho com as questões raciais, em uma perspectiva inclusiva, é urgente, e nós, que estamos nos espaços educativos, somos responsáveis por colaborar com a construção da identidade da criança. Percebemos que a família sozinha não daria conta disso. O relato da mãe nos mostrou que o trabalho no combate ao racismo é coletivo e intencional, entre a escola e a família.

Desse modo, concordamos com bell hooks quando a autora diz, em seu livro *Tudo sobre o amor* (2021, p. 59), que o

amor esteve sempre e apenas associado a se sentir bem [...]. Quando os indivíduos são feridos nos espaços onde conheceriam o amor durante a infância, esta ferida pode ser tão traumática que qualquer tentativa de voltar a habitar aquele espaço parece extremamente insegura e, às vezes, até mesmo uma ameaça à vida.

Ainda sobre isso, a pensadora estadunidense afirma que:

A necessidade dolorosa criada pela falta de amor só pode ser preenchida aprendendo outra vez a amar e ser amado. Nós devemos descobrir por conta própria que o amor é uma força tão real quanto a gravidade, e que ser sustentado pelo amor todos os dias, a cada hora, a cada minuto, não é fantasia – é desejado que este seja o nosso estado natural (hooks, 2021, p.188).

Destacamos, outrossim, que a luta por uma escola de justa qualidade, reflexiva e antirracista como almejamos é um trabalho desafiador para quem se encontra no chão das escolas públicas. As situações enfrentadas nesse contexto vão além das ações pedagógicas. Somos afetados e temos vários atravessamentos em nossa carreira no sentido da desqualificação da escola pública de modo geral. É cada vez mais complexo lidar com ações verticais que não dialogam coma base, que desrespeitam os princípios da gestão democrática que estão previstos na constituição de 1988.

Neste contexto capitalista, os privilegiados têm outro jeito de ver o mundo. Vão tentar suprimir, apagar, negligenciar, marginalizar, das mais diversas formas, nossos pensamentos antirracistas, para que, de fato, os estudos que denunciam o racismo sejam desacreditados e as legislaçõesque buscam minimizar os seus efeitos não sejam implementadas. As elites entendem que conhecimento é poder e que o trabalho com as

relações étnico-raciais não sai da retórica dos chefes de estado. Incluir as histórias dos povos afrodescendentes e indígenas no currículo e no PPP das unidades é, sim, dar condições histórico-político-sociais aos mais desfavorecidos de se reconhecerem e de fortalecerem sua autoimagem. Para enfrentar o racismo estrutural, precisamos ter um posicionamento político, crítico e ideológico sem neutralidade, como Paulo Freire (1987) dizia. Mesmo com todas as limitações e projetos sistêmicos de desqualificação, das mais diversas ordens, da escola pública, o trabalho sobre as questões étnico-raciais nos leva a outra lógica de pensamento, de organização e de ação. A escola, a meu ver, precisa ser um “grande quilombo”, no sentido de promover a mobilização por justiça social e pela garantia de direitos para todos os excluídos. Sem a formação continuada centrada na escola, como um espaço de mudança, conforme Placco e Almeida (2013), continuaremos a reproduzir o mesmo sistema que vem sendo operado há séculos.

Para além das análises dos processos formativos, esta dissertação tentou buscar o espírito de coletividade, da cooperatividade, da circularidade, do diálogo, da escuta. Ao longo da minha jornada enquanto coordenadora pedagógica, fui compreendendo que também sou humana e que não sou a detentora dos saberes. Assim como os bebês têm muito a nos ensinar por meio dos seus gestos, balbucios e sentimentos, os adultos também, com toda a sua bagagem histórica, política, cultural e social, podem articular seus saberes e experiências, transformando-os em ações práticas junto ao coletivo. O papel da gestão escolar, juntamente com a coordenação pedagógica e com os seus pares, é de fundamental importância, tendo como princípio a formação continuada centrada na escola como eixo para a mudança, articulada com o PPP e com os documentos oficiais. Nesse papel de liderança, não se pode negar ou alegar o desconhecimento ou descumprimento das leis.

Em entrevista para esta pesquisa, quando pedimos para apontar os maiores desafios em relação à implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como do currículo antirracista da PMSP, um gestor afirmou:

Eu acho que não existe um ente responsável, eu acredito na corresponsabilidade. Não adianta o diretor fazer descer goela abaixo e o professor não se sentir pertencente. Esse é um trabalho conjunto, de formação, o grupo precisa entender a necessidade, assim como o gestor precisa entender e propor um trabalho conjunto, senão ficará algo impositivo que funcionará enquanto o gestor estiver observando – a portas fechadas o educador faz o que quer e como quer. Não há garantia que aquela política pública está sendo implementada como deveria. Entretanto, eu parto do pressuposto da honestidade, da sinceridade. Com certeza a responsabilidade maior é do gestor, na figura principal da(o) coordenadora(or) pedagógica(o)

que está na linha de frente na formação junto aos professores, mas tem que ser um trabalho de engajamento. Não podemos cobrar algo que eles nunca tiveram, ou tiveram de uma forma inadequada. Cabe à gestão mostrar que é uma legislação, mas precisa garantir que esse professor tenha clareza da importância, para que se torne um formador, um pesquisador. Senão, será um tarefeiro, ele só vai fazer porque é obrigado, e nós sabemos que, quando se faz algo por obrigação, a qualidade e os resultados são questionáveis. Eu acho que precisa haver uma formação continuada da(o) coordenadora(or) assumindo todos os desafios do seu grupo de trabalho, pois, como eu falei, é uma temática que mexe com as estruturas, e o professor não pode estar alheio a isso. É muito difícil você conversar com as pessoas que têm o pensamento cristalizado, principalmente nas questões religiosas, e fazer com que essas pessoas valorizem os orixás porque para elas os orixás são coisas do demônio. Como eu vou obrigar uma pessoa a falar de orixás na sala de aula se ela achar que esse tema faz com que ela cometa um pecado? O processo de construção de uma nova postura é lento. É preciso ter muito cuidado porque qualquer fala ou posicionamento que tomarmos de forma autoritária nos fará perder o rumo. Falar de uma temática tão complexa como essa mexe com as estruturas, com as convicções e com as crenças das pessoas. Desse modo, acredito no papel da formação sempre devagar para garantir que esse professor se conscientize. Não é um trabalho de um mês, nem de um ano, é um trabalho de uma vida, porque transformar a mente das pessoas que têm pensamentos cristalizados, é muito difícil. Eu acredito que seja um papel de engajamento, mostrar para esse pai, para essa comunidade educativa, que essa temática é muito importante e trabalhar, gradativamente, para que consigamos implantar esse currículo da forma adequada, e não apenas uma tarefa para o professor dizer “olha, eu fiz o que você me pediu”, sem o comprometimento de que a educação carece.

A assistente de direção também participou da entrevista e se posicionou da seguinte forma:

Um dos maiores desafios para trabalharmos e implementarmos o currículo antirracista no interior do CEI é chamar os responsáveis, fazer com que eles percebam essa necessidade de se falar e de se trabalhar com esses conteúdos desde a educação infantil. Os responsáveis, sejam os educadores ou a comunidade escolar como um todo, estamos em uma cultura com muitos vícios. Infelizmente nós naturalizamos muitas práticas racistas como se fossem normais – e não são. Reconhecer a sociedade racista é importante e se perceber enquanto sujeitos transformadores de mudanças e posturas é um dos desafios de se trabalhar com educação antirracista. Essa ação para mim é um dos nossos maiores entraves: articular a educação antirracista na educação infantil junto aos familiares, que em sua maioria são evangélicos. Não é fácil, a nossa cultura ainda propaga o racismo, pois crescemos nessa educação em que não se discutia, não se questionava, não tínhamos a cultura negra valorizada. Era propagado que o negro servia ao branco, com seu trabalho escravo, e nós naturalizamos isso nas falas, nas ações, repudiando alguns objetos, os elementos da cultura, que atribuímos a questões do mal. Na educação infantil temos a oportunidade de mudar esta história, pois trabalhar com as crianças e bebês é lindo! Atualmente temos um acervo literário muito bom na nossa escola, claro que pode ser melhorado, podendo ser trabalhado de forma lúdica para atingir as crianças e demais projetos. Tais temáticas ainda são fortes, por isso a literatura preta é importante, principalmente para as meninas pretas, para elas se sentirem representadas. Vemos muitas falas preconceituosas sobre os cabelos, mas os livros ajudam muito a desconstruir muitos estereótipos sobre a cultura. Percebo que os livros permitem uma valorização dessa temática, sendo uma forma de adentrarmos na educação infantil junto às crianças. A formação continuada dos professores é

fundamental para eles entenderem a necessidade da abordagem e como essa formação reverbera e se reflete junto aos pais e na comunidade. É um desafio muito grande, porque não é só entendermos que precisamos trabalhar, é toda uma cultura, a lei que nos obriga, agora temos o currículo que precisa ser implantado. Temos os governantes que não colaboram, então são muitas questões que precisam ser analisadas, que impactam o nosso trabalho.

A articulação e a parceria com os gestores da unidade foi de fundamental relevância para a implementação da legislação para além das formações, nos que diz respeito à compra de materiais e aos acertos com outros formadores convidados, como quando organizamos o 1º Seminário de Educação Antirracista, realizado em nosso território em consonância com as práticas das docentes. Tudo aconteceu devido à parceria, ao apoio e compreensão do nosso papel enquanto cidadãos. Para fortalecer o trabalho pedagógico-formativo, é necessário manter um diálogo constante entre o administrativo e o pedagógico, de maneira articulada com o PPP da UE. O trio gestor tem clareza do seu papel enquanto mediador e facilitador dos processos formativos que visam à implementação do Currículo antirracista (São Paulo, 2022c). Para tal, cada componente do trio precisa focar em seus objetivos comuns, pensando na garantia de direitos aos pequenos, com a construção de uma sociedade humanizada e justa como horizonte.

Para responder às inquietações iniciais da pesquisa, esta dissertação empreendeu um percurso longo. Na primeira seção, apresentou-se todo o referencial teórico deste estudo, incluindo um acervo rico de autores engajados na tarefa de desmistificar e desconstruir pensamentos, atitudes, palavras e concepções racistas. Realizou-se uma busca minuciosa para criar condições de refletir sobre as muitas possibilidades de superação das desigualdades oriundas do racismo estrutural, bem como para fundamentar os elementos que justificam e historicizam nosso país. Ainda nessa altura da dissertação, articulamos o contexto temático com as ideias do pesquisador Paulo Freire, sobretudo a partir das obras *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da indignação*. Esses textos são fundamentais para se repensar os papéis dos profissionais da educação, no sentido de intervenção no mundo com postura ativa, crítica e reflexiva. Trata-se de uma ação para além dos muros da escola. Com efeito, o meu objetivo foi estabelecer um diálogo entre a escola, seu território e a universidade, prezando por conjungir os saberes sobre as relações étnico-raciais e sobre a educação antirracista com os pensamentos de Paulo Freire.

Adiante, na segunda seção, recorri à historiografia para descrever como eram tratadas as crianças escravizadas no período colonial no Brasil, bem como os impactos e

sequelas desse período no contexto atual. Nesse momento, não dei detalhes sobre como eram tratadas as crianças nos seus países de origem antes da colonização, nem sobre como as crianças indígenas integravam as suas formações sociais. Com efeito, verifiquei muitas lacunas relativas a esses dados, o que mostra a necessidade de maiores aprofundamentos, de modo a gerar outras narrativas sobre as infâncias, saindo da lógica eurocentrada.

Na terceira seção, tentei demonstrar a efetivação do Currículo antirracista no contexto do CEI, examinando como está sendo implementada essa política pública no chão da escola observada. A partir da minha experiência como coordenadora pedagógica, apresentei as estratégias e as metodologias ofertadas, articuladas com o PPP e com o planejamento das docentes, especialmente considerando os registros de suas cartas de intenções e seus diários de bordo.

Apresentei o CEI e as práticas docentes na quarta seção, tendo como foco o trabalho realizado nas formações ocorridas na unidade escolar observada. Para tanto, foram levantados dados a partir de questionários, grupo focal e relatos de práticas com devolutivas da coordenadora pedagógica. Ali, analisei os percursos metodológicos, tendo as experiências vividas dos participantes como processo formativo.

É importante salientar que, mesmo com uma comunidade conservadora – conforme visto no gráfico sobre a religião das famílias (52% são evangélicas) – não tivemos muitos problemas no que se refere à oferta de determinados materiais e de situações da cultura africana e indígena em nosso cotidiano e festividades. No entanto, houve um caso, bem pontual, de uma mãe do berçário que não quis levar para casa o boneco preto e o livro *Meu crespo é de rainha*, da escritora bell hooks. No episódio, não entramos em confronto com essa mãe, porém, nessa sala especificamente, intensificamos as leituras, os contextos investigativos e os materiais voltados à temática racial, retratando e valorizando as diversas culturas, principalmente a negra e a indígena. Temos como hábito, ao longo de todos os nossos encontros formativos junto aos pais, mães e responsáveis, instigar temáticas que buscam o respeito para com as diversidades e diferenças e assim continuamos ao longo do ano letivo, sendo que o projeto político-pedagógico precisa se materializar em nossas práticas e posturas cotidianas.

A formação continuada determinou o fortalecimento e o comprometimento da equipe em relação à temática, e os documentos orientadores também foram fundamentais para a reflexão sobre as práticas realizadas e para fortalecermos o nosso

PPP, tornando o nosso espaço um ambiente mais respeitoso com todas as etnias. Nossas ações tomaram proporções para além dos muros do CEI. Tivemos formações com outros especialistas, convidamos professoras de outras escolas para relatarem suas práticas e, por fim, fizemos o nosso 1º Seminário de Educação Antirracista com a colaboração de muitos parceiros do território. Desse modo, estamos criando uma cultura reflexiva sobre a temática racial que se estende para o território além da escola, convidando outros parceiros e atores para a discussão. Para esse fim, já planejamos, para o primeiro semestre de 2025, o 2º Seminário de Educação Antirracista, focado nas questões étnico-raciais e de gênero. Mesmo aqueles que se mostraram indispostos com as situações antirracistas demonstraram escutar, mantendo um diálogo constante conosco e, eventualmente, repensando seus conceitos. Obviamente, cada um foi afetado conforme suas próprias experiências e visões de mundo, porém, o enfretamento do racismo e das outras opressões sociais precisa ser contínuo, tendo sempre como fonte, além das perspectivas teóricas, as avaliações sobre o trabalho já realizado.

Nilma Lino Gomes (2017) também nos chama a atenção para que invistamos na capacidade dessa articulação entre a escola e os movimentos sociais. Também inspirada nas ideias de Paulo Freire, a autora argumenta que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Assim, vamos construindo uma educação antirracista participativa, dialógica e reflexiva junto a outros movimentos sociais, que estão também sentindo sede de justiça e de mudanças, descolonizando os conhecimentos e realizando um papel formativo na comunidade:

Reafirmamos que o movimento negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto da subjetividade desestabilizadora construídas na trajetória dos negros e das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. Assim, o projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o ensino superior. Porém, ele não se reduz à educação formal. Ele visa à educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira (Gomes, 2017, p. 130).

Devemos celebrar as pequenas conquistas. Nesse sentido, esta pesquisa é uma grande celebração de um trabalho coletivo. É imprescindível reconhecer aqui que as articulações, as reflexões e as parcerias com o Movimento Negro Unificado, seus militantes e ativistas, com o instituto federal na zona Leste de São Paulo, o Coletivo

Leste Negra, a Associação Esportiva 100Zala e a Pastoral Afro foram determinantes para o trabalho pedagógico desenvolvido no centro de educação infantil aqui observado. Foi esse movimento que levou a nossa escola à autorreflexão e à abertura a outros saberes que também nascem das experiências de mundo, das participações sociais. Isso nos mostra que a escola não pode ficar isolada em si mesma, sem dialogar com a sociedade e com os movimentos sociais que, igualmente, são produtores de conhecimentos e culturas. Outras pessoas, outros coletivos estão produzindo e construindo saberes que podem e devem colaborar para o trabalho nas unidades educacionais. Processos pedagógicos assim nos possibilitam criar mecanismos formativos, educativos e restaurativos, para tratarmos das feridas que foram abertas pelo racismo sobre o nosso povo em tantos séculos de opressão e, desde já, construirmos uma sociedade antirracista, mais justa, esperançosa e de paz.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022.

ALMEIDA. Laurinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intervenções às ações. In: PLACCO, V. M. N.S (org.). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ÂNGELO, Adilson de; REBELO, Aline Helena Mafrá. In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRÁ, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças: infâncias e cidadania**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

ASANTE, Molefi Kete. The afrocentric idea in education. **The Journal of Negro Education**, Philadelphia, EUA: v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

ARIÈS. P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro, LCT, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Jambo! Uma manhã com os bichos da África**. Ilustração de Edu A. Engel. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO; Silvia Pereira de; SILVA JR., Hélio. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho - Formação continuada de educadores), 2012.

BAIRROS, Luiza. A mulher negra e o feminismo. In: COSTA, Ana Alice Alcantra; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Org.). **O feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA, 2008.

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. **Especificidades da Ação Pedagógica com os bebês.** Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Artigo – [mec-açãopedagógica-bebês-mcarmem/file](#). acesso em agosto. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 200

BRAGA, Silvério. **O plural na infância:** aportes da sociologia. In: ABRAMOWICZ, Nete (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. Lei. nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [L9394\(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** (DCNEI), 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasil, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.888/2010. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil.** V1. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** (Volumes 1, 2 e 3). Brasília: MEC/SEF.1999.

BRASIL. Rio de janeiro: **Lumes Juris.** Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.**

BRASIL. **Lei nº 12.990, de junho de 2014.**

BRASIL. **Lei nº 9.459, de maio de 1997.**

BRASIL. **Decreto – Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940.**

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.228 de 13 de maio de 2002.**

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2023.**

BRASIL. **Decreto. 4.886, de 20 de novembro de 2003.**

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/L10639). Acesso em: out. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [miolo_outubro \(inep.gov.br\)](http://inep.gov.br/miolo_outubro). Acesso em: out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 de junho de 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. (CNE)**. MEC- Ministério da Educação – acesso em 01/06/2025.

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

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac/file>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação, formação continuada, diversidade e inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Economia. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira:** Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica, nº 43. Rio de Janeiro: Ministério da Economia, IBGE – Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885.**

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: julho de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão/ Orgazniado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educaçã, Secretária de Educação Continuada. Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. In: Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.**

BISPO, Antonio dos Santos. **A Terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu, 2023.

CABRAL, Iva; CABRAL, Amílcar. **Sou um simples africano:** catálogo do projeto dos documentos de Amilcar Cabral. 2ª ed. Portugal: Grafispaço, 2001.

CABRAL, Amilcar. Organização política, textos selecionados. Organização Andrey Santiago. – Tradução, 2023.

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Renata Gonçalves. Cantigas de Roda na Escola: Experiência de uma educadora. da Universidade de São Paul – USP- São Paulo. 2015.

CARVALHO, Renata Gonçalves. **Relações étnico-raciais no centro de educação infantil:** análise de interações das crianças no contexto de um projeto de trabalho./ Instituto Superior de Educação de São Paulo. Instituto Vera Cruz. São Paulo. 2018.

CARVALHO, Renata Gonçalves. **Condições didáticas e o desenvolvimento da competência leitura e escritora em alunos da 1ª e 2ª do ensino fundamental**. Instituto Superior de Educação de São Paulo. Instituto Vera Cruz. São Paulo. 2020.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professores da educação infantil**. São Paulo: UNINOVE, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CCNCI [Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância]. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: ago. 2025.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Escrita de si e texto acadêmico: potência e cuidados no convite ao conhecimento**. Apresentado em Congresso Internacional de Pesquisa, Brasília, DF, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman Truth and Method: **Feminist Standpoint. Theory Revisited: Onde está o poder?** V. 22, n. 2, p. 375-381, Chicago, EUA: 1997.

CONCEIÇÃO, Michel. MC. **Somos resistência**. Revoluflow. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wOzFIY9oKGg&list=RDwOzFIY9oKGg&start_radio=1. Acesso em: ago. 2025.

CORREA, Avani Maria Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. **O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos**. Revista Prisma. Rio de Janeiro:, 2021.

COSTA, Heloísa Helena da. **Relações étnico-raciais e educação: em pauta de formação de professores (as)**. Minas Gerais: UFMG, 2019.

CYPEL, S. (org.) **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestão aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, n. 12, p. 171-88, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DIALLO, O. (s.d). **Provérbios Africanos: A sabedoria ancestral** (Edição em espanhol). Ed. Wanafrica. 2024.
- DIANGELO. Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Tradução de Marcionilo. São Paulo: Faro, 2018.
- EMICIDA. Entrevista para o Roda Viva, TV Cultura, São Paulo, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDV3SGzV3m4>. Acesso em: ago. 2025.
- EURICO, Marcia Campos. **Racismo na infância**. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO. Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Pikler-Lóczy**. Araraquara, São Paulo: Omnisciência, 2011.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUEF, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de Lídia Fonseca Ferreira, 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade**. São Paulo: Ubu, 2022.
- FAUSTINO. Oswaldo. **Reflexões diante do espelho sem reflexo. Artigo, 2007**.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Direção: Prof. Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 55-80.
- FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FOCHI, Paulo. **Afinal o que fazem os bebês no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos.** São Paulo: PUC, 2019.
- FRANKENBERG, Ruth. **A imagem de uma branquidade não marcada.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora.** Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREITAS, Marcos Cesar de (org.). **História social da infância no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- FRIEDMANN, Adriana. **Jornadas autobiográficas: narrativas para a formação do educador.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2023.
- FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem.** Tradução de Maria Helena Câmara Bastos, Passo Fundo: UPF, 2001.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e Educação das relações étnico- raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba**. Sorocaba: UFS, 2018.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/2003 na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017.

GÓES, Djalma Lopes. **Pedagogia preta, por uma educação antirracista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2024.

GÓES, Djalma Lopes; OLIVEIRA, Daniela Pinheiro de; LUZ, Flavia Abud; LUZ, Mônica Abud Peres de Cerqueira (orgs.). **Criança, adolescente e racismo: 31 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Da lei do Ventre livre ao Estatuto da Criança e do Adolescente: uma abordagem de interesse da Juventude Negra, 1. ed. São Paulo: Casa Flutuante, 2022.

GÓES, Washington Lopes. A abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. In: **Revista do Mundo**, n. 07, São Paulo: jan/jun, 2022.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renata Kehl**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: KABENGUELE, Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e Currículum**, v. 17, n. 3, São Paulo: PUC-SP, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Temas e problemas da população negra no Brasil**, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro: 31 de outubro de 1980.

- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- GORDON, Lewis R. **An introduction to african philosophy**. Londres: Cambridge, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, Bell. **O feminismo para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 22. ed., Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.
- IBGE, Priad Crianças – população de até 17 anos. IBGE, Priad, 2009 – crianças pobres, população até 17 anos vivendo com rendimento mensal per capita de ½ salário-mínimo. 2009.
- IPEC –Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, 2023.
<https://peregum.org.br/2023/07/27/pesquisa-do-instituto-peregum-com-o-projeto-seta-apresenta-dados-sobre-percepcao-do-brasileiro-em-relacao-ao-racismo/>
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- JARDIM, Nazaré, CEI. Centro de Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico**, São Paulo: 2023/2024. (Acesso de março à dezembro de 2024).
- COMUNIDADE JONGO DITO RIBEIRO. **Jongueiro novo**. 2019 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qg5V1wLKVhc>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódio de racismo cotidiano. Tradução de Jesse Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019a.
- KILOMBA, Grada. **O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada**. Dói sempre, por vezes infeta, e outras vezes sangra. Entrevista concedida a Helena Bento. Portal Geledes, mai. 2019b. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-colonialismo-e-uma-ferida-que-nunca-foi-tratada-doi-sempre-por-vezes-infeta-e-outras-vezes-sangra/>. Acesso em: ago. 2025.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi – Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística – 2002 – p. 169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LEIROS, Marcela. **Conheça Antonio Bispo, pensador que propôs contracolônização**. Agência Cenarium. Disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/conheca-antonio-bispo-pensador-que-propos-contracolonzacao/>. Acesso em 09 jun. 2025.

LIRA, Ana Paula Bacelar. **A Coordenadora pedagógica como agente de formação continuada na implementação da Lei nº 10.639/03 numa unidade de Educação Básica do município de Paço do Lumiar**. Paço do Lumiar, MA: UFMA, 2019.

LOPES, Joyce. **Pontuações e proposições ao branco e a luta antirracista**: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude. In: Simpósio Internacional de Lutas Sociais nas Américas: Passado, Presente e Futuro, mai. 2013.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes**: uma história política e filosófica. Tradução de Sílvia Bernardins. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

LOSURDO, Domenico. **Colonialismos e luta anticolonial**: desafios da revolução do século XXI. Tradução de Artur Renal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). Do Menino conectivo à sombra da Mangueira a um clássico da Pedagogia em sua Contemporaneidade ou... Paulo Freire com as infâncias. **Paulo Freire e a educação das crianças, infância e cidadania**. V. 2, 1. ed. Jundiaí: Paco, 2022.

MANENTI, Caetano. **Perto do fim da escravidão, 60% dos negros trazidos ao país eram crianças**. UOL. 13 abr. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/04/13/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas.htm>. Acesso em: ago. 2025.

MATOSO, K.Q. Filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). São Paulo: **Revista Brasileira de História**, 1988.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo, 2018.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Produzido por Renata Santini. 1. ed. São Paulo: Antígona, 2018.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. 1ª ed. São Paulo: Antígona, 2014.

MELGAÇO, Paulo Henrique Maia. **A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais**: um estudo de caso sobre um curso de aperfeiçoamento em história da África e das culturas afro-brasileiras. Belo Horizonte: UEMG, 2019.

MELLO. Suely Amaral, Sinara Almeida Costa, (organizadoras). **Histórico - Cultural na Educação Infantil – Conversas com professoras e professores**. Ed. CRV. São Paulo, 2020.

MOREIRA. Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Arcélia Ribeiro do (org). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 1. ed. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. Série Fundamentos, 34. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu, 2022.

NCPI. Nucleo ciência pela infância. **Racismo e desenvolvimento pela infância**. 2021 (<https://ncpi.org.br/>)

NOVOA, Antônio. Os professores e a história de vida. In: NOVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NUNES. Mighian Danae Ferreira. **Educação infantil no Brasil**. Departamento de Metodologia da pesquisa e Estágio Supervisionado. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira. São Francisco do Conde, Brasil, 2021.

OLIVEIRA. Nina. Caio Akemba, Daniel Filipe, Perteron Trintade, Wesley Monteiro. Música: **Dandara**, <https://www.youtube.com/watch?v=Vr7NlJbp74>), 2016.

OLIVEIRA, Daniela Pinheiro; GÓES, Djalma Lopes; MAFRA, Jason Ferreira. Pedagogia preta e educação: contribuições à cultura antirracista na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. v. 58, jun./dez. 2023, Vitória (ES).

- OLIVEIRA, Camila Mirella Barbosa Raia de. **Interculturalidade e concepções docentes:** reflexões para a educação das relações étnico-raciais. Recife: UFP, 2019.
- OLIVEIRA, Denis de. **Racismo Estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Dandara, 2021.
- OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem sobre a questão racial. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, Jose Adão; BRAUNS, Ennio, SANTOS, Gervanilda (org). **Movimento negro unificado, a resistência nas ruas.** São Paulo: Sesc, 2020.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias:** reencantando corpos negros. Feira Literária Brasil – África, Vitória (ES), v. 1, n. 3, 2020.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrações de Rodrigo Andrade. São Paulo: Melhoramentos, 2021.
- OLIVEIRA, Leila. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.** São Paulo: SENAC, Série Universitária, 2019.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.
- ONU. **Declaração dos Direitos da Criança.** ONU, 1959.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Querido estudante negro.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul:** colonialidade do poder e classificação social. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectiva latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** 2. ed. Loyola, 2015.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA. Laurinda R. **Formação centrada na escola**: das intervenções às ações. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013.

REGO. Teresa Cristina R. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Júlio Groppa (coord.). São Paulo: Summus, 1998.

REVOLUFLOW. Mano Chel, Bento Trovão, Kaifazer, RPNOWBEAT, Tati Bill. **Somos resistência**. São Paulo, 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Paulo: Pedro e João, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

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

RODA VIVA. Roda Viva | **Conceição Evaristo** | 06/09/2021. YouTube, 06 set. 2021. 91min36seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw>. Acesso em 10 jul. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA. Sônia. **É o tambor de crioula**. Ilustração de Mariana Massarani. São Paulo: Projeto, 2020.

SABATER, Valeria. Sawubona, a bonita saudação de uma tribo africana. Portal **A Mente é Maravilhosa**. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/sawubona-bonita-saudacao/>. Acesso em 25 ago. 2025.

SABINO. Cássia; Afreekassia. Música: **Sou+ as Negras**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ObuN0kgfqAA>> Acesso em 6 ago. 2025.

SEVERINA. Jacke; ROSA, Maíra da. Música: **Quilombo**. Samba de Dandara. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BhM3M_J-YbE&list=RDBhM3M_J-YbE&start_radio=1> Acesso em 7 jul. 2025.

SAMPAIO, Tamires Gomes. **Código oculto: política criminal, processo de racialização e obstáculos e cidadania da população negra no Brasil**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

SANTOS. Antonio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significação**. INCT, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. et. al. (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

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

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI, 2015.

SÃO PAULO. **Decreto ° 41.588, de 28 de dezembro de 2001**.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME/COPED, 2008.

SÃO PAULO. São Paulo. **Learning trails: games, plays and interactions for children aged 4 to 5 years-old**. City Department of education Pedagogical Coordination. Ayele COPED. - São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME, 2022a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria pedagógica. **Orientação normativa de registro na Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2022b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: orientações pedagógicas – educação antirracista: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME/COPED, 2022c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação ambiental: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2023d.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: povos indígenas: Orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/ COPED, 2023e.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: povos migrantes: Orientações pedagógicas**. 2ªd. São Paulo: SME/COPED, 2023f.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da cidade: coordenação Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: SME/ COPED, 2019g.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Alimentação Escolar. **Currículo da Cidade: educação alimentar: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/ COPED, 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância**. São Paulo: SME/COPED, 2024.

SARAIWA, Camila Fernandes. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André**. Santo André, SP: PUC, 2009.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA. Adriana Maria Paulo da. Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira História da Educação**. Maringá, PR: 2002.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2013.

SILVA. Gisele Rose da. **Azoilda Loretto Trindade, uma intelectual dos afetos**. 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613687726_ARQUIVO_fc8b0d1248e0438c7b6e7df9e5cb9662.pdf. Acesso em: out. 2024.

SILVA, M. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: BATISTA, L E; KALCKMANN, S. (org). **Seminário de saúde da população negra no estado de São Paulo**, São Paulo: Instituto de Saúde, 2005.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Vamos acertar os passos? Referências Afro-brasileiras para os sistemas de ensino. As ideias racistas, os negros e a educação**. Série Pensamento Negro em Educação, v. 1, São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA. Priscila Elisabete. **O potencial de práticas decoloniais na formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2020.

SILVA. Otávio, Henrique Ferreira. **Infâncias, Educação Infantil e relações étnico- raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (org.). Petrolina, Pernambuco: IF Sertão Pernambuco, 2024.

- SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil**: ouvindo crianças e adultos. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a linha vermelha**: programa “nova baixada de educação infantil” – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- TEIXEIRA, Juliana Patrícia Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei 10.639/03**: possibilidades e desafios. São Paulo: PUC, 2019.
- TORRES, Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, DF: UNB, 2016.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores civilizatórios brasileiros na educação infantil**. 2000. Disponível em: [valores-civilizato3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade \(2\).pdf](#). Acesso em: out. 2024.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. Em busca da cidadania plena: fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- TRUTH, Sojourner. **E eu não sou uma mulher?** A narrativa de Sojourner Truth. São Paulo: Imã Editorial, 2020.
- UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: Unicef, 2010.
- VELOSO. Maria Bethânia Vianna Telles. **Carta de amor**. Composição: Paulo Cesar Pinheiro, 2013.
- VICENTE; VIEIRA; SILVA. “Queremos um lugar para brincar em um dia de chuva”. Pronunciar o mundo para transformá-lo. **Paulo Freire e a educação das crianças**: infâncias e cidadania. Jundiaí, SP: Paco, 2022.
- VIEIRA, L.M.F. Mal necessário, creches. Departamento Nacional da Criança (1940- 1970). **Cadernos de pesquisa**. nº 6, p. 3-6 São Paulo: PUC-SP, nov. 1988.
- VILA NOVA, Adeildo. **Das senzalas às prisões contemporâneas**. Infância, Educação Infantil e Relações Étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei nº 10.639/03 (2024). São Paulo: Projetos Editoriais, 2024.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WERNEK, Jussara. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

7 APÊNDICES: ATIVIDADES DAS PROFESSORAS OBSERVADAS E REFLETIDAS PELA COORDENADORA

APÊNDICE A: Contexto investigativo com bonecas e objetos do cotidiano

*Eu não sou discriminada porque eu sou diferente,
eu me torno diferente através da discriminação.*

(Grada Kilomba)

Ao adentrar a sala, as crianças já estavam brincando com os objetos disponibilizados pelas professoras na sala referência. Havia imagens de pessoas negras expostas no quadro, sacolas de palhas e cestos grandes com bonecas de pano dentro, tecidos e bonecos étnicos à disposição de todos.

A professora relatou que, enquanto as crianças estavam tomando café, outra educadora estava arrumando o espaço e o material e, à medida que iam terminando o café, para não ter tempo de espera, eles e elas entravam na sala e encontravam os objetos organizados de forma convidativa para brincar. As crianças escolheram com quais objetos e brinquedos queriam brincar e começaram a brincadeira autonomamente. Eu cheguei nesse momento, quando todos já estavam na sala brincando com os objetos disponibilizados e escolhidos por eles.

Fiquei sentada perto dos bebês e fui percebendo suas explorações com os objetos. Como eles eram bebês, ainda não faziam narrativas longas a partir do objetos e não construíam enredos com os colegas. As brincadeiras eram mais individualizadas e baseadas na exploração dos objetos: tiravam os objetos dos cestos e recolocavam, separavam e organizavam os objetos fora do cesto, disputavam a sacola de palha entre si, pegavam os bonecos étnicos e corriam pela sala, segurando-os. Ora sentavam e ficavam acariciando os bonecos étnicos, ora corriam na sala segurando o boneco para outra criança não pegar.

Foi notório que os objetos já eram conhecidos por todos. Não observei indiferença em relação a tais objetos. Percebi que todo o material disponibilizado (cestos, sacolas de palhas, tecidos e bonecos étnicos) de alguma maneira foi usado pelas crianças. As sacolas de palha eram as mais desejadas, todos queriam pegar para colocar algo dentro. Assim que conseguiam pegar as sacolas, saíam pela sala correndo ou andando como se estivessem levando algo muito importante. As professoras, sentadas ao chão, iam dialogando com as crianças sobre os bonecos e em alguns momentos mediavam conflitos entre eles.

Olhando para os detalhes e observando a gestão da sala percebemos que:

- as crianças já estavam familiarizadas com os objetos, que não lhes causaram estranhezas, dando a entender que tais objetos faziam parte da rotina da sala e, com isso, percebemos uma continuidade e uma regularidade de ofertar, por um período, os mesmos objetos para verificar a profundidade de explorá-los;
- os materiais estavam ao alcance das crianças, que tinham autonomia para escolher e manusear o que quisessem; as professoras estavam próximas para atender às demandas e administrar os conflitos que surgiam;
- as crianças exploravam os efeitos do material ofertado, separando, agrupando, tirando, colocando, enfim, mostrando muitos saberes frente ao que lhes era ofertado; e
- como houve muitas disputas por tecidos e sacolas de palhas, será necessário, em um outro momento, levar outros materiais, em maior quantidade, para evitar conflitos por disputa de objetos e brinquedos.

Diante do exposto, cabe ressaltar que os bebês estão no processo de construção da sua personalidade, ainda se apropriando da oralidade e aprendendo a viver em coletividade. Sabemos que na faixa etária dos 0 aos 3 anos os bebês e crianças adquirem muitos saberes e comportamentos e é por meio da interação e do brincar que eles avançam em seus conhecimentos cognitivos, espaciais, comportamentais etc.

Portanto, situações como essas, de brincar e interagir com objetos do cotidiano, nas quais os bebês terão que compartilhar e explorar objetos sentindo suas formas, texturas, cheiros etc., favorecem e ampliam o repertório cultural das crianças. Elas vão

se apropriando da função social de cada objeto e vão criando enredos para o material disponibilizado. Em outra situação, percebemos que eles estavam bem à vontade com os bonecos étnicos, dando a entender que esses objetos aparecem rotineiramente na sala referência. Assim as crianças brincaram de forma muito autônoma com os brinquedos ofertados, principalmente com as bonecas étnicas, que até certo momento não faziam parte do acervo de brinquedos das crianças pequenas no CEI. Em nosso acervo tínhamos muitas bonecas, mas elas costumavam ser, em sua maioria, brancas, de modo que paulatinamente fomos modificando o acervo. Ora a professora coloca as bonecas étnicas, ora coloca todas juntas.

Nesse dia de observação só havia os bonecos étnicos, com outros objetos. Queremos destacar que quanto mais objetos e brinquedos representativos da cultura afro-brasileira aparecerem de forma contínua nas brincadeiras das crianças pequenas, mais naturalmente elas criarão um outro olhar frente aos brinquedos ofertados, e facilmente entenderão que não existem somente bonecas brancas, mas uma infinidade de brinquedos e bonecas de diversos tipos, destacando a diversidade de alturas, tamanhos, cores e jeitos. Esta oferta de bonecas diversas reforça, na subjetividade das crianças, a ideia de que somos diferentes e temos que ser respeitados por nossas diferenças.

A partir dessa observação, podemos destacar que o contexto observado se faz presente de forma diária na sala, pois percebemos que as crianças estavam bem familiarizadas. Observamos, pela forma de exploração e interação com os objetos disponibilizados, que as crianças já tinham se apropriado de suas características. Por exemplo, não faziam da bolsa uma outra coisa, e sim já sabiam que era para colocar algo dentro dela, compreendendo a função social dos objetos. As bonecas, elas colocavam para dormir.

Cabe destacar que não basta só oferecer as (os) bonecas (os) étnicas (os) para as crianças. Somente com esse gesto não garantiremos um trabalho efetivo sobre a educação antirracista. O contexto observado precisa fazer parte de outras linguagens e ações que colaboram para a construção de boas narrativas sobre as culturas africanas e indígenas. Desse modo sugiro que as docentes, ao longo do ano letivo, vão ofertando livros/literatura, brincadeiras, vídeos, músicas, degustações e outras ações, que vão sendo aprofundadas à medida que as crianças entrem em contato com outras linguagens de forma contextualizada. O currículo antirracista precisa ser trabalhado de forma

transversal, dialogando com outras linguagens como: músicas da cultura da infância, artes, movimentos, danças, entre outras situações de aprendizagens. Assim as crianças e bebês vão adquirindo boas narrativas sobre as culturas africanas e indígenas, para além das bonecas étnicas. Também se faz necessário perceber como as crianças cuidam, brincam e se relacionam entre si, bem como a maneira com que as educadoras brincam e validam as falas das crianças em relação às bonecas.

Para ampliar a experiência observada, sugerimos que as crianças possam levar os (as) bonecos (as) para casa, mas primeiramente é importante conversar com as famílias relatando a importância de todas as crianças terem experiências de cuidados com os bonecos pretos e não pretos em casa. Faz-se necessário disponibilizar adereços, tecidos para ampliar o enredo, organizar a rotina desse contexto, sempre observando o que fez mais sucesso entre as crianças e colocando e tirando os objetos, sempre pensando em novos desafios e descobertas. Outra ação interessante seriam as músicas de ninar, de acalanto, para enriquecer o faz-de-conta das crianças com as bonecas.

Por fim, parabeno as educadoras por acreditar que é possível organizar, ofertar e disponibilizar objetos que valorizem a cultura africana. Se mudarmos nossas práticas de forma intencional a partir de ações diárias e refletidas cotidianamente, no combate ao racismo, colaboraremos com outras narrativas e histórias e fortaleceremos a identidade das crianças de forma significativa. Não cabe mais falarmos que as crianças não compreendem determinadas coisas, principalmente situações racistas, porque sabemos que elas convivem e são atravessadas pelo racismo diariamente. Portanto, ações simples e contínuas, pensando que todas as nossas atitudes precisam passar por comportamentos antirracistas. Quando naturalizarmos nossas práticas, chegaremos perto de um novo mundo igualitário e respeitoso para todos e todas. O reparo histórico com as populações africanas e afro-brasileira chegará a partir das nossas ações e, assim, instigaremos pequenos fragmentos da cultura racista. Não é fácil, mas se cada um fizer a sua parte, já é uma possibilidade de mudança. Convido vocês, professoras, a continuarem investindo sistematicamente em situações que potencializem as culturas que foram silenciadas e massacradas ao longo dos séculos. Seguimos...

DEVOLUTIVA

Professoras, é como muito prazer que venho fazer esta evolutiva. Focalizaremos nossos olhares somente na experiência antirracista que acompanhei. Primeiramente quero parabenizar vocês por garantir o direito de aprendizagem sobre esse conteúdo desde o berçário com as histórias e culturas afro-brasileiras, pois, se as crianças e bebês, desde a educação infantil, entrarem em contato de forma sistemática e contínua com outras narrativas que valorizam e potencializam esse grupo étnico, contribuiremos de forma potente na luta antirracista! Estou orgulhosa de vocês, estamos mudando a história eurocentrada, a única história, para outras plurais histórias possíveis.

Primeiramente quero agradecer o convite de poder experienciar uma vivência com vocês e espero continuar acompanhando mais de perto o planejamento e as situações de aprendizagem propostas. Sabemos que, na dinâmica da unidade, isso é um verdadeiro desafio, mas com planejamento foi possível mostrar uma metodologia formativa muito potente para podermos tematizar nossos saberes e fazeres pedagógicos, sempre na tentativa de qualificar e potencializar nossas ações junto às crianças e bebês. Buscando-se um trabalho colaborativo e cooperativo, no qual juntas, coordenadora pedagógica e profissionais das infâncias, possam refletir coletivamente, lançando hipóteses, buscando novas investigações, lançando desdobramentos possíveis, desdobraremos novas outras, pois o conhecimento nunca se esgota, e as nossas ações e reflexões se ampliam cada vez mais. Isso é a magia do aprender, aprender sempre! Podem contar comigo, quero estabelecer com vocês essa parceria dos diálogos e reflexões constantes sobre a nossa prática!

Cabe ressaltar que a atividade aqui relatada não está isolada das nossas concepções e dos princípios descritos no nosso PPP – Projeto Político Pedagógico –, embasado nas legislações 10.639/03, 11.645/08 e 16.478/16 e nos documentos da rede municipal de São Paulo, principalmente o material produzido pelo núcleo de educação antirracista (NEER). Junto com alguns professores da rede de educação antirracista, estudamos no nosso PEA – Projeto Especial de Ação – e sistematizamos nossos saberes na Jornada Pedagógica, que aconteceu no finalzinho de outubro. Neste ano recebemos um acervo bem qualificado de literatura preta e de bonecos e bonecas étnicas de

descendência africana e latina, o que colaborou e fomentou de forma sistemática as nossas reflexões e ações junto à comunidade educativa.

É importante pensarmos que, antes da vivência acontecer, vocês fizeram um planejamento prévio, pensaram nas materialidades, no espaço e no tempo. Tais antecipações são imprescindíveis, são inegociáveis para a vivência acontecer da melhor forma possível. É importante criar as condições necessárias para a ação pedagógica acontecer, assim como saber onde se quer chegar é um passo muito importante. Vocês separaram uma leitura/história que já conheciam e isso traz uma segurança para o leitor; convidaram uma ATE para participar da roda de leitura como leitora – e ela mesma já conhecia a história como também faz parte de muitas ações de leitura dentro da unidade –, enfim elaboraram e desenvolveram o projeto com o maior cuidado e atenção.

Como a leitura faz parte das atividades permanentes da sala, os bebês, mesmo tendo pouco hábito de “concentração”, comportaram-se como ouvintes. (Podemos pensar em outras formas de contar histórias para bebês? Como seria uma outra forma de contar histórias sabendo de sua pouca concentração?). O espaço já estava preparado e quando viram uma pessoa com o livro nas mãos, gradativamente já foram se organizando, junto aos adultos, pois já sabiam que algo diferente ia acontecer.

O trabalho com a educação antirracista precisa conversar com outras linguagens, ser transversal, plural e contínuo e, além da leitura, havia uma música, outra linguagem com que os bebês já estão familiarizados. Desse modo, fez-se o casamento perfeito: leitura e música. Teríamos muitos outros fios para puxar a partir da história da Ashanti, uma menina pretinha que tem uma família, uma menina cujo nome tem um significado, uma menina que toda a comunidade conhece, um velho sábio que orienta a família sobre o nome da menina... essa história tem muitos elementos para serem trabalhados junto aos bebês e familiares. Como estamos na reta final, no próximo ano retomaremos e construiremos novos enredos e narrativas sobre o currículo antirracista no CEI. Entretanto lanço alguns pontos refletirmos sobre os possíveis desdobramentos:

- Como trabalhar a literatura étnico-racial com os bebês? Essa prática diária e permanente colabora para comportamentos leitores e escritores? Como podemos ressignificar esse momento?
- A partir da história apresentada, quais seriam os próximos desdobramentos?
- Como os familiares podem colaborar, participar destas experiências? Como comunicar e trazer as famílias para conversarmos sobre essa temática?

Professoras, embora estejamos finalizando mais um ano letivo, lanço um convite para vocês: continuarem ofertando boas e potentes histórias que valorizem a cultura africana e indígena de forma contínua para os bebês. Professora, agradeço seu relato no PEA e a sua sugestão sobre o militante negro Nêgo Bispo, que infelizmente faleceu semana passada. Embora não conhecesse a sua história nos movimentos quilombolas no Piauí, você nos possibilitou investigar que precisamos buscar outras referências, outras lideranças, outros pesquisadores e historiadores que não estão nas academias, mas que têm saberes ancestrais que precisam ser compartilhados. Valeu! Bom término de ano, descansem, se cuidem. No ano que vem tem mais!

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE B. Cadê o bicho que estava aqui?

“A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora.” (Lélia Gonzalez)

Ao adentrar a sala, vi que ela já estava toda arrumada, e as educadoras me apresentaram a proposta do dia, relatando que os bebês já haviam brincado com alguns animais de plástico, um tipo de brinquedo que já era de conhecimento deles. Elas relataram que eram animais em sua maioria de origem africana (zebra, leão, girafa), objetos que já se encontravam no CEI. As professoras esconderam os animais debaixo das caixas de papelão e colocaram tecidos por cima das caixas para causar interesse e curiosidade nas crianças. Foi notório como os bebês ficaram surpresos com a organização da sala. Ficou evidente o suspense e o interesse deles, observando e admirando os detalhes. Quando cheguei na sala, todos os bebês pareciam fascinados com os objetos expostos, visualizando o material por um tempo, até começarem a explorar os objetos expostos.

Para além das caixas de papelão, havia outros objetos e brinquedos espalhados, tais como instrumentos musicais e figuras de bichos. Em dado momento cada bebê explorou um objeto. O M. pegou a caixa e queria entrar nela, enquanto H. arrastou a caixa pela sala, o G. começou a bater o tambor e o R. ficou parado observando as movimentações dos seus amigos. Nesse dia havia nove bebês na sala, e cada um foi explorar um objeto de forma muito intensa, investigativa e autônoma.

M. e D. chamaram a atenção das professoras mostrando a zebra. A professora validou a fala do bebê respondendo: *vocês acharam a zebra?* Eles deram uns sorrisos e continuaram brincando com a caixa vazia.

Ma. é uma das mais espertas do grupo, pegou a girafa que estava escondida debaixo de uma das caixas e imediatamente levou-a para a outra professora, que exclamou com um ar de alegria: *que bom que você achou a girafa!* Maísa tentou falar o nome do bicho, e assim sucessivamente. À medida que iam empurrando as caixas, eles foram achando os bichos escondidos, mas, como havia outros objetos a ser explorados

(os tecidos, os instrumentos musicais e as caixas), as crianças tinham muitos desafios e ações para resolver e naturalmente, sem pressa, iam achando os bichos que estavam debaixo das caixas. Quando achavam, mostravam para as professoras os seus achados e elas validavam e falavam o nome do bicho e eles riam naturalmente.

M. achou um crocodilo e foi mostrar para a professora, que perguntou: *que bicho é esse?* Ele olhou intensamente para ela, mas não conseguiu falar. E ela disse: *é o crocodilo!* Ele deu risadas e começou a brincar com o brinquedo.

Nesse dia, percebemos que o R. não se interessou por nenhum objeto que estava exposto na sala. Desde a minha entrada até o final das minhas observações, percebi que ele ficou somente observando seus amigos brincarem, não interagiu com nenhum brinquedo nem com outro bebê. Ma. compreendeu a brincadeira de achar os animais e disparou a procurar aqueles que os seus amigos já tinham achado. A cada animal que Ma. encontrava, ela imediatamente corria em direção à professora e o mostrava. A educadora, muito satisfeita com a inteligência da Ma., validava suas descobertas, sempre falando o nome do bicho de que Ma. mostrava. Alguns bebês não se interessaram por procurar os bichos, pois têm a sua atenção voltada a outros objetos, como as caixas, que eles empurravam pela sala. Percebi que foi a exploração que eles mais gostaram e gradativamente, sem procurar intencionalmente os bichos, eles acabavam achando.

Vamos refletir sobre essa experiência observada:

- Havia uma proposta central, que era a de encontrar os animais africanos e outras propostas secundárias, outros objetos a serem explorados (instrumentos, tecidos e caixas de papelão). Essa forma de organização proporciona a inclusão de todos, dando possibilidade para todos participarem conforme os seus interesses, vontades e desejos, mostrando-se quando a proposta é flexível, aberta para se tornar mais inclusiva. Somente o R. ficou observando e não se interessou por nenhum brinquedo/objeto. Em outra situação da vida cotidiana, se faz necessário observar quais são as preferências do R. e disponibilizar algo que desperte o interesse dele e, em um outro momento, ficar observando do que de fato ele gosta.
- Os objetos apresentados despertaram interesse. Os bebês escolheram os objetos indicando mudanças de comportamento. Eles estavam organizados causando interesse e encantamento e os bebês investigaram o material exposto e criaram hipóteses, experimentaram, exploraram os objetos de forma muito autônoma;

- As caixas de papelão foram sucesso absoluto e fica a sugestão de trazer esse material mais vezes. As crianças fizeram várias experimentações possibilitando muitas explorações corporais e táteis. Eles tiveram muitos desafios para resolver, arrastaram as caixas, colocaram objetos dentro delas, entraram nas caixas, por fim acharam os bichos que estavam escondidos debaixo da caixa. A vivência foi bem assertiva pois, dentro da mesma proposta, os bebês tinham muitos desafios a serem resolvidos, trabalhando com o seu corpo de forma muito intencional.
- As caixas, nos olhares das crianças/bebês, ganharam outras funções. Eles subvertem as possibilidades da caixa e isso se dá pela exploração das crianças/bebês, mostrando que nosso planejamento e intencionalidades pedagógicas são flexíveis. As caixas se transformaram, por exemplo, em carrinhos, cabanas e chapéus, revelando-se um material transversal/múltiplo, que possibilita muita aprendizagem para os bebês.
- A experiência foi oportuna pois havia variedade e quantidade de objetos e brinquedos a serem explorados, não gerando muitos conflitos entre as crianças.
- A procura pelos bichos africanos era o foco da atividade. Muitos dos bebês já os conheciam e tentavam falar os nomes. A familiaridade com os objetos colaborou para deixar o contexto ainda mais interessante, pois os bichos não eram de fácil acesso; as crianças tinham que procurá-los e, ao encontrá-los, como já conheciam os bichos, ficavam felizes, mostrando-os para a professora, que via esse gesto com imensa alegria, despertando ainda mais interesse em querer achar. A Ma. compreendeu que a professora ficava muito feliz quando ela encontrava algum dos animais e começou a procurá-los todos, exibindo-os e buscando a validação da professora.
- Os bebês tinham coisas e ações para fazer, as professoras tinham clareza sobre as suas intenções pedagógicas, porém os bebês exploraram as materialidades expostas construindo outros enredos e estabelecendo outras relações com os objetos.

Vamos pensar em possíveis desdobramentos dessa vivência:

- Com essa proposta, as professoras demonstraram que acreditam na potência dos bebês, tratando-os como sujeitos capazes de compreender suas falas, desejos e inquietações. Mesmo não sabendo oralmente/convencionalmente, eles ficavam felizes quando as professoras validavam seus achados e, desse modo, iam em busca de outros bichos para serem validados e reterem a atenção das professoras.

- Trazer caixas diversas, grandes, pequenas, compridas, finas, grossas, de vários tamanhos, para observarmos como eles reagirão com as diferenças entre as caixas, despertando em cada manuseio um comportamento.
- Contar histórias tendo os bichos como personagens, instigando os bebês a falar ou a imitar seus sons.
- Fazer leitura de histórias em que estes animais aparecem, mostrando as ilustrações dos bichos.
- Colocar fotos destes animais fixadas nas paredes ou no chão da sala referência, nos locais por onde os bebês circulam, para eles reconhecerem e identificarem os animais e irem fazendo relações com os objetos que já foram vistos e manipulados por eles.
- Se possível, em alguns momentos da semana, realizar brincadeiras com água e com os animais da África, dar banho, lavar etc.
- Gravar os sons dos bichos e tentar identificar com as crianças os ruídos de cada animal, depois registrar as crianças imitando esses sons.
- Criar contextos investigativos dos animais africanos, com objetos, texturas e cheiros, ampliando os saberes dos bebês.

Por fim, parabeno as educadoras por proporcionarem uma vivência tão potente com os objetos que já tinham no CEI e de fácil acesso, tais quais as caixas de papelão, os animais de plástico e os tecidos, mostrando-nos que é possível ofertar boas situações de aprendizagem para os bebês, de forma simples, com objetos e brinquedos que já fazem parte do cotidiano do CEI e deles. Percebemos que as caixas foram a paixão dos bebês. O brincar heurístico é fundamental para as crianças ampliarem a sua capacidade criativa; quanto mais oferecemos objetos não convencionais/estruturados/de largo alcance para as crianças e bebês, mas eles exploram, criam e investigam, construindo novos modos de aprender por meio do brincar. Assim os objetos de largo alcance (heurísticos) precisam fazer parte do acervo de brinquedos dos bebês de forma permanente/contínua e, na medida das experimentações, vocês, educadoras, vão modificando os objetos, trazendo novos elementos heurísticos relacionados às questões étnicas e indígenas para enriquecer as brincadeiras infantis.

Em se tratando das situações antirracistas, faz-se necessário pensarmos que todas as situações pedagógicas precisam perpassar por um olhar sensível e étnico, e

principalmente estético. Ao enfeitar as caixas, por exemplo, vocês optaram por um tecido com estampas africanas. Tal sensibilidade nos mostra que precisamos pensar africanamente. A educação infantil é perpassada pela pedagogia dos detalhes, pois, gradativa e intencionalmente, vamos naturalizando os espaços com objetos, adereços, utensílios das culturas indígena e africana e, assim, os bebês e as crianças, desde de muito pequenos, vão se acostumando com tais objetos no cotidiano e estarão tão familiarizados com eles em sua vida cotidiana no CEI que, quando forem confrontados com tais objetos fora do ambiente escolar, não vão demonizar, negatizar ou menosprezar e sim valorizar! Pois já os conhecem desde a educação infantil na escola/CEI.

Portanto, o nosso papel é trazer estes elementos da cultura africana e indígena, junto com todas as suas manifestações e ações, apresentando-os, articulando-os com as vivências escolares e deixando que tais elementos façam parte do cotidiano do CEI de forma natural e orgânica, para paulatinamente africanizarmos e indigenizarmos os nossos espaços, nos quais o Currículo Antirracista se fará presente das mais diversas formas, principalmente no que diz respeito à estética da sala referência do CEI e das brincadeiras. Não basta só montar um contexto investigativo para possibilitar a exploração das crianças/bebês; para além disso, fez-se necessário deixá-los acessíveis e esteticamente apresentáveis, de modo a causar encantamento e interesse nas crianças. Com essa vivência, vocês duas juntaram o útil ao agradável, montaram um contexto investigativo potente, que deixou a sala/espço esteticamente bonita, encantadora e propiciadora de ações e descobertas com os tecidos africanos, mostrando-nos que os detalhes fazem toda diferença.

Desse modo, peço que no ano de 2025 continuem oferecendo boas e significativas situações antirracistas para todas as crianças e bebês. Podem contar comigo sempre...

DEVOLUTIVA

Primeiramente quero parabenizar você duplamente. Mesmo com todas as dificuldades da sua sala e com as singularidades da H., você deu um show de profissionalismo, resiliência e empatia.

Ao longo do ano, fui acompanhando as situações e intencionalidades pedagógicas planejadas junto às crianças no seu diário de bordo e me deparei com

muitas ações potentes que foram oferecidas. Sua parceria com a ATE foi incrível, a interação propondo situações de aprendizagem com outras parceiras do MGII A e B foi bem produtiva, o que resultou em bons e potentes trabalhos. Parabéns! Parabéns! Parabéns!

Esta devolutiva do mês de novembro é especificamente sobre a experiência da educação antirracista. E você fez uma excelente escolha. O livro *Quero colo*, da escritora Stella Barbieri, é um dos meus prediletos. Sou apaixonada por ela porque, além de ser uma excelente escritora, é uma artista formidável e oferece formação para experienciarmos situações em arte no ateliê. Vale a pena estar em contato com ela. Na sequência vou passar um link para você conhecer outros trabalhos de Barbieri e do ilustrador, que é o seu marido e também dá um show nas ilustrações.

Na relação de carregar os bebês nas costas, além da africana ter esse costume, percebemos que essa tradição perpassa várias culturas. Trazer uma temática tão nossa, que é dar colo, na fase da vida que mais se pede colo (as crianças adoram um colinho) e nós, adultos, simbolicamente, também. Infelizmente ainda existem adultos que negam colo para as crianças, achando que elas são melindrosas, só porque cresceram um pouco não precisam mais desse mimo. O livro relaciona de forma simples a postura de dar colo com a mãe natureza: os animais dão colo, a mãe canguru tem uma bolsa e carrega seu filho até ele se desenvolver e seguir sua vida. Assim somos nós, professores: vamos dando um suporte para as crianças até que elas adquiram autonomia e consigam realizar pequenas tarefas do cotidiano sem a ajuda de um adulto.

O trabalho final da sua experiência ficou incrível, virou um quadro com as marcas e foto das crianças. Você percebeu que todas as ações se tornaram uma sequência didática, um projeto. Vamos relembrar o que foi realizado: primeiro a leitura do livro; depois uma roda de conversa junto às crianças para relatar e perceber as impressões de leitura; e na sequência você repertoriou as crianças com imagens de mulheres africanas que têm a prática de carregar as crianças no colo, imagens essas que compuseram o ambiente da sala referência. Eu fui convidada a observar a sua aula na atividade de pintura com guache vermelho sobre a tela e percebi que você organizou o tempo, os espaços e as materialidades para a realização dessa atividade. Sugiro organizar pequenos grupos no mesmo dia, ou em dias diferentes, para dar maior atenção ao ritmo diferente de cada criança. Quando uma estiver pintando, outra estará em outro

espaço fazendo outra atividade. Essa estratégia lhe possibilitará maior acompanhamento das singularidades e gestão dos materiais, com mais tempo e espaço.

Após toda a dinâmica, finalizaram com uma exposição das obras em uma árvore e tal ideia foi muito boa, é isso mesmo! Todas as produções das crianças precisam ser expostas em locais visíveis, pois elas gradativamente perceberão que as suas produções importam e as famílias poderão acompanhar o desenrolar de todo o projeto.

Essa postura tem um valor social. Criamos situações com um destinatário que irá apreciá-las. Desse modo, todas as produções das crianças precisam ter um contexto de circulação para fazer sentido para elas. E, na reunião de pais, você encerrou, organizou um contexto, como se estivesse dizendo: “nosso grupo deu bons frutos, agora é hora de colher!”.

Os pais se mostraram felizes com as produções das crianças e não ficou o quadro pelo quadro, houve muitas ações significativas para fazer sentido à produção; por isso se faz necessário repertoriar as crianças, contextualizar as ações para os conteúdos se articularem e as linguagens acontecerem de forma significativa.

Portanto, lhe faço um convite porque, no próximo ano, traremos artistas e escritores africanos e indígenas para continuar ressignificando nossas práticas buscando sempre naturalizar tais ações, para que as crianças possam valorizar as culturas africanas e indígenas e construir novas e potentes narrativas sobre a constituição do nosso povo brasileiro.

Desse modo refletiremos sobre o porquê de muitos artistas e escritores negros ainda não são valorizados. Por que a nossa escola ainda não faz o uso de forma intencional da cultura negra tão presente no nosso cotidiano? Beijinhos, se cuide! Estaremos sempre em busca dessa temática com o intuito de encontrar novas possibilidades para aprender.

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE C: Leitura: “A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa” (Fernanda Paraguassu)

“Eu classifico São Paulo, assim:

o Palácio é a sala de visita.

A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim.

E a favela é o quintal onde jogam os lixos.”

(Carolina Maria de Jesus)

Ao adentrar a sala, vi que as crianças conversavam com a professora sobre a história, sobre a capa do livro. “*Quem é a menina da capa?*”, perguntou a professora. Ela destacou que a menina usava tranças e tinha um lindo vestido amarelo. Fui me sentando devagar para não os distrair. Nessa sala, especificamente, as duas docentes (da manhã e da tarde) deixam fixo um contexto com objetos de beleza, organizado na sala referência, em que as crianças brincam e escolhem seus brinquedos autonomamente. Cabe ressaltar também que as professoras construíram um mural com fotos de pessoas pretas bem-sucedidas e esse mural circulou pelas salas vizinhas, mas é permanente dessa sala; quando o mural estava em outra sala, eles sabiam que aquele mural pertencia à sala deles.

A professora leu a história na íntegra, apresentou uma música para iniciar a história, em alguns momentos fazia pausas estratégicas chamando atenção das crianças para alguns pontos do que havia sido narrado. Cabe ressaltar que estamos observando uma turma do minigrupo II, com crianças de três anos completos que já têm muitos saberes e uma linguagem oral e corporal mais desenvolvida. Desse modo, percebemos que o nível de concentração e atenção na história lida é maior do que no caso dos bebês dos berçários, o que é esperado para a faixa etária. Tais comportamentos já estão consolidados e as crianças estavam atentas ouvindo a história. Quando eram solicitadas e questionadas, participavam; em alguns momentos a professora perguntava algo específico sobre a história e elas participavam. Fiquei surpresa que até o J., uma criança que se encontra no processo investigativo sobre TEA – Transtorno do Espectro Autista

– participou, mostrando-se muito atento e observando os detalhes da narrativa da professora.

Cabe destacar que a história lida pela professora apresenta uma temática bem complexa para as crianças, mas não impossível de ser entendida, pois remete a uma menina chamada Mersene que morava no país da República Democrática do Congo e veio para o Brasil refugiada.

A professora didaticamente fez uma pausa na leitura e explicou o que seria uma pessoa refugiada. Em poucas palavras relatou que

Uma pessoa refugiada sai do seu país sem querer, pois, no lugar onde a Mersene morava, havia muitas brigas e mortes por conta das riquezas que havia no país, onde muitos homens ambiciosos brigavam entre si, querendo toda a riqueza para eles. Sua mãe, muito preocupada e angustiada com aquela situação, de sua família sofrer algum tipo de violência, ou serem mortos, veio correndo para o Brasil, sem o pai da Mersene, de quem ela sente muitas saudades. Infelizmente a mãe e ela não podem voltar para o Congo, porque as violências e guerras por riquezas e ouro continuam. Porém quando Mersene sente saudades do pai, ela pensa nele e o abraça mentalmente, abraçando o vento, como se estivesse abraçando seu pai. Faz isto todas as vezes que sente saudades dele – seu pai.

Assim que a professora finalizou a história, indagou: “*onde fica o Congo, o lugar onde a Mersene mora?*”. A., uma criança muito comunicativa e participativa, rapidamente disse: “*no lugar bem longe*”, e todos concordaram e repetiram a mesma coisa. Desse modo, a professora pegou o Globo terrestre, que estava na sala fazendo parte da história, levou para perto das crianças e disse: “*vamos tentar encontrar aqui onde nós moramos e onde a Mersene morava*”, apontando para o globo. Após mostrar onde fica o continente africano e o país da Mersene, ela perguntou: “*é possível abraçar o vento?*” As crianças responderam em coro: “*sim*”. E a professora: “*sério? então vamos abraçar o vento*”. Todos abraçaram o vento e, na sequência, saíram para brincar no parque.

Diante dessa observação vamos refletir sobre a atividade realizada:

- A professora traz uma leitura bem gostosa em que a personagem principal é uma criança negra que tem muito orgulho da sua família, e na qual a autora descreve uma menina que gosta de si, das suas tranças e da sua roupa. No processo, aprendemos sobre a sua cultura.
- O livro traz muitos assuntos sobre os quais a professora poderá fazer bons desdobramentos e rodas de conversas, tais como “onde fica este país?” e “quais riquezas ele tem?”, além de aprofundar costumes, diversidade e as belezas naturais dos países africanos e do continente.
- As crianças estavam bem atentas à narração da professora, nos mostrando que têm comportamentos de ouvintes e estão gradativamente se apropriando de comportamentos, de momentos de conversas planejadas, num fala e o outro escuta respeitosamente. Quando indagados pela professora, eram orientados a ouvir os colegas – práticas que são ensinadas na escola e servem para a vida cotidiana.
- A professora deixou exposto o globo como uma estratégia para ensinar a localização do país em que a menina morava. Tal objeto precisa se fazer presente de várias formas para a localização geográfica dos países. Foi muito interessante perceber as crianças se familiarizando com o globo, pois tal estratégia é uma consolidação de um saber abstrato, que ao longo dos dias precisa de muitas intervenções para ser sistematizado pelas crianças.
- As pausas intencionais da professora, utilizando as estratégias de leitura para atrair e potencializar a participação das crianças, mostram que as crianças passam de ouvintes a participantes da história, causando e despertando o interesse delas, não deixando esse momento monótono.
- A leitura foi feita na íntegra, a professora fazia pausas estratégicas para causar certo suspense e despertar a atenção das crianças, dialogando com os ouvintes. Como sugestão, penso que poderia ser lido por capítulos, um dia para cada parte da história, explorando as falas e as características da ilustração.
- A valorização do momento da leitura como uma atividade permanente, é fundamental, pois é por meio da leitura que entramos em contato com outros mundos possíveis. Enfim, trazer seriedade para este momento se faz necessário, mesmo de forma lúdica, passando para as crianças o prestígio social de quem gosta de ler. É um comportamento que é aprendido, diferenciado de outros comportamentos: para ler, é

preciso um lugar silencioso, mais tranquilo, que evite a dispersão e, para brincar, exige-se outro comportamento e assim sucessivamente, o que varia de pessoa para pessoa. Desse modo, é função da escola – e nossa enquanto educadoras da primeiríssima infância – ensinar, ter a leitura como um momento importante da rotina, com procedimentos e marcadores de leitura que, juntamente às professoras, já têm certos combinados para a realização do ato.

Possíveis desdobramentos:

- retomar, por meio de imagens, o lugar em que Mersene morava antes e comparar com o lugar em mora agora, apontando semelhanças e diferenças entre o Congo e o Brasil;
- dar visibilidade às belezas do país do Congo, destacando vestimentas, culinária, costumes e os seus idiomas;
- ouvir músicas, ou pessoas conversando em uma língua diferente da nossa, como o francês;
- retomar, em uma roda de conversa, o modo como Mersene estava se sentindo quando ela abraçava o vento (trabalhando com as emoções);
- apresentar em uma roda de conversa as diversidades de famílias existentes no Brasil e no mundo, desmistificando olhares preconceituosos;
- retomar as características da Mersene – uma menina negra que usa tranças – e convidar uma mãe ou professora que goste de trançar os cabelos das crianças (pedir antecipadamente a colaboração das famílias sobre os pentes que elas usam em casa etc.);
- apresentar, em murais ou vídeos, diversos tipos de tranças e seus significados na vida dos povos escravizados;
- em uma roda de conversa, trabalhar com as crianças os sentimentos que nos causam, como por exemplo uma pessoa que está em outro país diferente do seu, como ela se sente?

Temos muitos desdobramentos a serem pensados a partir dessa história, e o mais importante é refletir sobre os conteúdos que a obra traz. Também é possível, caso a professora não queira aprofundar, ficar somente na fruição estética da história, ler por

prazer. É uma escolha da docente, mas, se quiser, posteriormente, aprofundar-se em alguns conteúdos que a própria história propicia, as crianças terão mais possibilidades de conhecer sobre outros assuntos, tendo essa narrativa como disparador.

Essa é uma história que as crianças precisam ouvir muitas vezes, e a professora precisa fazer boas perguntas para instigá-las a pensar sobre o que são os refugiados, o que são os sentimentos como a saudade que a menina tanto sente, e por que os países ricos brigam com países pobres por conta de suas riquezas naturais.

Enfim, no dia da observação, a professora, de uma forma bem tranquila, explicou para as crianças o que significava ser “refugiado”. Porém, se se quiser sistematizar tais saberes, são necessárias outras estratégias, usando até a linguagem do teatro para exemplificar para as crianças o significado de tal palavra, chegando a assuntos mais complexos, como a escravização de corpos que são arrancados do seu lugar de origem e levados forçadamente para outros lugares. Desse modo as crianças, de forma lúdica, vão aprendendo fatos históricos, e outras versões de narrativas, saindo da história única que foi contada para nós, silenciando as verdadeiras histórias do período de escravização, dentre outras.

Possibilitar às crianças refletirem sobre fazer e estar em uma condição sem escolhas e sem oportunidades, pois são assuntos complexos que merecem pequenas reflexões diárias junto aos pequenos, para que adquiram posicionamentos crítico-reflexivos sobre a sua realidade e que, por meio da leitura, possam adquirir empatia, respeito, sentimentos reflexivos. É importante refletirmos sobre como nós adquirimos saberes críticos e políticos dentro de uma sociedade racista e injusta, saindo da alienação desde a infância.

Buscar em nossas rodas de conversas diárias junto às crianças ações reflexivas para vivermos em sociedade, principalmente temos que pensar que a nossa realidade brasileira é excludente, racista e violenta com o diferente. Portanto, professora, convido-lhe a uma reflexão: vale a pena falarmos com as crianças sobre esses temas? E por que é necessário mostrarmos a essa faixa etária fatos históricos, fazer rodas de conversas e dialogar?

Você tinha noção de que a leitura que você fez provoca muitos questionamentos e reflexões. Desde já parabênzo a escolha, excelente escolha, e parabéns também pela organização espacial em roda na sala de referência, que possibilitou a atenção na

história e a visão, por todos os alunos, da professora e do livro e suas imagens. Em relação ao texto, a personagem principal é uma criança negra, que tem sentimentos e que sabe da riqueza e beleza de seu país de origem. Precisamos trabalhar com os educandos o senso de pertencimento e o conhecimento sobre suas ancestralidades e sobre a cultura local e regional do nosso Brasil. Enfim, tal literatura saiu dos estereótipos de crianças pretas sendo ridicularizadas por conta da sua cor, ou crianças pretas passivas e sem histórias e memórias. A narrativa apresentada por você coloca a menina preta em outro patamar social, de protagonismo de uma identidade e que tem sentimentos, enfim, é humana.

Portanto, nosso papel enquanto escola e enquanto educadores é importante. Construímos saberes nas relações sempre buscando reflexões, ensinando também as crianças a pensar, refletir e ter criticidade perante os acontecimentos da vida. E aprender na escola que é possível mudarmos algumas coisas por meio da leitura, dos estudos e do diálogo. Tal leitura nos instiga a assumir posicionamentos. A escola por meio dos seus projetos e currículos precisa incentivar o despertar para o posicionamento crítico frente à realidade, assim as crianças, desde muito pequenas, vão aprendendo a se posicionar, a questionar e a refletir. Cabe a nós, professores, instigarmos esses posicionamentos. Se isso não se der na escola, onde será?

Como dizia Paulo Freire, faz-se necessária a leitura de mundo antes da leitura das palavras. Quando damos ferramentas discursivas para as crianças, estamos contribuindo para que façam boas escolhas. Saber escolher também precisa ser aprendido, assim saber falar e se posicionar, para não serem manipuladas e nem corrompidas. Enfim, nós, que escolhemos essa profissão que é ensinar, precisamos articular os saberes do mundo aos saberes das palavras, para que, quando nossas crianças pretas, branca, indígenas se sentirem desrespeitadas, elas possam tomar consciência e ter autonomia para indignar-se e posicionar-se frente às múltiplas injustiças que sofrerão ao longo da vida em sociedade.

Pode contar comigo na construção de uma escola antirracista e democrática, pois, se o lugar de ensino não colaborar com o pensamento crítico-reflexivo, para que servem as escolas e os saberes que são ensinados? Avante! Pois nossos passos vêm de longe e vão muito longe, e junto com as crianças criaremos uma outra sociedade, antirracista e plural, na qual todos podem conviver sem serem marginalizados e

negativados pelo tom da sua pele. Desse modo lhe convido a continuar investindo em saberes ancestrais, étnicos e raciais em 2025. Pode contar comigo, sempre!

DEVOLUTIVA

Nesta devolutiva, focalizaremos na vivência antirracista ofertada por você ao seu grupo. Infelizmente não fui comunicada anteriormente sobre a vivência, como previsto em nossas orientações e, deste modo, conversaremos a partir do planejamento entregue e das imagens expostas: ambos, o planejamento e as imagens, possibilitam muitas reflexões sobre o nosso papel enquanto facilitadores e mediadores de boas situações de aprendizagem no combate ao racismo estrutural.

Cabe salientarmos que nosso CEI vem discutindo e refletindo sobre situações antirracistas há muito tempo. Acredito que avançamos quanto a muitos conceitos, reflexões, dados históricos e políticos. Enquanto coletivo, também avançamos, porém, neste mês de outubro, voltamos nossos olhares para o documento *Educação Antirracista – orientações pedagógicas* (2022), recém-lançado na rede municipal de São Paulo. Ao longo dos três últimos meses (outubro, novembro e dezembro), mergulhamos sistematicamente em alguns conceitos importantes para embasar nossos fazeres junto às crianças pequenas.

A jornada pedagógica, tendo como temática a educação antirracista, contribuiu de forma significativa para sensibilizar toda a rede para uma mudança de ações, que não tinham sentido. Também nos fortaleceu enquanto pesquisadores, para continuarmos refletindo sobre o nosso fazer, funcionando como disparadora de ações para a nossa sala referência/agrupamento.

Assim, com tantas sensibilizações, faz-se necessário que todos esses saberes historicamente produzidos por muitos pensadores potentes tornem-se práticas contextualizadas, na tentativa de favorecer a construção de novas narrativas para os sujeitos que estão em processo de desenvolvimento. Assim, sabemos que ações isoladas e pontuais não colaboram para um trabalho ético, estético, político, pedagógico, contínuo, planejado e sistematizado.

Partindo desse ponto, reflitamos: Como fazer acontecer boas ações antirracistas de forma natural, orgânica, de janeiro a janeiro? De quais elementos, materiais, suportes, já dispomos para potencializar as vivências antirracistas aqui no CEI?

A sua experiência com a sua turma foi a leitura do livro *O pequeno príncipe preto*. Você pesquisou que esse livro foi fruto e se transformou em algo espetáculo de teatro maravilhoso que traz como figura principal um menino negro e príncipe, positivando o personagem negro, que historicamente foi marginalizado e excluído. Para criarmos outras narrativas, serão necessárias muitas ações, pois o racismo está na estrutura social, cultural e política de nossa sociedade. Portanto, essa mediação estética poderia proporcionar formidáveis desdobramentos – mas quais seriam eles?

Para chegarmos a grandes reinados liderados por reis e rainhas africanas, é importante apresentar essa outra narrativa para as crianças, sempre com questionamentos: quem é o príncipe da história? De que país ele veio? Há outros países que tenham príncipes e princesas? É uma literatura muito simples e agradável de ler, suas ilustrações também são bem expressivas e potentes. É interessante que, após a leitura, as crianças possam tocar nos livros, ler sem saber ler, criando valores afetivos com o livro, adquirindo comportamentos de estudantes e de leitores, diferenciando um livro de um brinquedo. Como é uma literatura preta, as crianças vão construindo outra narrativa simbólica sobre os corpos pretos que também podem ser príncipes, reis, doutores e não somente escravizados. Assim as meninas e os meninos negros vão percebendo a diversidade existente em nosso país, além de compreender que é possível ter outros tipos de reis e rainhas, que muitas vezes não eram apresentados de forma potente nos livros de literatura infantil. Por isso reforçamos que representatividade importa, sim! As crianças precisam de outras narrativas, como essa, para se validar, para se reconhecer e para se autoafirmar como sujeitos potentes.

Este ano nosso CEI recebeu um acervo muito valioso de literatura antirracista e com qualidade. Temos uma boa quantidade e variedade de livros. Além disso, a atividade com leitura antirracista deve ser diária, com possíveis desdobramentos, rodas de conversa, pesquisas, reflexões e curiosidades, ou mesmo a mera leitura pelo prazer literário, a depender dos seus objetivos pedagógicos.

Por fim, está em nossas mãos ressignificarmos os espaços, as materialidades, as ações pedagógicas, saindo de ações eurocentradas para ações antirracistas. Desse modo,

com pequenos passos intencionais, vamos modificando pensamentos e práticas racistas.

Parabéns por oportunizar esta experiência para as crianças! Tenho certeza de que a partir de agora eles saberão que existem príncipes pretos, para além das histórias, instigando-os a serem também príncipes, doutores, engenheiros, fazendeiros, médicos, padres etc.

Beijo, se cuide! Feliz ano novo! Um cheiro!

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE D: Leitura: “Meu crespo é de rainha” (bell hooks)

“Ser oprimido significa a ausência de escolhas”

(bell hooks)

Ao adentrar na sala do berçário II, vi que os bebês estavam sentados junto à professora e a uma ATE, todos observando os adereços que a educadora e um professor auxiliar deixaram no espaço para a realização da leitura. Tais materiais despertaram certo interesse nos pequenos e o professor estava com o livro na mão para iniciar a leitura. A história narrada valoriza as diversidades dos cabelos crespos, e vale observar que, diante das muitas variações de cabelos crespos, esse livro riquissimamente destaca, de forma engraçada e positiva, a diversidade e beleza dos cabelos crespos.

O professor, em sua mediação literária junto às crianças, articulava os personagens que apareciam na história remetendo a um bebê da sala, dizendo: “*olha este cabelo enroladinho, fofinho, parece de quem? Hum deixa eu ver..... Já sei, parece com os lindos cabelos do M.*”, que estava sentado no colo da professora sem falar nada. Ele olhou com um olhar espantado para o professor, como se não estivesse entendendo nada (rs, rs), na sequência o docente pediu para as crianças sentirem a textura dos cabelos, dizendo: “*hum... quem tem uns cabelos macios? Quem tem uns cabelos fofinhos? Vamos sentir a textura dos nossos cabelos? Passem as mãos nos cabelos!*”, incentivando as crianças a tocarem seus próprios cabelos. Os educadores deixaram alguns objetos para enfeitar a sala e, no momento da leitura, as crianças se dispersavam querendo brincar com as cabaças e com o tambor que estavam expostos na sala; ao finalizarem a leitura, os educadores foram arrumando as crianças com as saias e shorts coloridos, a partir das músicas da cultura popular. As crianças disputavam quem ia tocar o tambor primeiro, os educadores faziam a mediação e, na sequência, convenceram as crianças a fazer movimentos de girar, de pular e de dançar conforme o ritmo musical de origem africana que estava sendo tocado.

Gradativamente, as crianças foram sensibilizadas pelos educadores a dançar músicas da cultura popular e foram tocadas muitas músicas de manifestações africanas e indígenas.

Diante do exposto, refletiremos sobre o relato/observação realizado:

- Os educadores organizaram a sala referência com elementos de culturas africana e indígena, com bonecos étnicos, cabaças, tecidos e instrumentos musicais, pelos quais as crianças ficaram fascinadas. Precisamos fazer leituras compartilhadas participativas para as crianças junto com os educadores a partir dos elementos disponibilizados. Todos devem participar ativamente da leitura, deixando a condição de espectadores, tornando-se integrantes ativos de uma forma não convencional de leitura. Vamos pensar em como podemos fazer as leituras compartilhadas mais interativas favorecendo o movimento livre. Faço esse convite para pensarmos com carinho em como podemos ofertar o momento de história de uma forma mais participativa, respeitando a faixa etária, que se caracteriza pela fácil dispersão. Por exemplo, não precisamos ler a história inteira no mesmo dia, podendo contá-la por capítulos, ou, ainda, podemos usar um dia apenas para explorar a capa do livro e, nos demais dias, somente os personagens e assim sucessivamente até as crianças irem se apropriando do comportamento leitor, tornando esse momento mais prazeroso.
- O professor fez uma excelente mediação literária, mostrando as imagens para os bebês, fazendo pausas estratégicas na leitura, causando e despertando a curiosidade e o interesse em todos os ouvintes.
- As crianças se dispersaram devido ao interesse pelos objetos expostos, porém podemos utilizar tais adereços/objetos em outros momentos de uma forma interativa, instigando a participação intencional na história.
- A leitura é um momento riquíssimo que precisa ser realizado de forma contínua para as crianças e os bebês adquirirem comportamentos de leitores e ouvintes. Isso significa que ela necessita de regularidade, continuidade, previsibilidade e, ainda, precisa ser uma atividade lúdica.
- Cabe refletirmos como oferecer momentos de leitura para os bebês, sabendo das especificidades dessa faixa etária. Há necessidade de se criar estratégias de leitura, em que sejam respeitados e incentivados o movimento livre e as suas expressões, de uma forma que eles adquiram comportamentos de ouvintes e de leitores de forma prazerosa.

Nesse dia, após a leitura, foram ofertadas múltiplas linguagens, como a dança, a música e o movimento, uma vez que todas as linguagens favorecem, despertam e repertoriam a consciência corporal das crianças pequenas, que vão experienciando momentos para se expressar das mais variadas formas, utilizando unicamente seu

corpo. Assim a oferta das roupas e as brincadeiras musicadas se mostraram interessantes e potentes para as crianças, que, desde cedo, vão se apropriando das músicas que valorizam a cultura preta e indígena e, naturalmente, vão percebendo que as músicas com os ritmos das manifestações africanas e indígenas são muito bonitas, ricas de saberes, ritmos dançantes e alegres, que não são valorizados socialmente, e que precisam ser conhecidas para serem valorizadas.

Conforme observações da mediação literária, seguem alguns possíveis desdobramentos:

- Criar e fazer dos momentos de leitura uma atividade permanente para que as crianças adquiram, paulatinamente, comportamentos de ouvintes e leitores.
- Criar uma regularidade de leituras étnicas como momentos de fruição estética, pensando sempre nos personagens, nos enredos e na qualidade da história, assim como nessa história lida por vocês, que valoriza a beleza dos povos africanos e indígenas. A nossa escola tem um acervo muito potente sobre as relações étnico-raciais que valorizam e enaltecem as culturas afro-brasileiras e precisamos nos apropriar deste acervo para oferecê-lo às crianças e seus familiares.
- Ofertar a construção de objetos sonoros, tais quais chocalhos, tambores, maracás, que ampliarão a variedade e quantidade dos brinquedos e objetos sonoros, para que os educandos possam produzir sons junto a outros ritmos afro.
- Fazer desses momentos de música e dança atividades permanentes, reforçando e valorizando os ritmos da nossa cultura brasileira, riquíssima em ritmos, danças e melodias que têm muitas influências indígenas e africanas. Além de ofertar tais momentos de forma contínua, devemos socializar junto às famílias, colaborando para a ampliação do repertório de ambos, desmistificando pré-conceitos e racismo sobre as músicas da cultura afro-brasileira.

Portanto, caros educadores, parabênzo vocês dois pela oferta de boas situações de aprendizagem sobre a cultura africana por meio da história que respeita e valoriza os cabelos crespos. Vale ressaltar que esse assunto – cabelos e beleza negra – é um tema importantíssimo a ser trabalhado nas escolas das infâncias, pois sabemos que, devido ao racismo estrutural, as mulheres, principalmente as crianças pretas, são e foram marginalizadas, até mesmo ridicularizadas por conta dos seus cabelos e do seu tom de pele. Muitos adultos carregam marcas negativas sobre sua identidade em relação a seus

cabelos e tom de pele. Eis o porquê de essa ser uma temática importante a ser trabalhada com as crianças.

Assim, com literaturas pretas, rodas de conversa, pesquisas e estudos, ofertaremos muitas vivências que valorizam todas as manifestações da cultura africana e indígena. É urgente e necessário que isso aconteça de forma contínua nas práticas pedagógicas de todos os professores. Sabemos que uma simples leitura em alguns momentos pontuais da rotina do CEI não será suficiente para quebrarmos práticas racistas que existem no cotidiano e na sociedade racista do Brasil e do mundo. É fundamental, portanto, que aconteçam muitas situações de aprendizagem sobre a valorização da beleza dos cabelos crespos e cacheados, e principalmente da beleza de homens e mulheres negros e negras, de forma sistemática e contínua. É por isso que o currículo antirracista de 2022 nos convoca a trabalhar com tais problemáticas de janeiro a janeiro, naturalizando-as, ofertando e possibilitando espaços de representatividade nos objetos, brinquedos, mobiliários etc., para que as crianças possam observar a sua cultura de forma positiva nas paredes e nos brinquedos ofertados. Assim vão construindo e fortalecendo a sua identidade, se amando, gostando e respeitando as suas diferenças e singularidades.

Sabemos que historicamente foi negado às crianças pretas o direito de gostarem de sua cultura e ancestralidade e, por isso, o nosso investimento precisa ser mais alto do que o da sociedade racista. Desse modo, convido vocês dois, educadores, a continuar ofertando boas e significativas experiências junto às crianças e seus familiares, lembrando que não estamos sozinhos e ninguém soltará a mão de ninguém... Seguimos...

Enfim, convido vocês a pensar nas estratégias didáticas que vocês ofertarão aos bebês e crianças no ano letivo de 2025! Grande abraço...

DEVOLUTIVA

Olá, professores! Estamos na reta final de mais um ano letivo e cabe ressaltar que tivemos um período muito potente diante das adversidades dessa sala. Vocês conseguiram oferecer boas e possíveis situações de aprendizagem para as crianças, de modo que já temos frutos para colher. Tenho certeza de que as crianças aprenderam muito com vocês, e vocês aprenderam muito com elas, sendo a realidade do professor

(a) de crianças pequenas uma eterna aprendizagem que nos coloca sempre na postura de investigar/pesquisar, o que só é possível diante das demandas que me chegam.

Sabemos que não existem salas perfeitas, cada ano é único e, se estivermos abertos para novas experiências, as conexões e as interações com as crianças serão oportunidades que a profissão nos dá de aprendermos com elas! Isso sim são as experiências da profissão, mas infelizmente, para aprender, temos que abrir mãos de algumas certezas. Estar aberta (o) para o novo já é um grande passo!

Elas têm somente três anos de existência no planeta, estão fazendo descobertas e nós, profissionais das infâncias, estamos apresentando o mundo para eles. Se temos essa responsabilidade nas mãos, que apresentemos o mundo da melhor forma possível, sempre no desejo/sonho de, a partir das nossas posturas, práticas e ações poder contribuir para uma sociedade antirracista e menos desigual.

Acredito que, com as experiências ofertadas por vocês para os nossos pequenos gigantes, já contribuiremos um pouco para a mudança que tanto desejamos ver no mundo. A partir de uma legislação que nos pauta (lei nº 10.639/03) e das concepções e princípios expostos no nosso PPP instigados pelas formações e provocações do NEER – Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais –, as nossas práticas pedagógicas estão se materializando. Uma política pública tão importante e necessária como a da educação antirracista, acontecendo de janeiro a janeiro de forma natural e orgânica em todas as situações, de forma transversal e plural, precisa ser mantida na prática escolar. Lembrem-se de Ângela Davis: “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Estamos no caminho certo e faço um convite para vocês continuarem ofertando significativas situações para as crianças! Onde estiverem, as crianças têm direito de aprender sobre a sua cultura. Garantiremos este direito!

Vocês mostraram que, com situações do cotidiano e de forma simples, é possível sensibilizar as crianças, pois, se tiverem contatos com objetos que aludem à negritude da mesma forma que lidam com as bonecas brancas, estando ambos os brinquedos estão em pé de igualdade, as crianças negras se sentirão representadas; assim naturalizaremos e construiremos outras narrativas, e as crianças negras se sentirão também como gente. Elas existem, nós existimos, enfim, e nossa escola precisa avançar na compra de mais materiais étnicos, mas é bom ver que, do pouco que temos, vocês já estão fazendo uso com muita intencionalidade.

Professor, você chegou neste final do 2º semestre conseguindo, juntamente com a sua colega, fazer a gestão da sala e propiciar tais momentos. Desse modo percebemos que ações coletivas e colaborativas favorecem um bom andamento da realização das vivências na sala de referência. Esse é o caminho, e ações coletivas cooperativas deixam o clima institucional harmonioso – não basta realizar as vivências só para cumprir um planejamento. Vocês percebem que é um conjunto de ações que favorecem e potencializam a aprendizagem de todos? Parabéns! Parabéns! Ano que vem teremos mais! Para um projeto dar certo, não importa o trabalho, se faz necessária a colaboração e a participação de todos os envolvidos! Pensem nisso!

Nessa antepenúltima devolutiva do ano, focaremos somente nas situações de aprendizagem sobre a educação antirracista. Sinto muito não ter comparecido às suas vivências, isso se deve a eu não ter recebido o planejamento antecipadamente. Estou ainda no aguardo que me enviem tal planejamento, conforme solicitado, assim que possível, para conversarmos de forma mais global e aprofundada. O planejamento antecipado é o primeiro passo para pensar nos tempos, nos espaços e nas materialidades, mas isso também não foi impedimento para vocês realizarem boas vivências para as crianças. Com efeito, vocês mostraram que, com situações bem simples, é possível envolver os educandos e trabalhar com a educação antirracista no cotidiano.

Como podemos inserir as bonecas negras de forma intencional e diária no planejamento de vocês? Essa oportunidade foi oferecida para as crianças brincarem e percebi que muitas ações aconteceram de forma natural, porém provooco vocês dois a refletir sobre como criar diversos contextos a partir do elemento boneca. Para o próximo ano, sugiro que façam um contexto permanente, na sala, em que bonecas de diversas apareçam com frequência e que as crianças construam, de forma autônoma, seus enredos e brincadeiras. A partir das observações, vocês, educadores, podem alimentar e transformar em outros contextos, trazendo elementos das culturas africanas e indígenas para potencializar ainda mais as narrativas e o jogo simbólico das crianças.

Outra estratégia potente que vocês usaram foi a da literatura infantil. As histórias, os contos, as lendas africanas e indígenas são uma porta poderosa para acessarmos as crianças e bebês, por isso se faz necessário que a leitura seja uma atividade permanente. Adorei a estratégia de usar o livro para ampliar ainda mais o repertório das crianças. “Amor de cabelo” traz muitas reflexões culturais, uma delas é sobre o machismo estrutural, em que os pais não são desafiados a pentear os cabelos das

suas crianças, nem a cuidar delas, não colaboram nas trocas, nem na ida ao médico. Quando as crianças estão doentes, pedem para ligar para a mãe vir buscar e, infelizmente, a ação de cuidar fica nas costas das mães, que se sentem sobrecarregadas. Peço para vocês observarem quantas mães vão levar seus filhos e filhas ao CEI. E quantos pais assumem esse dever? Por quê? Precisamos investigar esse fato para mudarmos também a estrutura machista. Notamos que ações de cuidado com os filhos sempre ficam a cargo das mães, tias, avós e essa é uma temática interessante para pensarmos para o ano que vem. Posso contar com vocês?

Diante disto, nós, professores, conversamos no PEA – Projeto Especial de Ação –, em um dos nossos encontros formativos, sobre a importância de refletirmos sobre a literatura preta. Felizmente muitas discussões avançaram e alguns textos infantis que eram apresentados na minha época hoje não fazem mais sentido, pois o contexto histórico, político e social mudou, avançamos muitos nas discussões antirracistas, e nós, como pesquisadores das infâncias, precisamos verificar com muita cautela, antes de ler para as crianças, que mensagens a literatura em questão oferece. Ela propicia uma discussão ou reforça um estereótipo racista? Por tudo isso, o estudo sobre a história do povo preto se faz necessário para não reproduzirmos ações erradas que não cabem mais nos contextos atuais. Temos um acervo muito bom na escola, com autores maravilhosos que estudam e pesquisam a cultura brasileira respeitando as ancestralidades deste grupo étnico, valorizando-o, potencializando e colocando a teoria historicamente produzida em forma de literatura preta. Há uma caixa na sala da coordenação com livros étnicos de boa qualidade que podem ser usados de forma permanente no planejamento de vocês. Sempre levo alguns exemplares ao PEA para instigar a leitura com as crianças e bebês. Também deixo, aqui, um link – <https://linktr.ee/Afroinfancia?fbclid=PAAabM8Ncj9gSfgIgFINm3OwYRbW7Zq4c97JUGzRneMWvr7j9DVhvpkoFzsek> – para que acessem o Instagram do afro-infância e ampliem os olhares. A pesquisadora e professora Carol Adesewa fala sobre o porquê de não podermos usar os livros que usávamos antigamente, para ampliarmos ainda mais nossas reflexões.

Quaisquer dúvidas, me procurem, estou à disposição para conversarmos sobre este assunto. Vocês estão de parabéns por escolherem uma literatura de qualidade para as crianças acessarem novas e potentes histórias.

Enfim, diante dessas reflexões, e realmente na reta final, mas com o espírito investigativo, sugiro a vocês dois que reflitam e pesquisem quais outros livros de literatura infantil preta de qualidade temos em nosso acervo e que favorecerá a positivação da autoimagem das crianças pretas. Como usá-los de forma permanente no planejamento de vocês, garantindo uma educação antirracista de janeiro a janeiro?

Sugiro que mostrem o vídeo que vocês produziram para as crianças. Tive conhecimento de que vocês o mostraram no último encontro com os pais. Estamos de parabéns, pois essa é uma excelente estratégia formativa de apresentar o valoroso trabalho antirracista para os pais. Inserir-los nos contextos didáticos é de extrema importância. Vocês brincaram e cantaram com as crianças; poderiam gravar um vídeo com elas cantando a cantiga “Mama Wele”, de origem africana? Isso seria um presente para nós. Pensem para o ano que vem...

Estamos encerrando um ano letivo e teremos a última devolutiva de forma presencial e coletiva no nosso último encontro formativo no PEA. Professora, um até logo, foi um prazer lhe conhecer, que você continue ofertando muitas e potentes situações como essas para as suas crianças. Esse papel político-crítico-social é nosso! Vamos nos encontrar nessa linda caminhada que é a educação, continue sendo esta mulher preta empoderada, que inspira outras mulheres e crianças a serem o que elas quiserem ser! Foi difícil chegar até aqui, muitas mulheres pretas morreram para que nós hoje pudéssemos gostar de nós mesmas, votar, estudar, trabalhar, existir, resistindo, colhendo frutos do nosso trabalho em busca de uma sociedade antirracista, sempre!

Professor, gratidão pelas colaborações da diagramação do jornal do CEI. Sem você não conseguiríamos! Como já conversamos anteriormente, educação se faz com ações colaborativas e coletivas. Estamos construindo novas histórias e vocês fazem parte delas!

Gratidão pelo apoio! Descansem! Beijos!

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE E. História e confecção da boneca Abayomi

*“Todas as histórias que vivi fazem-me quem sou hoje,
mas insistir somente nas negativas é superficializar minha experiência
e negligenciar as muitas outras que formaram-me [...]”*
*Quando rejeitamos a única história,
e percebemos que nunca há uma única história sobre lugar algum,
nós reconquistamos um tipo de paraíso”*
(Chimamanda Ngozi Adichie)

Ao longo do ano de 2024, a professora introduziu junto às crianças várias situações de aprendizagens no que diz respeito às relações étnico-raciais; no dia da observação em sua sala referência, não me foi possível acompanhar os desdobramentos dessa vivência, porém ela me relatou os processos até a sua finalização. Contou-me, por exemplo, dos caminhos percorridos até a confecção da boneca Abayomi, um símbolo da luta e da ancestralidade de povos africanos, que foi feita com as crianças para ser utilizada em contexto de contação de histórias. A docente explicou para as crianças o significado de seu nome, que se aproxima de algo como “encontro precioso” ou “aquele ou aquela que traz alegria” ou felicidade. A história tem muitas versões mas a professora contou a versão cujo nome “Abayomi” é de origem iorubá, que serve para meninos e meninas, e que essas bonecas eram feitas nos navios negreiros como forma de gerar segurança e para transmitir afeto para os (as) filhos (as) que acompanhavam o trajeto com suas mães, sabendo que muitas famílias seriam separadas na chegada ao Brasil, uma vez que as pessoas eram vendidas individualmente nos mercados escravagistas.

Assim, a boneca Abayomi era um laço afetoso entre criança e mães. É um brinquedo não convencional, não industrializado, que cabe nas mãos das crianças, que não se encontra para comprar em lojas. Cada boneca preta feita de pano tem um formato, um jeito e, além disso, não faz parte do enredo das brincadeiras de muitas crianças e bebês. Refletiremos sobre a vivência que a professora realizou junto a suas crianças, quais desafios foram propostos e quais possíveis desdobramentos sugerir para dar continuidade.

Vale destacar que a história da Abayomi por si só é bem diferente, colaborando para que as crianças convivam com outras narrativas, pois retrata um período histórico e um processo colonizador da nossa história brasileira, expondo a realidade de crianças

pretas cuja infância foi roubada, cujo direito de ser crianças foi extirpados e cujo processo de construção de sua autoimagem e de sua autoestima foi negativado de forma sistematizada e racista. Até hoje vemos os estragos que foram feitos na subjetividade das crianças pretas, pois elas quase não se viam e não tinham bonecas pretas. Suas mães eram obrigadas a comprar bonecas brancas porque era o que havia no mercado e, assim, as crianças gradativamente desejavam ser brancas para serem aceitas socialmente. Representatividade por meio das bonecas não havia. Hoje percebemos muitos avanços, e cabe destacar que, embora saibamos de várias versões da história da boneca, de seus significados e narrativas, o mais interessante dessa vivência foi as crianças conhecerem e construir o seu próprio brinquedo, saindo dos estereótipos e da homogeneização das bonecas existentes no mercado. Alguns pedaços de tecido se transformaram em uma boneca não convencional e levaram à construção de outras narrativas.

A vivência ofertada pela educadora foi oportuna, pois:

- As crianças participaram do processo de confecção antes, durante e depois do brinquedo feito; a boneca foi construída por elas com mediação da professora. Nesta era em que tudo é industrializado, com os avanços tecnológicos que fazem com que as crianças recebam tudo pronto, é revolucionária e necessária a experiência de confeccionar o seu próprio brinquedo, no sentido de ir na contramão da sociedade do consumo, dando um novo destino a retalhos que seriam lixo, transformando-os em brinquedos.
- A narrativa, o significado do nome da boneca e a construção feita com os materiais que a escola possui foram interessantes porque abriram um leque de possibilidades criativas no imaginário infantil, uma vez que o processo de criação foi individual. Embora todos tenham feito a boneca, cada uma ficou do jeito que cada criança quis, saindo dos estereótipos de beleza dos comerciais, em que só encontramos bonecas magras, altas, loiras, tipo “miss beleza universal”, padrão europeu.

A vivência foi potente, pois os meninos tiveram a oportunidade também de brincar com um outro brinquedo. sabemos que a nossa sociedade é machista e que, nessa realidade, os meninos são estimulados a brincarem de “coisas de menino”. A proposta instigou a quebrar paradigmas machistas, com todos e todas podendo brincar com qualquer brinquedo, sem separá-los e independentemente do seu gênero.

A boneca construída passou a compor, posteriormente, o acervo de brinquedos das crianças na sala referência e foi apresentado na Mostra Cultural da escola. Depois puderam levar para casa para compartilhar com as famílias e, assim, a narrativa sobre a boneca e seu processo histórico tomou outra proporção, saindo do universo escolar e adentrando outros espaços.

O mais interessante dessa vivência foi mostrar para as crianças a diversidade de brinquedos existentes, naturalizando brinquedos não convencionais nos espaços educativos e instigando as crianças a se posicionar de modos diferentes diante de objetos inusuais;

Diante do exposto, pensemos em possíveis desdobramentos:

- compartilhar a narrativa da história da boneca Abayomi com as famílias por meio de *folders*, *cards*, folhetos etc.;
- compartilhar esses saberes e ensinar outros agrupamentos a construir a boneca;
- presentear um amigo querido ou um familiar com a boneca, despertando nas crianças o espírito afetivo que faz parte da origem desse objeto;
- fazer contação de histórias usando as bonecas confeccionadas e destacando as suas diferenças e vestimentas;
- construir novas roupas para as bonecas conforme os países africanos;
- organizar espaços na sala referência em que a boneca será um brinquedo que estará junto aos demais, propiciando pensarmos sobre a diversidade de bonecas;
- trabalhar as questões de gênero ensinando a todos os meninos e meninas a cuidar, cantar e brincar com as bonecas, dando-lhes nomes;
- como o nome da boneca Abayomi é de origem iorubá, seria possível fazer com as crianças uma pesquisa de outros nomes africanos e ver seus significados, podendo escolher novos nomes para as suas novas bonecas, sabendo o que significa cada nome;
- construir um jogo de faz-de-conta, como colocar a boneca para dormir, ir com ela ao mercado, fazer bolsas ou caixas enfeitadas para guardar a boneca, entre outras ações; e
- fazer oficinas de construção da boneca junto às famílias, como outra possibilidade.

Por fim, mesmo não estando presente no dia da realização da vivência, vimos acompanhando esse agrupamento e, partindo dos relatos e investigações das crianças, percebemos os investimentos narrativos feitos pela professora: o processo de confecção e escuta da história da boneca foi interessante, pois as crianças a reconheciam na sala

referência; sabiam o que haviam realizado quando eram questionadas sobre a boneca. Mostravam e narravam o que haviam aprendido e o que entenderam sobre a boneca. O mais importante foi que a boneca compôs o enredo e o acervo de brinquedos da sala e, assim, as crianças brincaram com ela das mais variadas formas. A vivência foi importante, pois se faz necessário ofertarmos várias situações de aprendizagem para valorizarmos e qualificarmos a cultura africana e indígena nos espaços educativos. Cada vivência, cada fala, cada comportamento, cada posicionamento no combate ao racismo conta muito.

Mesmo faltando pouco dias para finalizarmos o ano letivo, muitos educadores, assim como você, professora, realizaram vivências, ressignificando e colaborando com novas narrativas junto às crianças pequenas. Portanto, quando perguntamos o que é ser um (a) professor (a) antirracista, as educadoras vão respondendo com suas práticas pedagógicas, de forma lúdica, prazerosa e intencional. Que o racismo existe e está no meio de nós, é um fato, em vários lugares sociais, sendo necessário combatê-lo de forma sistemática e contextualizada. Parabéns, professora, pela vivência e por instigar as crianças a construir seu próprio brinquedo, saindo de estereótipos homogeneizadores. Desse modo, faço uma indagação provocadora a você: quais outras ações você fará no ano de 2025 para a implementação do currículo antirracista? Pois esta ciranda não pode parar, ela é de todos nós, de janeiro a janeiro. Precisamos ofertar, instigar e propor ações antirracistas! Pode contar comigo sempre! Nesse movimento constante, viraremos o jogo.

DEVOLUTIVA

Olá, professoras! Tudo bem com vocês?

É com muita alegria que, nesta antepenúltima devolutiva, expresso a minha satisfação em relação às ações planejadas e ofertadas para as crianças. Essa turminha foi privilegiada por ter vocês quatro como professoras, cada uma com a sua singularidade, com seus saberes e experiências. Vocês elegeram algumas situações ao longo do ano para garantir o direito de aprendizagem sobre a cultura africana. O painel de fotos exposto na sala no mês de novembro foi para o refeitório da U.E. E muitas crianças, já familiarizadas com as imagens, identificaram-no rapidamente, mostrando que era da sua sala, deixando transparecer que tais imagens fizeram parte das vivências na sala referência. Esse fato foi determinante para propiciar muitas situações de aprendizagem para elas. A cada novo dia uma nova experiência ofertada. Fiquei

frustrada por não ter acompanhado a brincadeira que vocês realizaram, uma vez que estava em pleno processo de revisão dos relatórios descritivos. Entretanto, pelo planejamento e pelos relatos que vocês fizeram, sei que as crianças se divertiram muito. Percebe-se que vocês elaboraram um planejamento prévio e selecionaram uma brincadeira apropriada para essa faixa etária, o que contempla nosso currículo das infâncias, ora com brincadeiras mais dirigidas, ora com brincadeiras de investigação em que a professora organiza os espaços e as materialidades e as crianças exploram o que foi ofertado.

Assim, como em outras linguagens, nós, enquanto profissionais das infâncias, precisamos ressignificar nossas práticas para além das brincadeiras tradicionais. Mais do que oferecer as brincadeiras diferenciadas, se faz necessário pesquisar e repensar as suas origens, pois, como a cultura brasileira foi construída e marcada pelas culturas indígenas, africanas e europeias, muitas das nossas culinárias, jogos e brincadeiras vêm dessas três matrizes. Assim, nesses estudos, perceberemos que carregamos muitas marcas das culturas africanas que, muitas vezes, foram negligenciadas ou silenciadas, como se não tivessem valor. Trazer essas manifestações por meio de jogos e brincadeiras, culinária, histórias, é valorizar uma cultura potente, que foi ao longo de muitos anos negligenciada e negatizada. Se a escola/CEI não fizer esse resgate cultural e valorizar as manifestações culturais, quem fará?

Diante do exposto, percebo que fizeram uma seleção de brincadeiras e escolheram a brincadeira “terra e mar”. Observei que vocês organizaram a sala e os espaços previamente e, pelas imagens, concluí que as crianças estavam envolvidas.

Mas...

Como as brincadeiras, que são uma linguagem própria da cultura das infâncias, podem vir a ser uma experiência constante? Como criar uma cultura antirracista por meio de pequenas ações do cotidiano? Para além dessa experiência, o que pode ser inserido nos contextos educativos de forma permanente? Vocês pensaram em um desdobramento a partir dessa brincadeira? É possível criar vídeos, revistas, livros de brincadeiras de origem africanas e indígenas e articular com o que conhecemos para verificarmos mudanças e similaridades entre elas?

Meninas, diante das várias situações desafiadoras que vivenciamos neste ano, acredito que conseguimos avançar um pouco nas reflexões sobre esta temática. Estou muito feliz com as situações ofertadas por vocês e espero que no próximo ano

possamos acrescentar aos nossos planejamentos ações permanentes e diárias no combate ao racismo estrutural, inserindo outras linguagens...

Um excelente final de ano! Boas festas! Descansem! Se cuidem!

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE F. Contação de história com fantoches: “O Pequeno Príncipe Preto” (Rodrigo França)

“Educar é um ato social que não se restringe a uma sala de aula”

(Bárbara Carine)

Ao adentrar na sala, vi que as crianças estavam bem ansiosas para começar a história do pequeno príncipe preto. A professora já tinha feito os combinados sobre os comportamentos desejados para eles ouvirem a história e, aparentemente, tais combinados estavam consolidados entre as crianças, pois eles estavam ansiosos para começar. Não estavam descumprindo as regras de convivência, mas estavam apreensivos. A professora havia relatado anteriormente que as crianças já tinham ouvido essa história diversas vezes, mas não no formato de fantoche. Portanto seria a primeira vez neste formato. A sala estava toda organizada e a educadora iniciou a leitura tendo o livro como suporte. Pouco a pouco ela foi utilizando as estratégias de leitura para as crianças participarem. Como eles e elas conheciam a história, participaram dela ativamente, ansiosos para pegar nos fantoches, mas cientes de que tinham que esperar o término da leitura da professora. Após história apresentada, a professora deixou as crianças manusearem os fantoches e eles e elas foram fazendo a narrativa do jeito deles.

Na lousa havia fragmentos impressos; as crianças começaram a recontar a história utilizando os fantoches, fazendo inferência sobre o que estava fixado na lousa e mostrando saberes sobre antes e depois do fragmento exposto na lousa, o que nos deu a entender que os personagens mais desejados eram o pequeno príncipe e a árvore do Baobá.

Cabe ressaltar que as crianças tinham muito repertório sobre a história lida, o que contribuiu muito para que eles pudessem recontá-la de forma autônoma e com muita propriedade. Como essa história é uma releitura do pequeno príncipe (branco) do escritor Antoine de Saint-Exupéry, ler esta narrativa depois da implementação da lei nº 10.639/03 nos mostra os impactos significativos da lei em nossas vidas e principalmente nas escolas/CEIs. Quando no Brasil poderíamos sonhar com um pequeno príncipe preto na literatura infantil? Até mesmo nas histórias infantis?

Essa história tem uma simbologia ancestral que apresenta um príncipe preto, potente, que gosta de si, dos seus traços, dos seus cabelos, da sua ancestralidade, mostrando para os meninos pretos que eles podem sonhar e desejar ser quem eles quiserem. Para além disso, a história desmistifica muitas questões atreladas ao racismo

estrutural, sofridas por muitos meninos pretos até hoje, justamente por conta da sua cor. O livro traz reflexões importantes, modificando nossos olhares para as crianças, adolescentes e adultos pretos (as). A professora poderá dar vários desdobramentos a essa atividade, aprofundando o seu alcance ao longo dos meses. Pode-se, por exemplo:

- Falar sobre a árvore Baobá, que muitas pessoas não conhecem, mostrando muitas curiosidades sobre ela, que, aliás, é centenária e sobrevive a várias gerações humanas.
- Mostrar e conversar com as crianças e familiares sobre alguns orixás apresentados no livro, tratando-os não como religião e sim como história e cultura, mencionando, inclusive, como foram e são amaldiçoados por muitos racistas, por pertencerem às religiões de matriz africana.
- Conversar e refletir com as crianças sobre todas as formas de intolerância.
- As crianças poderão também conhecer o livro que inspirou *O pequeno príncipe preto* e poderão fazer as relações entre os dois príncipes destacando suas diferenças e singularidades.
- O livro traz alguns fragmentos sobre competição que precisam ser abordados com as crianças, como quando o pequeno príncipe preto ensina aos demais que competir com o outro não é bom e que é possível, em uma brincadeira ou em outros momentos, todos ganharem, ensinando o verdadeiro sentido da palavra Ubuntu.
- O menino preto, personagem principal, é inteligente, empático e afetuoso, apresentado em uma situação bastante positiva. A identificação com ele foi muito grande entre os meninos da sala. Representatividade importa sim! Nos pequenos detalhes, observamos como a arte e a literatura afetam e atravessam as crianças. No momento dessa observação, eu estava bem próxima das crianças. O João, que também é um menino preto, olhava para a professora com brilho nos olhos, admirando a história, principalmente porque também tem cabelos enrolados. Enfim, a identificação com o menino foi muito grande. Posteriormente, como desdobramento, sugerimos à professora levar adereços ancestrais citados pelo príncipe preto em sua narrativa, com o objetivo de possibilitar às crianças “se transformarem” em príncipes e princesas aproximando a história da vida real.
- Recontar a história colocando adereços com objetos que já existem na sala.
- Café da tarde para receber o príncipe preto, preparando tudo com as crianças, fazendo um roteiro de ações, tendo a professora como escriba do grupo destacando o que ele comeria e tendo como base a singularidade do príncipe apresentado na história.

Todos queriam ser o menino. Até as meninas queriam ser o pequeno príncipe e o interessante da história foi que o menino modificava os planetas por onde passava, modificava o espaço, modificava as pessoas com que se relacionava, mostrando-nos o sentido de aprender a conviver e a interagir com os diferentes. Seria interessante aprofundar o conceito de planeta, continente, país, cidade, bairro, rua.

Diante do exposto, percebemos que a educadora foi muito assertiva ao escolher essa história. Não é qualquer história, e a narrativa que o autor construiu é fantástica sobre um menino muito potente que sabe o que quer. O personagem principal (o príncipe) não tem dúvidas sobre si. Com essa abordagem, almejamos estimular que as crianças gostem de si mesmas, da sua cor e da sua ancestralidade. Cabe refletir que, quando nos conhecemos e sabemos do nosso valor, temos orgulho de quem somos. Ninguém pode nos inferiorizar porque temos clareza da nossa identidade e da nossa ancestralidade. Sabemos de onde viemos e para onde vamos, sabemos sobre o colonizador que nos silenciou e apagou as nossas histórias e sabemos, ainda, que tudo isso foi projetado intencionalmente para nos manipular, nos dominar e, por esse motivo, o projeto infelizmente dá certo até os dias atuais. É primordial haver um trabalho contínuo no combate ao racismo, pois desconstruir o estigma que foi criado para os corpos pretos, ao longo de séculos não é fácil. Teremos que nos empenhar sistematicamente, visibilizando e valorizando as nossas crianças pretas e indígenas para que, quando o racismo chegar machucando, elas e eles possam estar mais fortalecidos e com a autoestima em construção. Sabemos que levaremos muito tempo para construir novas narrativas sobre os corpos pretos, uma vez que ainda vivemos no país que mais mata, exclui e segrega pessoas pretas no mundo, das mais diversas formas, dentro de uma estrutura racista que negativa e marginaliza os corpos pretos de forma implícita e explícita. Como nós, educadores das infâncias, podemos contribuir para a construção da subjetividade das crianças pretas dentro desta estrutura racista? O seu trabalho, professora, é fundamental para mudarmos posicionamentos, comportamentos e práticas racistas. Não mudaremos o mundo, mas transformaremos muitas realidades, sempre no fortalecimento da autoestima das nossas crianças pretas, potencializando-as com boas situações de aprendizagem (literatura, histórias, causos, danças, músicas, produções, descobertas matemáticas, e científicas etc.) e sempre objetivando deixá-las de cabeça erguida, com orgulho da sua cor, almejando ser príncipes e princesas, doutores e realezas.

Parabéns, professora, por repertoriar as crianças e por fortalecer a autoimagem e a identidade das nossas sementes de Baobá, que, assim, crescerão fortes e saudáveis, com uma subjetividade bem constituída, o suficiente para combater o racismo estrutural. Sabemos que toda semente, quando germinada, precisa também de alimentos para virar uma plantinha e dar muito frutos. Esse alimento precisa ser ofertado intencionalmente por nós, educadores. Parabéns, parabéns, pelo excelentíssimo trabalho, pois somente com pequenas ações diárias e contínuas é que mudaremos a história e a estrutura racista!

Seguiremos sempre em movimento, jamais nos calaremos, pois nossos passos vêm de longe, somos herança de realezas, matemáticos, engenheiros e doutores. Que as crianças jamais se esqueçam de suas histórias e ancestralidade! Lanço um desafio a você: continuaremos ofertando boas e significativas situações de aprendizagem no ano de 2025? Posso contar com você?

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE G. Café da tarde étnico

*“Eu cometo constantemente o erro de pensar que algo óbvio
para mim é óbvio para todo mundo”
(Chimamanda Ngozi Adichie)*

Ao longo do ano letivo, em vários momentos do cotidiano pedagógico, sempre que podia, a professora inseria músicas, leituras e cantigas de roda que remetiam às culturas africanas e indígenas. As crianças ficaram bem repertoriadas e expostas a saberes civilizatórios ancestrais.

Sabemos que você, professora, tem um trabalho incrível de incentivo à leitura, na perspectiva da formação de leitores. Para nossa alegria, no dia observado você nos supreeendeu e às crianças também, mesmo já estando acostumadas a encontrar algumas modificações nos espaços em momentos festivos. Naquele dia, na cabeça deles e delas não havia nada a comemorar (rs, rs, rs), pois já era final de ano e eles já tinham vivenciado de um tudo mas, quando eles desceram para tomar o café da tarde, surpreenderam-se com a organização dos espaços e com os materiais expostos. Sabemos que o simples, com você, nunca é simples de fato, pois você oferece o melhor nas condições que tem (temos).

Você se mostra sempre preocupada com as questões ambientais e em suas práticas imprime uma postura respeitosa aos princípios e à garantia dos direitos sobre as relações étnico-raciais. Querida educadora, percebo em seu trabalho muitas intencionalidades pedagógicas coerentes com o que se espera de uma educadora antirracista, uma profissional comprometida com a ressignificação das narrativas que foram construídas de forma a estigmatizar o povo negro.

Temos ciência do trabalho árduo que implica a reconstrução de boas memórias sobre os povos afro-brasileiros. Nós, mulheres, professoras, educadoras, filhas, resistimos a muitas situações que falaram e fizeram sobre nós. Para chegarmos até aqui, resistimos a muitas pressões desrespeitosas sobre nosso jeito de ser, principalmente sobre o tom da nossa pele, nosso jeito de falar etc. Portanto, o papel da educação infantil, por meio de boas situações de aprendizagem, é propiciar e ofertar a todas as crianças, principalmente para as meninas negras e indígenas, leituras, histórias, causos, pesquisas, estudos etc.

Precisamos ser ponte, caminho, luz para todos e todas as crianças e bebês, apoiando-os sistemática e intencionalmente em seu processo de desenvolvimento, colaborando para a formação de suas subjetividades e identidades, para que, quando as perversidades racistas chegarem de forma mais profundas e violentas, como costumam ser, todas as nossas crianças que passaram pelo CEI Jardim Nazaré possam ter ferramentas cognitivas, espaciais, intelectuais, éticas, estéticas, para enfrentar a estrutura racista que se faz presente no nosso cotidiano há séculos. Sabemos que não será fácil, como não foi e não é para todos os corpos pretos que habitam os espaços que não foram feitos para nós, e nós resistimos, e continuaremos resistindo. Conceição Evaristo tem uma frase, “*eles combinaram de nos matar mas nós combinamos de não morrer*”, e nós sabemos que é o racismo cotidiano, pois sentimo-lo na carne. Só quem já o sofreu sabe o que é a crueldade do racismo. Fomos e vamos nos fortalecendo, estudando, pesquisando, ofertando outras narrativas sobre a nossa história, jamais contada pelos colonizadores, pois o nosso projeto educativo é outro. Querida professora, quero parabenizar você pela coragem e persistência em apresentar a cultura afro-brasileira como uma cultura potente, rica de diversidade e belezas!

Naquele dia, ao adentrar o refeitório, me senti muito feliz, pois vi brilho nos seus olhos, entusiasmo e alegria. Essa postura faz toda diferença junto às crianças, que percebem o nosso envolvimento e participação, mostrando que fizemos para e com eles, revelando compromisso, clareza e intencionalidade sobre o fazer docente. Ao longo do ano letivo, já havíamos ofertado muitas e boas situações de aprendizagem aos pequenos. Em suas práticas, você reforçou o que tanto afirmamos: naturalizarmos ações antirracistas nas paredes, nos espaços, diariamente/cotidianamente.

Enfim, ao iniciar as observações sobre uma prática antirracista, o espaço organizado com os tecidos e objetos étnicos, o simples café da tarde tornou-se uma experiência extraordinária. Assim como você fez, colocando toalhas e objetos da cultura africana para enfeitar o espaço, deixando o mesmo alegre e muito colorido, parecendo um dia de festa: almejamos que isso aconteça ao longo de todo o ano letivo, que as crianças percebam que todos os dias podem ter essa magia, essa beleza e essa representação da cultura afrobrasileira, tão rica de cores, aromas e sabores. Infelizmente nos acostumamos com a cultura do massacre, da violência simbólica, mas não deveríamos!

Africanizarmos os espaços faz parte do projeto antirracista. Precisamos gostar do que vemos e sabemos sobre nós, e isso não pode se dar apenas em dias excepcionais,

mas sim todos os dias. A simples mudança no espaço já modificou o comportamento das crianças, que estavam entusiasmadas, notando as cores dos tecidos, degustando as frutas ofertadas de outra forma. Até comeram mais. Estavam radiantes com a simples organização do espaço – quem não gosta de um espaço organizado e festivo? Enfim, despertar sentimentos positivos sobre nós a partir das mais variadas linguagens faz parte da construção antirracista. Quanto mais experiências as crianças tiverem sobre a sua cultura, mais chances terão de viver dignamente, contra as opressões, que se deram e se dão de formas variadas.

Assim, refletiremos sobre as obsevações realizadas:

- Antes de chegar ao refeitório, o lugar estava organizado e festivo, o que revela uma intencionalidade pedagógica. As crianças ficaram entusiasmadas e encantadas com a organização do espaço.
- Os objetos utilizados, as cestas, os bonecos étnicos para compor o cenário, tudo contribuiu para a construção da autoimagem sobre a cultura africana, que está presente aqui no CEI, e trouxe um valor simbólico para as crianças via fruição estética.
- Tais experiências nos mostraram que não há necessidade de datas excepcionais para apresentarmos a cultura africana e indígena. Se faz premente naturalizarmos a abordagem de tais culturas. Todos os dias são dias de combate ao racismo e de valorização de tais práticas.
- Os tecidos por si só revelam saberes culturais de um povo. Toda comunidade educativa, não só as crianças, também vai aprendendo a gostar das coisas que foram violentamente silenciadas e desvalorizadas. Só pelo fato de algo ser do povo preto, muitas pessoas já têm um julgamento negativo; por isso precisamos naturalizar práticas como a que descrevemos aqui, pois todos os dias são dias de combater o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira.
- Representatividade importa, e muito. Os espaços revelam concepções e respeito sobre determinada cultura. Como a cultura africana nunca foi valorizada e respeitada, as pessoas se acostumaram a ter a cultura europeia como padrão universal, de modo que manifestações como os tecidos e objetos da cultura africana são tidos como exóticos, diferentes. Assim, se faz necessário naturalizar, deixar fazer parte, criar regularidade e continuidade na oferta desses objetos e materiais no dia a dia do CEI junto às crianças e bebês, reforçando que a cultura do continente africano é diferente, potente e não inferior.

Diante do exposto, pensemos nos desdobramentos:

- arrumar os espaços junto com as crianças para elas aprenderem que podem também colaborar para a organização dos ambientes;
- criar regularidade na organização dos espaços, e sempre que possível mostrar um elemento de cultura africana ou indígena;
- normalizar que as crianças se sirvam;
- incentivar a roda de conversa sobre os objetos expostos – de onde vieram? A que cultura pertencem? –;
- convidar uma mãe para preparar algo para degustarem ou organizar os espaços junto com as crianças;
- convidar outras salas e grupos para comerem juntos um alimento típico de culturas africanas ou indígenas;
- ouvir músicas, nesses momentos coletivos, de países do continente africano e de povos originários brasileiros;
- ofertar momentos diversos de culinária pensando nas especificidades das culturas – quais refeições determinados países fazem e como se servem –;
- pensar no momento de refeição como mais um momento de aprendizagem e, partindo dos materiais disponíveis, dar espaço para que as crianças, além de comerem, socializem e falem sobre o que estão vendo;
- criar e possibilitar no refeitório um outro ambiente como extensão da sala, com propostas que agucem a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Por fim, percebemos que uma simples experiência puxa outras reflexões e possibilidades de intervenção no combate ao racismo. O calendário letivo não dará conta de tantas ações a serem feitas, por isso não devemos abrir mão do que é primordial e necessário às crianças aprenderem: saberes que fortaleçam a sua autoimagem e potencializem a sua identidade são fundamentais e devem ser apresentados de forma sistemática e contínua. A escola precisa ser recriada como um espaço afrocentrado de produção e valorização cultural ancestral, pois só gostamos daquilo que conhecemos – se não nos é apresentado, ficamos no julgamento, nos pré-conceitos e, infelizmente, em muitos casos, em se tratando da cultura europeia sobre a africana, estamos ainda em desvantagem, pois aprendemos que tudo o que é da Europa é positivo, e tudo que não vem de lá é desvalorizado, negativado, porque o centro da beleza, da cultura e da inteligência está na Europa.

Portanto, professora, nas condições que temos, com os materiais que possuímos e com a colaboração de toda a comunidade educativa, faremos o nosso melhor para

fortalecer o currículo antirracista e para implementar as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no dia a dia de nossos planejamentos e ações junto às criança e bebês!

Não desista, você não está só! Pode contar comigo sempre.

Renata Gonçalves Carvalho (Coordenadora Pedagógica)

APÊNDICE I

ENTREVISTA COM UMA MÃE do MGII

Entrevista com A. P. V., 35 anos, mãe da L. do MGII

1- Há quanto tempo a sua filha está matriculada aqui no CEI?

M: Estou na escola como família desde o berçário 1. A L. entrou aqui com 5 meses, então são 4 anos e este é o último ano dela.

2- Quando você se olha no espelho, como você se vê? Como uma pessoa branca, parda ou negra?

M: Eu me considero uma pessoa preta. O meu marido é branco, mas a L., embora não tenha a pele retinta, tem a pele escura como a minha também. Nós sempre conversamos com ela, embora meu marido afirme que ela é parda, dizemos que ela é uma criança negra.

3- Sendo você uma mãe que está conosco desde o berçário 1 e que já presenciou muitas ações aqui na escola, como você observa o nosso trabalho e projetos sobre as questões étnico-raciais? Como você percebe nossas ações no combate ao racismo, à intolerância?

M: Desde o berçário 1, eu percebo que na escola existem muitas bonecas negras. Quando acontece o dia da família ou outros eventos na escola, vejo sempre as manifestações da cultura preta – cirandas, os grupos de danças que vocês trazem nas apresentações. Nas reuniões de pais, as professoras sempre apresentam os seus trabalhos e, nos registros semestrais das crianças, percebo que eles abordam o projeto também.

4- No ano passado, aconteceu uma situação em que você nos procurou. Não só você, tivemos aqui umas cinco mães, e cada uma trouxe um relato sobre alguma situação sobre o tom de pele, cabelo ou sobre o racismo cotidiano. Você nos relatou um fato que estava se passando com a L., e eu gostaria de saber se você foi acolhida. Como foi encaminhado o seu problema?

M: O ano passado foi muito difícil para nós como família, percebemos que a L. com três anos não estava se reconhecendo como uma criança preta; pelo contrário, ela estava sentindo uma grande rejeição por conta do cabelo. Eu sempre tive o cabelo cacheado, e passei por um processo de alisamento; a L., que me tinha como referência, levou um choque quando eu alisei os cabelos. Desde então ela começou a ter uma crise tão forte que chegou ao ponto de puxar o próprio cabelo. Ela dizia *eu não quero este cabelo*,

quero meu cabelo de outro jeito. Quando ela disse isso, juro, na hora eu não tive reação, meu marido teve que segurar as mãos dela para ela parar de puxar o próprio cabelo, e fui tentando acalmá-la. Ela não chorava de dor de puxar o cabelo, ela chorava e dizia que não queria aquele cabelo. No primeiro momento eu não sabia o que fazer, confesso que fiquei triste, chateada e perdida, sem saber o que fazer com a minha filha. Depois que ela dormiu, conversei com o meu marido e falei que tínhamos que fazer alguma coisa urgentemente. Pensamos em algumas estratégias e percebemos que sozinhos em casa não seria suficiente, precisaríamos de ajuda. Então, no dia seguinte, nós fomos à escola conversar com a Professora da L. Logo de manhã, ela me recebeu muito bem, a outra professora ficou com as crianças e pudemos conversar sobre a minha angústia. Em seguida a professora relatou que ia me ajudar, dizendo que na escola já existia esse projeto e que, sabendo desse fato, ia intensificar ainda mais as atividades. No mesmo dia, saí da sala da professora e fui falar com você, coordenadora. Eu fui muito bem acolhida pela professora e por você, Renata [choro]. Por conhecer vocês, eu sabia que seria acolhida, sempre tive plena confiança nessa escola, e tinha certeza de que aqui eu teria total apoio, sabia que eu e a L. seríamos ouvidas, sabia que meu desespero não seria silenciado aqui nessa escola, com aquelas frases *isto passa*, ou *é coisa de criança*. Não foi o que aconteceu, vocês me ouviram e você me disse que iríamos conversando durante o processo: conforme nós íamos conversando, lendo histórias pretas para a L., ficamos pensando o que poderíamos fazer em casa, aqui na escola também vocês iam dando continuidade com as histórias, danças, músicas, vídeos, entre outras coisas. Em casa fui colocando quadros dela com cabelos soltos cacheados, fui comprando “maria chiquinha” e enfeitava o cabelo dela, e fui percebendo que a L. também foi participando de muitas ações aqui no CEI também. A professora ia compartilhando comigo e, no final, as professoras, tanto da manhã quanto da tarde, fizeram um portfólio dos trabalhos e ações que foram realizando junto à L. e com todas as crianças da sala ao longo dos meses. Eu fiquei muito feliz de ver esse portfólio, dentro de um dos registros estava escrito que era uma atividade sobre o tom de pele e a princípio a L. não queria que o tom de pele dela fosse daquela cor e, depois que essa atividade foi repetida várias vezes, a minha filha estava entendendo sobre o tom de pele. Ela dizia que era da cor da mamãe, da vovó e nós somos pretas da pele retinta. No final do ano, ela comentou sobre a sua amiga de sala, a B., que tinha o cabelo igual ao dela. Ela chegava em casa dizendo que a amiga dela tinha o cabelo enroladinho igual ao dela. Nós colocávamos muitos vídeos em casa propositalmente, vídeos de crianças que tinham cabelos cacheados iguais ao dela, colocávamos vídeos de danças, bailarinas de que ela gosta, bailarinas pretas de cabelos cacheados. Hoje em dia ela já fala *olha, o cabelo está igual ao meu*. Eu sempre reforço dizendo: *olha, filha, que cabelo bonito!* Antigamente ela falava que não era, agora, quando vê, ela diz que o cabelo é igual ao dela. Nesses dias aconteceu uma coisa que, para mim, foi uma situação muito boa: a minha cunhada chegou para a L. e disse *olha, L., vou pintar o meu cabelo de vermelho, o que você acha?* A L. disse

para ela *não, cada um tem o seu cabelo, tem gente que tem cabelo preto, tem gente que tem cabelo vermelho e seu cabelo é bonito do jeito que ele é* [choro da mãe], *o papai tem um cabelo, a mamãe tem outro cabelo*. Ao ouvir a L. falando daquele jeito, eu ganhei o meu dia. Vocês me acolheram de uma maneira, vocês sentiram o meu choro de desespero, eu me senti muito acolhida e respeitada por vocês, mas eu já sabia que vocês iam me acolher e me ajudar nesse processo com a L.

5- No ano passado, fizemos muitas ações formativas junto a toda comunidade educativa: formações com as docentes, a festa da cultura nordestina, a festa da cultura popular e, no final do ano, a nossa festa de encerramento. Trouxemos um espetáculo sobre a origem do samba. As crianças foram assistir na Fábrica de Cultura e receberam duas bonecas pretas. Como você percebeu e avalia todas essas ações? Você conseguiu observar esse movimento na U.E.?

M: A minha filha e suas amigas tinham várias bonecas na sala, ela sempre brincava com a boneca negra e acredito que ela começou a se gostar e começou a perceber que se parecia mais com a boneca preta do que com a boneca branca. Essas ações, que foram acontecendo aqui na escola e na minha casa, fizeram a L. conseguir lidar com essa repulsa pelos cabelos e por seu tom de pele. Ela começou a se aceitar e, quando a L. e eu vínhamos aos eventos, eu percebia que ela vinha muito feliz, querendo se arrumar para vir para as festas aqui no CEI, querendo vir comigo e com o pai dela. Percebia que ela se sentia acolhida e gostava do espaço. Ela ouvia as músicas, ela participava, dançava. Na sala, nem todas as crianças têm a pele retinta, nem toda a comunidade aqui tem o tom de pele mais escuro, nós somos diversos, mas percebo que ela passou a se sentir pertencente ao espaço. Quando juntavam todas as famílias, que são diferentes e têm diversas cores, sempre percebia que todos se sentiam acolhidos. A L. não deixará de ser negra, eu sei que vão acontecer muitas ações racistas na sociedade da qual fazemos parte, eu já sei que tenho que me preparar para muitas situações que virão, mas, em relação a esse fato que passei com a minha filha, acredito que ainda não esteja superado totalmente, mas ela está tomando consciência de que é bonita do jeito que é, e eu vou sempre reforçando a beleza do cabelo dela, do tom de pele. Ela vai percebendo que a avó é preta e é uma professora inteligente, bonita, esforçada, eu sempre tento ir afirmando as belezas da nossa família.

6- O que deve haver em uma escola antirracista? Como mãe, o que você acha que precisa ser feito para combater o racismo na educação infantil?

M: A primeira coisa é que a escola não pode negar o que está acontecendo, dizendo que não existe racismo e que ele não acontece. Tem que ser feito um trabalho antirracista, como aconteceu aqui no CEI da L., a escola precisa ter clareza que o racismo acontece, saber que a criança está vivendo isto, para poder ouvir quando a criança está mostrando a injustiça que ela mesma está recebendo, ou uma situação de menosprezo por ela. Tudo o que a criança traz tem que ser ouvido pelos adultos. Embora a escola tenha um projeto muito bem-intencionado, a L. passou por uma situação de sofrimento, de não aceitação do seu próprio cabelo. Quando cheguei aqui, vocês não disseram que faziam um projeto pronto e acabado, eu sabia que já havia um projeto, vocês me receberam e falaram que tinham que fazer mais, que fariam muito mais pela L., minha filha. Eu sou muito grata, o trabalho aqui acontece porque vocês ouvem as crianças. Para um trabalho sobre educação antirracista dar certo, é preciso ouvir as crianças. Muitas vezes a criança não falará, ela ficará chateada, a L. puxava o cabelo dizendo que não gostava dele. Estes foram alguns dos sinais, e eu fui conversando e ela foi relatando a sua insatisfação com o cabelo. Portanto, ouvir a criança é fundamental, não podemos achar que não é nada, com aqueles dizeres de desvalidação das falas das crianças, elas vão dando sinais. É importante ter imagens de crianças pretas bem arrumadas, bem-vestidas em destaque nas paredes do CEI e em casa também. Na minha casa existem muitas fotos da L. Lembro-me que aqui houve o dia do cabelo *black*, a minha filha saiu muito entusiasmada – se achando... – com os seus cachinhos soltos. Tem que haver brinquedos que retratam a diversidade, principalmente bonecas pretas. Um dia eu cheguei para pegar a L. e ela estava disputando a boneca preta com uma amiga. Depois ela me disse que estava dividindo a boneca com a amiga, o que mostra o quanto as crianças já vão crescendo e vendo o mundo de outra forma. Percebo que aqui nesse CEI existem muitos livros que trabalham com essa temática, representatividade. Há um acolhimento de vocês muito bom tanto das pessoas da limpeza, os ATES, que é uma equipe muito boa, muito unida. Isso é muito importante, o acolhimento é igual, sejam brancos ou negros. É uma referência para a L, ela gosta de vir para a escola, ela se sente muito bem acolhida aqui e eu me sinto muito feliz.

*APÊNDICE J***ENTREVISTA COM A ASSISTENTE DE DIREÇÃO DO CEI**

1- Como você iniciou sua carreira na educação infantil? Há quanto tempo você está na educação?

R: Tenho 43 anos, estou na Educação há 24 anos, e somente na educação infantil há 20 anos. Quando terminei o magistério, nos anos 2000, meu primeiro emprego foi na educação infantil, em uma creche conveniada e ali eu já aprendi muito. Depois fiz uma faculdade de biologia e fui para o ensino médio trabalhar com os maiores. Já atuei como monitora de educação ambiental, mas assim que eu finalizei o curso superior de biologia passei no concurso para educação infantil e fiquei acumulando os cargos durante muito tempo, trabalhando concomitante nas duas frentes.

2- Como você se autodeclara, branca, negra, parda?

R: Branca

3- Qual é o maior desafio para a implementação das legislações sobre as relações étnico-raciais?

R: Um dos maiores desafios para trabalharmos e implementarmos o currículo antirracista no interior do CEI é chamar os responsáveis, fazer com que eles percebam essa necessidade de se falar e de se trabalhar com esses conteúdos, desde a educação infantil. Todos somos responsáveis, sejam os educadores ou a comunidade escolar como um todo. Estamos em uma cultura com muitos vícios, infelizmente nós naturalizamos muitas práticas racistas, como se fossem normais – e não são. Reconhecer a sociedade racista é importante, e se perceber enquanto sujeitos transformadores de mudanças e posturas é um dos desafios de se trabalhar com educação antirracista. Essa ação para mim é um dos nossos maiores entraves, de articular a educação antirracista na educação infantil junto aos familiares que, em sua maioria, são evangélicos. Não é fácil, a nossa cultura ainda propaga o racismo, pois crescemos nessa educação onde não se discutia, não se questionava, não tínhamos a cultura negra valorizada. Era propagado que o negro servia ao branco, com seu trabalho escravo, e nós naturalizamos isso nas falas, nas ações, repudiando alguns objetos, os elementos da cultura. Atribuímos a questões do mal e na educação infantil temos a oportunidade de mudar essa história, pois trabalhar com as crianças e bebês é lindo! Atualmente temos um acervo literário muito bom na nossa escola, claro que pode ser melhorado, devendo ser trabalhado de forma lúdica para atingir as crianças e demais projetos. Tais temáticas ainda são fortes, por isso a literatura preta é importante, principalmente para as meninas pretas, para elas se sentirem representadas. Vemos muitas falas preconceituosas sobre os cabelos, mas os

livros ajudam muito a desconstruir muitos estereótipos sobre a cultura. Percebo que os livros permitem uma valorização dessa temática, sendo uma forma de adentrarmos na educação infantil junto às crianças. A formação continuada dos professores é fundamental para eles entenderem a necessidade da abordagem e como essa formação reverbera e se reflete junto aos pais e na comunidade. É um desafio muito grande, porque não é só entendermos que precisamos trabalhar, é toda uma cultura, a lei que nos obriga, agora temos o currículo que precisa ser implantado. Temos os governantes que não colaboram, então são muitas questões que precisam ser analisadas que impactam o nosso trabalho.

4- Eu gostaria que você falasse como um branco pode agir para apoiar uma educação antirracista dentro do seu privilégio.

R: Não podemos naturalizar as coisas, já conversamos muitas vezes sobre isso, infelizmente naturalizamos muitas coisas.

5- Tendo trabalhado por alguns anos como educadora das infâncias, você se recorda de algumas práticas de combate ao racismo com as crianças pequenas?

R: No tempo em que estou na educação infantil, não me recordo de ter trabalhado com uma educação de prevenção e educação antirracista, principalmente com os pequenos, no máximo, no ensino médio, e algo não muito profundo.

6- Como gestora, de que maneira você se vê nesse trabalho de combate ao racismo? como é realizado o trabalho das questões étnico-raciais junto às famílias?

R: Uma das práticas que o diretor tem que fazer é garantir o currículo. Temos a lei, os gestores são os principais agentes responsáveis para estimular e trabalhar junto aos docentes para que o currículo antirracista aconteça de fato. Faz-se necessário garantir o currículo na educação infantil sempre.

7- Qual é o recado que você daria para aquele gestor que ainda não entendeu seu papel no combate ao racismo?

R: Essa é uma perguntinha bem apertada, vou responder baseada nas experiências que eu tenho com educação infantil. Nessa caminhada como gestora, me considero com pouco conhecimento em relação à temática, mas eu tenho a certeza de que existe um currículo que pode ser trabalhado, tem que ser implementado. O gestor que ainda não

iniciou essa empreitada, deve fazer, deve implementar junto ao seu grupo, pois ele defende caminhos para uma escola democrática e inclusiva, e livre de qualquer preconceito. Se faz necessária a implementação do currículo para que se construa essa educação antirracista, sendo significativa para as crianças, para lá na frente construir uma sociedade livre de preconceitos. É necessário implantar o currículo desde a educação infantil. Começa na educação infantil e perpassa para o fundamental, se quisermos uma sociedade livre de preconceitos, uma sociedade antirracista, com valores democráticos e respeitosos. Então o recado que eu deixo na minha pouca experiência, nessa caminhada como gestora, nessa temática sobre as relações étnico-raciais, é que precisamos ser instigadas a trabalhar mais com essa temática visando a uma sociedade diferente. É preciso ter um olhar sensível e implementar o quanto antes, buscando uma educação democrática e antirracista.

APÊNDICE K - ENTREVISTA COM O DIRETOR DA UNIDADE

Diretor: C - 40 anos, pedagogo, mestre em educação.

1. Como você se autodeclara?

C- Branco.

2. Como você iniciou sua carreira na educação infantil?
Há quanto tempo você está na educação?

C- De uma maneira bem suscita, nasci no nordeste, vim para São Paulo há seis meses; meus pais não queriam que eu e meu irmão tivéssemos o mesmo futuro que eles e, por isso, desde cedo valorizaram e muito a educação. Como somos moradores da periferia, não temos muitas opções. Então, quando eu terminei a oitava série, não havia muito o que fazer, ou você viraria office-boy, ou empacotador no mercado ou, no máximo, você trabalharia como mecânico fazendo um curso no SENAI. Até que eu descobri algo chamado CEFAM – Centro de Educação ao Magistério. Eu sabia que ali receberia uma bolsa, teria um salário mínimo, estudaria para ser professor. Na verdade eu nem me interessava em ser professor, gostei porque ficaria lá dez horas por dia e ainda por cima seria remunerado. Fiz CEFAM aos 19 anos, terminei e entrei na PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo –, no dia vinte de agosto de 2004. Recentemente eu fiz vinte anos de prefeitura, comecei como professor de CEI – Centro de Educação Infantil – com crianças do BI – Berçário I. Não tinha experiência nenhuma, na faculdade não havia disciplinas específicas para a primeira infância, para ensinar como se troca, como se alimenta uma criança e, naquela época – eram os anos de 2003 a 2004 –, muitas práticas eram extremamente assistencialistas e, quando eu entrei, com vinte anos, eu fazia faculdade de letras. Depois iniciei um mestrado na área da educação e, logo que terminei, resolvi fazer o concurso para direção. Nesse intervalo, eu trabalhei no CEI de 2004 até 2016. Em 2017 eu iniciei no cargo de diretor na PMSP, trabalhei no estado por um tempo e também trabalhei aqui no município no fundamental I. Mas resolvi seguir a carreira de diretor porque infelizmente algumas questões são mais complicadas quando você é homem. Passei por um processo bem delicado por ser homem na educação infantil, as mães sempre ficavam bem receosas em ver um homem trabalhando com os bebês e crianças pequenas. Pensei que era melhor eu sair da sala e ir para a gestão apesar de sempre gostar da educação infantil. Infelizmente a sociedade cobra. Temos muito que trabalhar com essa questão, pois educar e cuidar parece que dizem respeito somente à mulher, e o homem sempre fica como o ajudante. Portanto, o homem nunca é

protagonista, pois a sociedade define como coisa de mulher. Um bom exemplo disso é que, aqui na escola, temos apenas um homem junto com várias mulheres. Isso se repete desde quando eu era professor, ainda temos poucos homens como educadores de crianças pequenas e assim foi a minha entrada na educação infantil, onde permaneço até hoje [2024].

3. Uma vez que se autodeclarou branco, como você se vê nesta sociedade marcada pelo racismo?

C- A princípio, quando se é mais jovem, você não tem noção do privilégio que carrega, porque para mim foi e é natural ser branco. Desde cedo eu era bonitinho e as coisas funcionavam naturalmente. Só depois você começa a entender que o outro é diferente, que existem outras formas de se posicionar e pensar, que o padrão é o branco, é o heterossexual, é o cristão. Como eu correspondia a essas premissas de ser branco, heterossexual e cristão, para mim era normal. Mais tarde é que comecei a entender a questão da escravidão no Brasil, das marcas, desse histórico que nós infelizmente vivenciamos, os privilégios eu tive, como, por exemplo, felizmente ou infelizmente eu nunca fui parado pela polícia, porém amigos meus aparentemente já foram abordados várias vezes. Hoje eu tenho ciência do meu privilégio. Só pelo fato de ser branco, ninguém me vai perseguir no mercado, nenhum policial vai chegar me batendo. Isso requer um pouco de estudo, pois quando você nasce branco, não sabe que é privilegiado. Depois que cresce, você vai ouvindo outras histórias, eu lembro na minha infância a visão do negro e da negra principalmente pejorativa; quando havia uma menina que a gente não queria, que não era interessante, a gente ofendia como a “neguinha” – ninguém falava “o branquinho”. Você vai vivenciando esses estigmas, que estão muito enraizados, principalmente quando somos crianças, quando acabamos por reproduzir o que vemos em casa. Para os meus pais, tudo isso era normal e você vai sendo educado num ambiente que não tem pessoas negras porque elas devem ser evitadas. Portanto, na minha infância e na adolescência, nas décadas de 80 e 90, a relação que tínhamos com os negros era sempre de inferioridade. Esse conceito não mudou muito hoje, mas começamos a perceber, principalmente quem é branco, o quanto é privilegiado. As pessoas na cadeia são predominantemente negras ou pardas; quando você vai ao consultório, os médicos são predominantemente brancos. Em toda essa reflexão, há um ponto estranho: nós não podemos simplesmente dizer “os pretos não gostam de estudar”, no entanto, no percurso histórico da formação do povo brasileiro, os negros foram considerados uma subespécie, alguém que precisa lutar para que seus direitos sejam garantidos, direitos simples como, por exemplo, o direito à vida. Se fôssemos pensar quantas pessoas negras são mortas e quantas pessoas brancas são mortas, certamente as pessoas negras seriam as maiores vítimas. Quando olhamos, nossos representantes são majoritariamente homens brancos. Nossa história não mudou

muito. De 1984 para cá, quarenta anos depois, se olharmos para os nossos representantes, eles surgem da população branca, heterossexual e cristã, o que difere completamente da diversidade que vemos hoje.

4. Você falou do privilégio branco. Eu gostaria que você falasse como um branco pode fazer para apoiar uma educação antirracista dentro deste privilégio?

C- Como diz o Javon, eu não preciso ser preto para lutar pelos direitos dos pretos, eu não preciso ser indígena para lutar pelos direitos dos povos originários, eu não preciso ser homossexual para lutar pelas questões em defesa dos LGBTQIA+. É importante nos colocarmos no lugar do outro. Se você se reconhece como privilegiado, precisa garantir que esse privilégio seja estendido a todos, então é tratar essa temática de uma forma constante. Precisamos normalizar. Eu sempre digo que na educação infantil há certos temas que são cristalizados: ninguém faz uma parada pedagógica para discutir a motricidade, pois esta temática já está cristalizada, uma vez que todos já entendem a importância da motricidade na educação infantil. Já as temáticas que dizem respeito a questões étnico-raciais, essas ainda não estão cristalizadas. Fazemos ações pontuais, eventos no novembro negro, ou fazemos algumas ações bem específicas. Eu, como homem gestor branco de uma escola de educação infantil, sempre instigo a pluralidade, a polifonia de vozes, principalmente essas vozes que por muito tempo foram silenciadas. Então precisamos garantir que a mulher, o homossexual, o deficiente, o indígena, o negro, possam falar, pois por muito tempo foram silenciados. A proposta da nossa escola é garantir que essas vozes criem um coro, que o CEI, possa falar e, a partir disso, precisamos valorizar a diversidade, desmistificando, descolonizando o currículo que foi feito nessa visão europeia, em uma perspectiva branca, cristã, heterossexual.

5. Tendo trabalhado por alguns anos como educador das infâncias, você se recorda de algumas práticas no combate ao racismo com as crianças pequenas?

C- Na minha época, o fazer era algo totalmente inconsciente, fazíamos algumas coisas por conta do novembro negro, tudo estava em processo, eram ações totalmente explorativas, pois até questões básicas, como educar e cuidar, estavam em construção. Mesmo com o surgimento da lei nº 10.639/03 – estou na educação desde 2004 –, mesmo a lei fazendo vinte anos, poucos passos foram dados, esse direito ainda não foi preservado. Eu sempre comento que, quando existe uma lei que obriga determinando conteúdo ou comportamento, é porque fracassamos. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – é um fracasso, o Estatuto do Idoso também é um fracasso, o currículo antirracista a meu ver é um sinal de fracasso, pois temos que ensinar o outro a fazer aquilo que

deveria fazer de bom grado e reconhecer que precisa cuidar das crianças, dos idosos. E ter que trabalhar com essa abordagem sobre educação antirracista, ter que falar sobre os povos originários, deveria ser natural; quando se cria uma lei, é porque todos os nossos esforços não foram suficientes e infelizmente a ação não aconteceu como deveria. Na minha época, não existia a questão da temática antirracista na escola, não havia as questões de gênero, nem os conteúdos para falar dos povos migrantes. Essas abordagens, por mais antigas que sejam, não aconteciam. O CEI não era visto como um lugar de educação e, sim, uma extensão da casa das crianças, e na nossa casa não falávamos sobre essas temáticas. Os pais queriam saber se as crianças comeram, beberam e brincaram. Não me recordo de nada que eu tenha feito sobre educação antirracista de uma forma sistematizada. Nem formação recebia, não tínhamos momentos de estudo, o CEI em 2003 e 2004 estava mais voltado para as questões de assistência social do que para questões educativas. Até hoje ouvimos dos pais coisas do tipo “meu filho passou bem? Comeu? Bebeu?”... Dificilmente os pais perguntavam o que o filho tinha aprendido. Então infelizmente essas temáticas não faziam parte. Hoje podemos pensar que nós arranharmos nessa temática. Aqui na nossa unidade, tentamos fazer ações mais contínuas, mas sabemos da realidade de outras unidades que continuam do mesmo jeito, porque dá trabalho falar de questões religiosas já que levam sempre para o pessoal. A religião deve ser vista a partir de um ponto de vista histórico. Todo mundo fica tranquilo quando se vai falar da mitologia grega ou romana, mas, quando vamos falar da mitologia africana, é coisa do diabo. Se falarmos de santo, está perdoado, mas se falarmos dos orixás, é coisa do diabo. Então é um embate que muitas vezes a escola não quer enfrentar, mexe com toda uma estrutura social, e infelizmente os professores querem ficar passivos, uma vez que modificará toda uma forma de pensamento e dará trabalho. É um enfrentamento, e nem sempre as pessoas estão dispostas. É muito mais cômodo, mais tranquilo, quando estamos em uma posição de conforto, e é muito difícil você ver um branco, um cristão, um homossexual, lutando por essas questões.

6. Como gestor, de que maneira você se vê nesse trabalho de combate ao racismo?

- C- Quando eu cheguei à unidade em 2017, pensei em abordar todas as temáticas que eu queria ter discutido enquanto professor e não sabia. Fiz algumas pesquisas junto aos educadores, tivemos como ponto norteador as perguntas que estavam nos indicadores de qualidade. De fato precisávamos trabalhar sobre educação étnico-racial e tínhamos cinco princípios básicos: trabalhar com as questões raciais, questões de gênero, povos migrantes, inclusão, povos indígenas. Percebemos que éramos carentes de tudo, não tínhamos profundidade em muitos temas. As pessoas acham que, pelo simples fato de ler um livro, estamos solucionando o problema como se fosse um *checklist*. É importante mapear e garantir que essas questões não sejam pontuais, um simples evento.

O que eu almejo de verdade é que tais conteúdos façam parte da nossa rotina para ampliarmos o repertório de livros na unidade, termos uma formação constante, buscando sempre parceiros que tenham mais propriedade sobre o tema e ampliando os pontos de vista. Aqui todos têm lugar de fala a partir do seu ponto de vista. Não é porque eu sou branco que eu não posso falar. Porém é diferente da perspectiva da pessoa que passou ou passa por alguma situação constrangedora. Sabemos que cada um terá o seu olhar. A proposta da unidade é garantir formações contínuas com parcerias que ampliem o nosso ponto de vista, porque nenhuma temática se acaba. Se acabou, é porque morreu. Como nós ainda estamos vivos, esse assunto estará em constante desenvolvimento. Pode ser que muitas coisas que nós vimos terão que ser revisadas, porque educação é uma constante mudança. Eu questiono muitas práticas que realizava em 2004 – “meu Deus, por que fiz isso?” –, mas somos homens e mulheres do nosso tempo, pode ser que daqui a dez anos falemos “nossa, era uma coisa tão simples falar das questões étnico-raciais!”, ou pensemos “nossa, fazíamos isso com as questões étnico-raciais?”. O mais importante é não silenciarmos, é buscar formação, pessoas que tenham vivências, para entendermos os pontos de vista dos outros, para sabermos da importância sobre os estudos desse tema, sairmos dessa perspectiva eurocêntrica.

7. Aponte os maiores desafios em relação à implementação da lei 10.639/03 junto ao currículo antirracista da PMSP.

C- Eu acho que não existe um ente responsável, eu acredito na corresponsabilidade. Não adianta o diretor fazer descer goela abaixo e o professor não se sentir pertencente. Esse é um trabalho conjunto, de formação, o grupo precisa entender a necessidade, assim como o gestor precisa entender e propor um trabalho conjunto. Senão ficará algo impositivo que funcionará enquanto o gestor estiver observando, mas a portas fechadas o educador faz o que quer e como quer. Não há garantia que aquela política pública está sendo implementada como deveria. Entretanto eu parto do pressuposto da honestidade, da sinceridade. Com certeza a responsabilidade maior é do gestor, na figura principal da(o) coordenadora(or) pedagógica(o), que está na linha de frente na formação junto aos professores, mas tem que ser um trabalho de engajamento. Não podemos cobrar algo que eles nunca tiveram, ou tiveram de uma forma inadequada. Cabe à gestão mostrar que é uma legislação, mas precisa garantir que esse professor tenha clareza da importância, para que se torne um formador, um pesquisador. Senão, será um tarefeiro, ele só vai fazer porque é obrigado, e nós sabemos que, quando se faz algo por obrigação, a qualidade e os resultados são questionáveis. Eu acho que precisa haver uma formação continuada da(o) coordenadora(or), assumindo todos os desafios do seu grupo de trabalho, pois, como eu te falei, é uma temática que mexe com as estruturas, e o professor não pode estar alheio a isso. É muito difícil você conversar com pessoas que têm o pensamento cristalizado, principalmente nas questões religiosas, e fazer com que

essas pessoas valorizem os orixás, porque para elas os orixás são coisas do demônio. Como eu vou obrigar uma pessoa a falar de orixás na sala de aula se ela achar que esse tema faz com que ela cometa um pecado? O processo de construção de uma nova postura é lento. É preciso ter muito cuidado porque qualquer fala, posicionamento, que tomarmos de forma autoritária, nos fará perder o rumo. Falar de uma temática tão complexa como essa mexe com as estruturas, com as convicções e com as crenças das pessoas. Desse modo, acredito no papel da formação, sempre devagar para garantir que o professor se conscientize. Não é um trabalho de um mês, nem de um ano, é um trabalho de uma vida, porque transformar a mente das pessoas que têm pensamentos cristalizados é muito difícil. Eu acredito que seja um papel de engajamento, mostrar para esse pai, para essa comunidade educativa, que essa temática é muito importante e trabalhar, gradativamente, para que consigamos implantar esse currículo da forma adequada e não apenas uma tarefa para o professor dizer “olha, eu fiz o que você me pediu”, sem o comprometimento que a educação carece.

8. Como é realizado o trabalho das questões étnico-raciais junto às famílias?

C- Então, eu não consigo mensurar de forma cartesiana ou científica esse retorno das famílias, mas sempre observo nas famílias e nos professores falas que dão a entender que essa temática vem evoluindo. Nas reuniões, nós vemos as mães comentando a favor do assunto, em todas as reuniões procuramos mostrar para as famílias que é importante, mas nós nunca paramos para fazer essa pergunta “de que maneira nós, professores, atingimos essas famílias?”. Muitas vezes vemos o desafio, fazemos a intervenção, mas não avaliamos se surtiu efeito. Essa pergunta pode ser norteadora dos nossos próximos encaminhamentos. Muitas vezes temos dados até excedentes e surge a pergunta: “o que irei fazer com estes dados? Será que todos esses projetos que nós fizemos sobre as questões étnico-raciais, povos indígenas, povos migrantes, atingiram a nossa comunidade? De que forma?”. Eu acredito que um grande desafio nosso enquanto gestores, é avaliar as nossas intervenções. Gostei dessa pergunta para pautar nossas próximas reflexões porque senão faremos aquilo que criticamos sobre os professores, viraremos os tarefeiros. Temos que fazer isso. Será que esse trabalho que fazemos com a comunidade tem um retorno positivo? E o que nós podemos fazer a mais? Será que essa comunidade, que nos circunda diariamente, tem noção da importância deste tema, ou será que está restrita somente entre os muros da escola? Acredito que essa seja uma boa pergunta para que possamos pensar nos próximos passos. Não adianta termos um projeto que começa e fica aqui no âmbito do CEI, a proposta é que este projeto seja expandido, a proposta futura é avaliar se a comunidade está achando interessante. Infelizmente não é comum ouvirmos a comunidade, muitas vezes silenciemos, não validamos sua fala, mas poderia servir como norteador dos nossos próximos projetos,

como a comunidade reage, como responde às nossas ações internas em relação aos projetos.

9. Como você avalia a sua unidade em relação ao combate ao racismo? Ela está além das políticas públicas no combate ao racismo, ou alguém das propostas oferecidas pelo currículo antirracista?

C- Eu sou sempre muito otimista e acho que estamos progredindo, e é um progresso ascendente, se levarmos em conta o que nós fazíamos e o que nós fazemos hoje. Notamos um avanço muito grande: em 2016 não era discutido, em 2017, quando cheguei aqui, enquanto diretor, começamos a falar sobre esse tema. Não sei se foi numa linguagem apropriada, mas esse assunto deixou de ser silenciado e, no decorrer desses anos, nós estamos tentando intensificar tais ações formativas, como eu havia dito, chamando palestrantes para fazer alguma capacitação; hoje começamos a fazer uma reflexão porque, naquela época, era de uma forma não muito adequada, fazíamos apenas algumas intervenções. Infelizmente a própria prefeitura nos leva a cometer alguns equívocos, lembro-me que em novembro havia o projeto em que eram levantadas situações étnico-raciais no mês de novembro; era um evento, uma festa, depois passava o mês de novembro e ninguém fazia mais nada, era apenas uma festa; o assunto era encarado desse modo, vamos comemorar, vamos festejar e, quando passava, ninguém falava mais nada, a tarefa estava cumprida. Com o decorrer dos anos, temos questionado em quais momentos nosso currículo colabora para essas questões antirracistas, o que nós temos feito em nossas falas, em quais momentos o nosso projeto político pedagógico busca combater esse branqueamento que vem se cristalizando no decorrer dos anos. Hoje o nosso CEI não receberia nota máxima, pois seria impossível, mas teria uma nota de progresso. Não é um tema que é silenciado, é bastante trabalhado, precisando ainda de formação. Investimos esse ano em muita capacitação relacionada a esse tema, até um seminário sobre as questões étnico-raciais fizemos. Precisamos consolidar as práticas, chegou o momento em que temos muitos dados, muita bibliografia lida, muito acervo no campo da teoria. Agora, precisamos levar para o campo das ações, temos muito embasamento teórico e precisamos colocar tudo em prática, porque, para mim, uma teoria sem a prática é morta.

10. Qual é o recado que você daria para aquele gestor que ainda não entendeu seu papel na sociedade no combate ao racismo?

C- Primeiramente, eu parto do pressuposto da empatia. Não é uma luta que deve ser delegada somente aos militantes da causa porque, se for assim, para termos essa discussão, todos os diretores precisariam ser negros. Todas essas pautas precisam ser discutidas. Independentemente da sua formação religiosa, da sua constituição genética,

da sua orientação sexual, o gestor precisa se colocar no lugar do outro e tentar dirimir esse atraso, essa dívida histórica, para com a comunidade negra, a comunidade indígena, a comunidade das pessoas com deficiência e a comunidade dos migrantes. Precisamos buscar formas, não foi você que fez, mas precisa buscar meios para que possa amenizar. Então a pergunta é: “se eu fosse negro, como eu gostaria de ser tratado?”. Estando nessa escola, hoje eu posso dizer que o nosso CEI não é uma excelência na discussão, mas, sendo negro, eu me sentiria acolhido. Eu vejo as práticas com representatividade e não vejo um currículo morto em que se propõe uma coisa e se pratica outra. Há muitas ações e questões para melhorar, sim! Porém, precisamos de ação. Se os gestores entram em uma unidade e veem algo que não condiz com que o deveria, precisam agir, propor mudanças. Daí o enfrentamento valerá a pena. Você estará lutando pelas crianças de zero a três anos que não têm um sindicato, um agrupamento que possa lutar por elas. Não falar sobre essas questões étnico-raciais priva essa criança, principalmente a negra, de se sentir pertencente, ela vai ser sempre o estrangeiro, o diferente. Se o professor não valoriza, se a gestão não trata esse educando de uma forma especial, como trataria qualquer outra criança, ela sempre vai se achar inferiorizada, vai se fechando, se tornando um adulto com uma autoestima fragilizada. Se o diretor não tiver essa sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de pensar como pode fazer diferente, infelizmente ele está na profissão errada.

APÊNDICE L – QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL – ENTREVISTA – Perfil das educadoras

Professora 1 - 19 anos na educação infantil, somente neste CEI.

Professora 2 -18 anos na educação infantil e 6 anos no CEI Jardim Nazaré.

Professora 3 - 13 anos educação infantil e 3 anos no CEI Jardim Nazaré.

Professora 4 - 31 anos na educação infantil e no CEI Jardim Nazaré.

Professora 5 - 16 anos na educação infantil e 1 ano no CEI Jardim Nazaré.

Professora 6 - 17 anos, 16 anos no CEI Jardim Nazaré.

Professora 7 - 17 anos, 12 anos no CEI Jardim Nazaré.

1 - Como você se autodeclara?

Professora 1 - branca

Professora 2 - parda

Professora 3 - branca

Professora 4 - preta

Professora 5 - branca

Professora 6 - parda

Professora 7 - preta

2- Já participou de alguma formação sobre Educação Antirracista na DRE aqui da PMSP?

Professora 1 - Já participei de outros eventos, mas, voltados para essa temática, nunca.

Professora 2 - Cursos específicos sobre a temática eu nunca fiz, mas já realizei sobre outras temáticas. Já participei de seminários organizados por outras instituições.

Professora 3 - Eu já participei de cursos e seminários sobre essa temática ofertados pela DRE no ano passado e já participei em outros locais também.

Professora 4 – Eu participei, oferecido pela DRE, mas não diretamente sobre esse assunto.**Professora 5** - Eu participei, pelo sindicato.**Professora 6** - Outros tipos de eventos, mas formação pautada nessa temática, não.

Professora 7 - Não participei de cursos pela DRE, porém, nas jornadas pedagógicas, de uns anos para cá, os cursos são destinados a essa temática.

3- (Tabela no corpo da dissertação)

4 - (Tabela no corpo da dissertação)

5- Você já teve alguma dificuldade enquanto trabalhava essa temática com as nossas crianças e bebês ou ao longo da sua jornada educativa?

Professora 1 - Eu nunca tive, mas não me sinto segura para falar das religiosidades de matrizes africanas. Eu lembro que, numa das formações, você trouxe aquele livro da capa laranja, *As lendas dos orixás*, um livro grande e bonito. Nele, o autor dizia que temos que apresentar as histórias dos orixás como se fossem histórias comuns. Eu ainda não me sinto totalmente livre, pois eu entendo que são histórias, que não falaremos da religião, mas fico receosa que as famílias não compreendam, você sabe, esses assuntos geram muitas polêmicas.

Professora 2 - Não, eu vejo de outra forma: como trabalhamos com crianças pequenas e que não temos uma resposta imediata, vamos fazendo o trabalho a longo prazo. As respostas e saberes vêm mais para frente e assim vamos trabalhando e inserindo o tema. No meu caso, que trabalho com o berçário, a gente vê explicitamente se está acontecendo alguma coisa, algo relacionado ao racismo e vou inserindo situações relacionadas com o tema para mais para frente eles irem fazendo as conexões.

Professora 3 - São tantas histórias e, como é uma temática que mexe com muitas feridas, até com as minhas, sempre existe uma situação que nos aborrece muito. No entanto, quero falar de uma que me deixou feliz: na sala há um painel de celebridades pretas e, no ano passado, o T. sempre chegava à sala e falava *é minha mãe*. Isso me confortava muito porque esse menino reconhecia a mãe naquela figura e me fazia acreditar que eu estava no caminho certo.

Professora 4 - Nesses quase trinta anos de caminhada, já vi muitas coisas tristes sobre essa temática. Entre as várias situações de cabelos, em que as crianças pretas sempre vinham com os cabelos amarrados e as crianças brancas com os cabelos soltos, eu falava “quem quiser soltar o cabelo, pode!”, as crianças pretas falavam “minha mãe não deixa”, e isso me tocava o coração. Tentava conversar com as mães para deixarem as meninas virem de cabelos soltos, se quisessem, porque não havia nenhum problema, mas as próprias mães pretas diziam “nem pensar, esse cabelo me dá um trabalho danado”, e essas falas machucavam o meu coração. Como não tinha permissão de mexer nos penteados que as

mães faziam, via no rosto das meninas pretas a vontade de ter cabelo liso. Naquele tempo ainda não havia muitas histórias de cabelos, agora temos muita coisa boa.

Professora 5 - Essa temática sempre terá dificuldades, pois a sociedade ainda não está preparada para a consolidação da lei. Mesmo apresentando o assunto de várias formas para as famílias, eles não entendem. Quando vão compreender nossas ações, já aconteceu de tudo, principalmente com relação às mães evangélicas. Lembra da nossa festa da cultura popular e a nossa festa junina em que muitos familiares da minha sala, como, por exemplo a avó do J., me relatou não ter gostado dessas festas? A gente sabe muito bem o que ela estava querendo dizer só com o olhar.

Professora 6 – No ano passado enviamos um livro étnico para as famílias e, dentro da bolsa, mandamos um boneco negro. A mãe mandou devolver, dizendo que o seu filho não ia brincar com aquele boneco. Eu fiquei bastante chateada, pois os bonecos já fazem parte da nossa rotina, nós colocamos os bonecos pretos nos contextos. Em nossas reuniões de pais, os bonecos ficam espalhados nas salas, eu pensei que todos estavam familiarizados com os bonecos que as crianças adoram, por isso que mandei agora. Eu não sei se foi por questão de gênero, por ser um boneco, ou se foi por questão da raça, enfim, ou se foi porque era um boneco e preto.

Professora 7 – Concordo com professora, porque, com as crianças pequenas, não temos muitas dificuldades, mas com as famílias, precisamos fazer um trabalho mais profundo, não só aqui nesta escola. Na escola do estado onde eu trabalhava com o fundamental I, uma mãe disse para o seu filho, e ele me contou, que eu não prestava nem para limpar o chão que ela pisava. Eu fiquei chateada, pois sempre tratava todos os pais muito bem, mas decidi não falar nada para ela. Hoje pensando, será que ela falaria isso para uma professora branca? Na cabeça dela, uma mulher preta não podia ser professora e, para piorar, eu sempre andava muito bem arrumada e isso causava certo desconforto não só nessa mãe, mas em outras mulheres, porque entendiam que as mulheres pretas andam mal vestidas. Parecia uma afronta eu, professora preta, andar bem vestida. Como fui muito pobre e tinha poucas roupas, hoje faço questão de estar sempre bem vestida.

6- (Tabela no corpo da dissertação)

7- Como ser um educador antirracista?

Professora 1 - Um educador antirracista é aquele que gosta do que faz, que gosta de crianças de todas as cores e etnias, que não valoriza somente uma raça, um grupo, uma

criança, porque todas as crianças precisam ser amadas, tocadas e respeitadas. Eu sou apaixonada pelo meu trabalho. Eu me recordo de uma situação em que nós, eu e a outra professora, fizemos um chá da tarde com cuscuz e convidamos a dona V., uma moça da limpeza, para ser a rainha. Eu me arrepio até hoje, a dona V., uma mulher preta, muito discreta, falou para nós que a vida dela mudou no dia em que ela foi convidada para ser rainha, ela se sentiu rainha por um dia. Disse que as crianças, ao longo do ano, começaram a reconhecê-la como rainha, a brincadeira virou realidade (risos). O nosso trabalho tem que ser assim, mudar a vida das pessoas. Para nossa alegria, as crianças não estavam contaminadas com as rainhas da grande mídia, ninguém questionou ou falou que a dona V. não era uma rainha, pelo contrário, ficaram encantados quando ela chegou à sala toda vestida com tecidos africanos e com turbante.

Professora 2 – Não, eu vejo assim, como trabalhamos com crianças pequenas que não nos dão uma resposta imediata, vamos fazendo o trabalho a longo prazo. As respostas e saberes vêm mais para frente. Assim, vamos trabalhando e inserindo o tema lentamente para as crianças do berçário, para mais para frente irem fazendo as conexões.

Professora 3 - Um educador antirracista é um estudante da sua prática, ele não se omite, ele planeja, ele intervém, ele tem que estudar muito e colocar todas as legislações em prática. Sabemos que não é fácil, gente, vinte anos de legislação, não dá mais, temos que ser antirracistas todos os dias e todas as horas.

Professora 4 - Primeiro precisamos ler, ler bastante sobre a temática, pesquisando, procurando saberes que ainda não conhecemos. Na minha prática, eu percebo que não dá para trabalhar como se eles fossem adultos. Eu tenho muita dificuldade para entender como as crianças vão assimilar. Por isso temos que procurar facilitar, acessando as famílias para chegarmos melhor às crianças.

Professora 5 - Precisamos estudar bastante, sempre buscando mais informações, porque trabalhar na educação infantil sobre as questões étnico-raciais foi um desafio muito grande. Estamos vindo de práticas supondo que as crianças não seriam racistas nessa idade, que elas não praticavam escolhas por meio do tom de pele, até nos depararmos com algumas situações que nos levaram a pesquisar, a estudar mais. A rede municipal também começou a realizar alguns cursos, como o documento do currículo antirracista. Além disso, as jornadas pedagógicas, as formações aqui na escola, o seminário que nossa escola realizou com outras unidades da rede, todas essas ações foram nos dando ferramentas para trabalharmos com as crianças e até melhorarmos o nosso trabalho com relação à identidade dos bebês. Começamos a fazer muitas propostas sobre as imagens deles e das famílias, fizemos vivências utilizando o espelho para eles se verem, começamos a fazer muitas leituras sobre estas temáticas, expusemos fotos de

personalidades pretas e de outras etnias de forma sistemática, fizemos também muitas ações voltadas para os povos indígenas – temos na rede o agosto indígena. Mas não ficamos somente no agosto e sim ao longo de todo o ano letivo. Realizamos muitas atividades, fizemos cantinhos permanentes com elementos e bonecas étnicas. As imagens nas paredes também formam um elemento muito importante, porque as crianças nomeavam e reconheciam quais daquelas personagens se identificavam com eles. Como as salas daqui debaixo também tinham muitas imagens nas paredes, eles passavam e observavam, comentavam se se pareciam com alguém e tudo isso foi me fortalecendo enquanto professora, pois fui ampliando meu olhar para combater esse racismo desde a educação infantil, uma vez que é aqui no CEI onde tudo começa.

Professora 6 - Como as meninas já falaram, conseguimos ver essa mudança através dos nossos estudos e relatos de práticas de professoras de outras escolas. Dessa forma podemos conectar todos os estudos com a sala de aula. Essas formações colaboraram muito para a minha prática, e hoje eu faço mais leituras e penso melhor nas materialidades ofertadas.

Professora 7 – Para eu ser uma educadora antirracista sendo uma educadora preta, estudando muito sobre o assunto, lendo muitos livros e textos sobre o assunto, participando de muitas palestras, retomo sempre à minha infância, penso na escola lá atrás onde recebíamos uma educação limitada. Não nos conheciam, não nos reconheciam, percebo atualmente o racismo estrutural por que passamos lá atrás, quando estávamos na escola, e não quero ver se repetirem tais comportamentos nos meus alunos. Depois de muitos estudos, palestras e pesquisas, venho tentando mudar a minha prática pedagógica. Além de ser professora de educação infantil, já fui professora de ensino médio e fundamental, me deparei muito na sala de aula com diversas situações de racismo. Hoje não tolero nenhuma prática de racismo, dentro da sala e fora, hoje me sinto mais fortalecida de me apresentar como uma mulher preta, linda, maravilhosa, princesa. Sou filha de pais pretos, já presenciei muitas situações com as crianças sobre isso porque eu sou marronzinha. Eles me perguntam “*o que eu fiz para ser marronzinha?*”. Surgem muitas questões relacionadas aos cabelos, às vezes as crianças não aceitam seus cabelos por conta do racismo estrutural que veem fora da escola. Por isso estamos estudando e sempre trazendo representatividade nos materiais, bonecas e brinquedos, de forma natural, para irem adquirindo comportamentos de respeito com o diferente.

8- Nossa escola tem um trabalho interessante no combate ao racismo?

Professora 1 – Sim, hoje percebo maior intencionalidade das nossas ações, acredito que de tanto você e o Claudemir falarem não temos mais para onde correr. Porém é claro que estamos em processo, pode melhorar, sim, claro que pode, ainda vamos errar e muito, mas estamos caminhando e refletindo sobre o que estamos fazendo.

Professora 2 – É nítido o nosso trabalho, cada sala, na medida em que pode, está construindo ações com as suas turmas, a nossa festa da cultura popular foi uma grande manifestação do nosso trabalho, todos envolvidos, todos participando, foi lindo.

Professora 3 - Em relação a outras escolas, a nossa escola está muito potente, tivemos formações, seminário, vieram pessoas de fora para fazer relatos de práticas sobre as questões étnico-raciais, quero ver qual escola está fazendo tudo isso de forma trabalhosa, mas verdadeira.

Professora 4 - Fazíamos ações bem pontuais, mas dessa forma, mais sistematizada, mais organizada, e com muitas atividades acontecendo, está sendo algo muito interessante, pois estamos mergulhando de fato nos conceitos, estamos refletindo. Tivemos a visita da coordenadora na sala acompanhando os nossos trabalhos, enfim não temos para onde correr, é trabalhoso, é mais significativo, pois lá para frente colheremos muitos frutos, pode ter certeza.

Professora 5 - Eu vim de outra unidade e lá fazíamos muitas ações. Você enquanto coordenadora também proporcionou uma formação nesta escola e percebo que fazemos tudo de uma forma natural. Existe a cobrança, sim, mas é divertido, acredito que essa abordagem não precisa ser penosa, triste, pelo contrário, dá para ser leve lúdica e criativa.

Professora 6 – Tem [feito um trabalho interessante], porém precisamos aprimorar cada vez mais, uma vez que já estamos no caminho.

Professora 7 – Eu sou suspeita para falar porque eu aprendi muito. Sou a mudança viva, quem eu era e agora quem eu me tornei graças a esta escola, estou me sentindo muito empoderada.

9- Uma vez que a maioria de vocês se declarou uma pessoa branca, sabendo dos seus privilégios socialmente construídos, como entendem que podem combater o racismo?

Professora 1 – Com a nossa postura diante das situações do cotidiano, do dia a dia, como pessoa branca, ou uma criança branca ou negra, todos merecem respeito. Tento planejar situações para deixar clara essa conduta. Sempre trago em minhas práticas as questões das ancestralidades, das culturas. Deixo os elementos da cultura sempre à mostra para fácil acesso, para tais práticas serem comuns elementos da cultura negra, não de forma pontual e sim habitual, não só aqui na educação infantil, mas no decorrer da sua vida. As crianças precisam se deparar com pessoas negras em posições de destaque e não se espantarem, precisamos trazer as potências do povo negro: o negro cientista, o negro médico, o negro professor em situações bem-sucedidas. Quanto mais naturalizarmos, menos causará estranheza. Se iniciarmos esse trabalho de tornar natural a presença dessas pessoas, lá na frente não será mais preciso, assim eu espero, falarmos sobre isso e [espero] que ninguém questione mais, como por exemplo, entrar na sala de um médico preto e não olhar com espanto, mas com aprovação. Aqui na sala do berçário tento

inserir de forma natural as brincadeiras e o alimento. Como a maioria não fala de forma convencional ainda, mas se expressam com o corpo, eu trago elementos da cultura, da comida, da moda, penteados, questões até políticas, com as histórias literárias que trabalhamos bastante, sempre tentando naturalizar tais práticas e mostrar a presença de muitos personagens pretos bem-sucedidos no cotidiano.

Professora 2 – Não posso falar que sou branca, nascendo no Brasil, será que tem alguém que acredita que existe a raça branca pura aqui no Brasil, diante de tanta miscigenação? Todos precisam fazer parte dessa discussão, não pode ser só o negro e nem o branco e nem o indígena, mas acredito que por eu ter a pele mais clara, quando eu falo que não sou da pele retinta, as pessoas me olham de forma estranha, do tipo “*por que você está defendendo algo que não te fere?*”. É por isto mesmo que tenho que falar, acredito que quando nós pretas da pele clara falarmos, teremos mais chances de sermos ouvidas. É até interessante para mudar um pouco, todos têm que falar e se posicionar mesmo diante de um mundo tão violento, tão intolerante.

Professora 3 - Meus pais são nordestinos, minha mãe é branca, meu pai também é branco, e eu tenho a pele clara com cabelos lisos, mas, igual à professora, houve muitas misturas, pode ser que na minha família haja pessoas negras, até preciso procurar meus antepassados com mais calma. Quando olho para minha família às vezes fico envergonhada, pois percebo que eles não querem se associar com as pessoas pretas. Minha tia, quando se junta com minha mãe, meu Deus, tenho até medo. É difícil mudar os mais velhos, eles nunca passaram por humilhações por causa da sua cor, e nem eu, sinceramente tive dificuldade de acreditar que era privilegiada. Eu ficava até com raiva de parecer que, por ter a pele mais clara, tinha que ser responsabilizada por ser branca. Quando, nas formações, eu ouvia as “pessoas brancas”, “os europeus”, parecia que estavam falando comigo. Eu me sentia muito constrangida e agora percebo que os meus antepassados colaboraram com o racismo, sinto vergonha. Sabendo da verdadeira história, tento não reproduzir e fingir que tudo isso não aconteceu, pelo contrário, hoje luto por reparação histórica, cultural, financeira, sim, tem que ter cotas, tem que ter reparação histórica, sim, tem que tem mais formação, sim!

Professora 4 - Concordo com a professora, antigamente quem tinha a pele escura parecia que tinha a obrigação mais do que os outros de falar sobre essa temática e eu me sentia também constrangida. Não sei falar palavras difíceis, mas sabia que a nossa história estava toda errada, só que minhas palavras não tinham poder, nem em casa e nem na escola. Agora com estudos e com mais conhecimentos, estou mais preparada para falar desse assunto. Mas sozinha é muito difícil e, dependendo do lugar, juro que não perco mais o meu tempo tentando convencer o outro, eu agora quero salvar minhas crianças desse mundo racista.

Professora 5 - Meus pais são nordestinos também, e na minha terra existem mais pretos do que brancos; minha família é uma grande mistura, eu tenho a pele clara, mas olha os meus cabelos enrolados, olha o meu quadril, não me sinto branca mesmo com a pele

clara. Infelizmente o fenótipo conta muito, porém percebo que, quando falo dessa questão, parece que não tenho esse lugar porque eu não sofri tanto preconceito assim, sofri outros desrespeitos, mas racismo nunca. Como negra da pele clara, estou fazendo o meu melhor junto com os alunos e tentando chegar às famílias porque o meu foco é um trabalho contínuo com as crianças, uma vez que salvar os adultos é mais difícil.

Professora 6 – Concordo com as meninas porque, por muito tempo, ficou esse pensamento de que só as pessoas pretas tinham que falar sobre esse tema. Estava sempre me sentindo ansiosa, pois sempre ficava tentando me defender, defender a causa, defender as pessoas pretas, mas é muito cansativo, parece que não temos descanso, os ataques são diversos, das mais variadas formas, tantas vezes me senti angustiada por não conseguir relatar o que estava sentindo, por quantas vezes justificava o injustificável, mas hoje vejo que o conhecimento e a legislação são para todos e principalmente para as pessoas brancas, pois foram elas que inventaram o racismo. Estou na luta faz muito tempo, agora precisamos de mais colaboradores, principalmente os brancos.

Professora 7 - Concordo com as meninas, sou do Piauí, minha família é uma mistura de brancos e negros e tenho orgulho da família que eu tenho, mas é muito cansativo convencer o outro da sua intolerância, do seu preconceito. Não dá mais para aceitar, é triste. Educar é cansativo, educamos as crianças e seus pais, sou negra de pele mais clara, conhecida como parda, não sofri muitos preconceitos, mas é notório que, [se] só ficar para os pretos, que já são discriminados, falarem vai ser difícil mudar a estrutura. Por isso concordo com as meninas que a legislação é para todos e todos precisam tomar consciência do seu papel e abrir a boca no combate ao racismo. Depois que conheci o Nego Bispo e as suas ideias em um curso que fiz da PMSP, minha vida mudou, agora não vou mais me omitir, já fiquei quieta demais.

10- Você já presenciou algumas situações de racismo aqui no CEI e fora dele?

Professora 1 - Muitas ações, na TV, na rua, no noticiário, dão vontade de chorar, tudo tem uma pauta racista por trás.

Professora 2 - Ouvindo essa pergunta eu me lembro do dia em que contei uma piada racista, as pessoas riram e foi engraçado. Aquele momento me causa uma tristeza muito grande, porque depois de muitas reflexões, depois de muitos estudos, tenho vergonha desse meu comportamento. Depois de tudo que nós aprendemos, vem também um pouco das histórias que estudamos para entender o porquê de cada situação. De qualquer forma, sinceramente, eu nunca presenciei uma violência racista, mas sei do racismo estrutural dentro da minha família. Por exemplo, hoje eu e minha mãe estávamos conversando sobre isso, sobre uma notícia no jornal, de uma funcionária de uma lanchonete que usou várias palavras racistas para um homem, sobre seu cabelo, suas roupas, sua cor. Olhando de fora, as pessoas acham que é “mimimi” mas, dentro da minha família, nós não vemos o racismo de maneira clara, para a minha família ainda

não está totalmente esclarecido, imaginem então para o restante da população? Esse tema é muito complexo.

Professora 3 - Foi o que eu passei esses dias na minha casa, também com a minha mãe. As pessoas de antigamente não veem muito o racismo estrutural mesmo. Minha mãe não vê o que está estampado na sociedade, acredito que seja pelo fato de ela nunca ter sido discriminada como outras mulheres pretas. Percebo que, quando ela e minha tia se juntam, meu Deus, eu fico tentando contornar e explicar a situação, como, por exemplo, ela estava assistindo a uma novela, apareceu uma personagem de cabelos crespos *black power* e ela fez um comentário, “*para que este cabelo deste jeito?*”. Eu fui tentar explicar que cada um tem um tipo de beleza e tem que ser respeitado, e ela insistindo, “*por que ela não prendeu esse cabelo?*”, apontando para a moça na TV, e eu justificando e dizendo que cada um escolhe como usar, que o cabelo dela é lindo, é maravilhoso. Do meu jeito, tentei conversar, mas percebo que essa postura vem de muito longe e é difícil contornar na nossa própria família.

Professora 4 - A todo o momento nos deparamos com um ato de racismo, ora velado, ora escancarado e, por sermos pretas, toda hora passamos por situações vexatórias. Nós temos um carro Tucson e o policial parou meu filho e, mesmo com a documentação em ordem, parece que um preto na favela não pode ter nenhuma ascensão social.

Professora 5 - Muitas cenas nas propagandas, como, por exemplo, nas fraldas descartáveis que nós usamos aqui no CEI, as embalagens são crianças brancas em sua maioria. Estão vendo que o racismo é sutil, se formos enxergar de perto, veremos coisas horríveis, práticas inimagináveis.

Professora 6 - Como eu disse para vocês, vivenciamos e presenciamos muitas cenas. Hoje conseguimos nomear como racismo, mas antes não entendíamos. Lembram-se no ano passado da mãe que não queria levar o boneco preto? Por que será?

Professora 7 - Meu tio era preso toda semana, ele só era alcoólatra, mas a polícia cismava de prendê-lo toda semana. O que se chama isso? Lembra-se da lei da vadiagem? Ela existe até hoje. Então minha família já estava acostumada a prenderem meu tio e o mais interessante é que ninguém ficava indignado, a vítima era ainda mais humilhada com palavras ofensivas.

11- É possível convencer sobre algo e dialogar com uma pessoa racista?

Professora 1 – Difícil, mas não impossível. Deixo ele ou ela falar primeiro, depois eu digo: “*eu te escutei, agora preciso que me escute*”, porém os argumentos precisam ser rápidos, claros, colocando a pessoa sempre para pensar, mas desconstruir algo em que ela acredita ser verdade é como se fosse tirar o chão dela. Prefiro trabalhar com as minhas crianças ações fortalecedoras no combate ao racismo, menos trabalho (risos).

Professora 2 – Depende, existem pessoas que não têm clareza do seu racismo e do seu privilégio, temos vários perfis de racistas, porém o mais difícil é aquele racista violento que destrói, mata, violenta o outro. Quando eu vejo que a conversa não avança, que a

pessoa tem uma visão de mundo muito diferente da minha, eu não forço mais a barra. Reflito que não é possível, diante do fato de que essas pessoas não veem o que foi o processo de escravização e os resquícios da escravização até os dias de hoje. É inacreditável!

Professora 3 - Depende da situação, com as minhas tias e mãe já é difícil, mas não vejo maldade, é triste ver o racista falando e tendo alguns comportamentos apenas por conveniência e preguiça de pensar. Elas levarão mais tempo para mudar de ideia, porém a nossa missão é fortalecer e trabalhar fortemente no combate ao racismo para não termos que convencer. Por isso a educação infantil é importante, pois colaborar com práticas potentes junto às crianças para elas terem outras posturas, já é um caminho diferente.

Professora 4 - É muito difícil porque a maioria das pessoas não se reconhece como racista. Em alguns momentos elas acreditam que o fato de terem contato com uma pessoa preta já as deixa diferentes. É muito comum ouvirmos: “*tenho até amigos pretos!*”. Parece que ser amigo de uma pessoa preta é um favor que estão fazendo. É complicado conscientizar as pessoas, é trabalhoso, acredito que para nós, aqui na escola, está mais tranquilo, pois lidamos diariamente com esse tema e com muitas situações. As pessoas de mais idade que estão lá fora são bem difíceis, elas já têm uma opinião formada sobre o mundo. Eu tenho experiências bem delicadas: meu marido tinha um amigo que o chamava de macaco, um dia eu falei para ele tomar cuidado e avisei que, se outras pessoas ouvissem, não entenderiam e ele poderia até parar na cadeia. Meu marido não achava ruim, ele até ria, como eles são amigos, ele não via como desrespeito. Porém, como começaram a passar muitas reportagens sobre xingamento e como ele é uma pessoa estudada, entendeu que aquele comportamento não era legal e parou. O que eu percebia é que ele não reconhecia que aquela brincadeira de chamar o outro de macaco era ofensiva. Vejo igual à professora às vezes essas brincadeiras de mau gosto não são encaradas como racismo. Desse modo é muito difícil lidar com essas questões, principalmente fora da escola.

Professora 5 – É muito difícil tudo, conversar com um fascista, com um racista, com um preconceituoso. Nossa sociedade está complicada, o diálogo está complicado, imaginem com os racistas, bolsonaristas etc. Eu sofri muito na pandemia porque juntou uma leva de racistas, mais machistas, mais homofóbicos e não podíamos nem olhar pra eles que eles queriam nos matar. A situação estava nesse pé, acredito que eles estão por toda parte, eles têm um problema porque não suportam diálogos e nós precisamos fazer muito isso com as nossas crianças pequenas para ensiná-las a dialogarem e a escutarem, uma vez que ainda não sabem escutar.

Professora 6 – Trago para reflexão algo que passei na minha adolescência, retomando meu tempo de escola, na década de 70. Meu cabelo era muito curto, eu cortava e usava uma touquinha para esconder. Naquela época se faziam muitas brincadeiras de amigo secreto e a gente colocava apelido no amigo secreto, o que muito me admira hoje, pois eu tinha

duas professoras pretas e uma delas me tirou no amigo secreto da escola. O que foi que aconteceu? Na hora de me dar o presente, ela me deu uma escova, que não entrava no meu cabelo, ela me deu uma escova e um pente. Hoje, refletindo e discutindo sobre educação antirracista, eu vou lá atrás e reflito sobre como uma professora negra não percebeu que aquele pente não entrava nos meus cabelos. E ela era uma professora preta que também tinha cabelos crespos. Nunca usei aquela escova, pois nunca entrou no meu cabelo. Na época havia muitos desenhos da Disney, que tinha até o Peninha, que usava touca, e as crianças me chamavam de Peninha. Hoje eu consigo perceber muitas cenas de racismo que eu sofri na infância e que, naquela época, passaram despercebidas. Lembro que era comum brincar com os cabelos e jeitos das crianças pretas e ninguém fazia nada. Era um comportamento muito comum e eu ria junto, porque achava legal. Hoje eu fico pensando nisso, muitas pessoas sofreram e carregam essas lembranças para o resto da vida. Pegando um gancho na fala das amigas, que não somos reconhecidos porque somos negros, eu, como professora, também já sofri situações de racismo: uma mãe mandou um recado na agenda dizendo que eu não servia nem para limpar o chão que eu pisava, que era muito malcriada. Jamais eu ficaria quieta e respondi: “*não sirvo mesmo, pois sou uma pessoa estudada, sou uma professora, gosto de me arrumar muito bem e sou capaz de fazer muitas coisas boas para além de limpar o chão*”. Era uma mãe branca, inclusive ela não aceitava uma professora preta bem arrumada, uma professora inteligente sendo professora do filho dela, ela achava uma afronta uma negra ser professora do filho dela. Então percebo que tais práticas são delicadas para reagirmos. Agora já tenho uma experiência grande de sala de aula, são 35 anos de magistério e, depois de muita formação e reflexão, quando vejo algo de errado, eu consigo me posicionar. Hoje eu defendo. Antes, mesmo não concordando com as práticas racistas, nós aceitávamos tudo, até aquela professora preta alienada que eu tive. Hoje temos as leis, o estudo dessa maravilha de documento colabora e muito com a mudança de comportamento. Hoje estamos tentando nos representar de forma positiva perante uma sociedade racista. Olha só, eu tive duas professora pretas, foram muitas humilhações, até sobre alimentação, que eu sofri. São coisas que marcam, às vezes é uma brincadeira dentro desse racismo estrutural, eram brincadeiras que achávamos inofensivas e hoje percebo tudo isso como uma coisa extremamente negativa para as crianças negras. Às vezes uma menina branca levava um lanche enrolado em um papel alumínio (na minha casa não havia papel alumínio) e eu levava meu pão com manteiga, uma limonada. Essa menina branca era bem aceita, pois ela levava um pão todo enfeitado no papel alumínio. Ela me enfrentava dizendo “*olha lá o que eu trouxe*”, parecia que eu nunca seria capaz de levar um lanche daquele e um simples alimento me causava constrangimento. A menina branca também levava um lanche para a professora preta e era bem vista pela professora, que a elogiava. Eu ficava olhando e a professora falava que “*quem quiser aprender, aprende; quem não quiser, não aprende*”. Ela sempre me deixava nas fileiras de trás e eu mal tinha o que levar para a escola de lanche, as roupas sempre simples, a

minha mãe lavava a roupa de tarde para irmos de manhã com a mesma roupa, o meu cabelo sempre trançado ou de touquinha – era a única forma de me deixar bem arrumada, para ninguém importunar. Gente, eu me lembro da cara da professora, do nome da menina branca (Nívea), ela tinha um cabelo liso cortadinho, usava óculos, a professora amava aquela menina. Além de ser branca e bem arrumadinha, ela levava um pão com geleia embrulhado no papel alumínio para a professora, e eu levava apenas meu pão e queria muito dar para a professora, mas não podia, pois só tinha o meu. Hoje vejo essa situação como racismo escancarado. Falta melhorar muito, mas tomei consciência da criança preta que eu fui e da mulher professora que me tornei. Hoje eu me sinto vencedora, jamais reproduzirei o que sofri na escola. Atualmente discutimos muito aqui na escola, tocamos no assunto, mexemos com as emoções das pessoas, nossas práticas em sala de aula sobre as relações étnico-raciais. Eu procuro fazer o meu melhor, procuro fazer o máximo, sempre pratico boas ações antirracistas, leio histórias, canto, danço, brinco com as crianças, percebo coisas por que passei e que jamais quero que os meus alunos passem. Jamais!

Professora 7 - Nós, que somos professoras e que gostamos de nos comunicar, falamos para os nossos, de forma tranquila. Agora, furar a nossa bolha e falar, convencer o outro sobre o seu racismo, é muito difícil, mas não é impossível. Percebi que, quando temos os dados, quando mostramos as estatísticas, quando perguntamos quantos pretos existem em cargos de destaque na TV, entre outras coisas, aí eu percebo que os racistas ficam sem ação. Não dá para conversar com um racista e um fascista baseado somente no senso comum, precisamos de preparo, estudo e calma para apresentar os dados concretos, sempre trazendo-os para a realidade. Eu sinto que eles vivem num mundo paralelo, têm uma verdade única que não querem alterar, principalmente os homens, aliados ainda ao machismo. As mulheres têm uma escuta melhor.

12. Relate uma experiência bem-sucedida no trabalho com as relações étnico-raciais.

Professora 1 - O encantamento e a participação das crianças pela leitura dramatizada aumentaram. Eu sempre levava um adereço da cultura africana, enfeitava a sala. O contexto com instrumentos musicais foi incrível, como foi lindo ver os educandos tocando, cantando! Eles gostam muito de cantar e dançar e nós aproveitávamos esses desejos e saberes deles e trazíamos os tambores, os pandeiros para explorarem, era sempre uma festa.

Professora 2 - Concorde com ela, mas uma experiência bem-sucedida foi o dia em que a rainha do Congo apareceu na sala. Eles ficaram admirados, os olhos brilhavam. A rainha tinha saído dos livros e virou verdade.

Professora 3 - Nós fizemos no quintal uma experiência sobre os bichos que voam contados na cultura indígena e foi bem interessante. Outra situação gostosa foi quando eles aprenderam a brincadeira “terra e mar”. Quando eles entenderam como se brincava, a brincadeira ficou ainda mais divertida e rendia muitas gargalhadas. É muito bom ver as crianças se divertindo.

Professora 4 - No ano passado, fizemos a boneca abayomi. Mesmo sendo uma boneca diferente da convencional, percebi que as crianças não estanharam, pelo contrário, eles brincaram bastante com a boneca. Confesso que fiquei apreensiva achando que eles não iam se divertir porque hoje o interesse está voltado para os celulares, mas, como a boneca era algo diferente e foram eles que construíram, sentiram uma alegria por ser algo simples. Ninguém questionou ou ridicularizou a boneca, eles levaram para casa e não presenciei nenhum comentário maldoso dos pais. Eles ficaram felizes em ter construído a boneca.

Professora 5 - Deixar um contexto investigativo fixo no canto da sala aguçou a curiosidade e a imaginação das crianças. Eu e a professora da tarde colocávamos, a cada semana, algo diferente, e percebi que a autoestima delas melhora muito. As meninas ficavam elogiando umas às outras – *“nossa como você está bonita”*. Foi lindo e incrível vê-los se olhando no espelho, eles pediam pentes, escovas de cabelos, esmaltes, gel, enfim, a cada semana eu tinha que providenciar algo e pedir para as mães. Sua autoestima se modificou.

Professora 6 - Havia umas figuras fixadas na parede da sala e na turma temos uma criança com cabelos cacheados. O G. e os demais meninos apontaram para a figura dizendo que era a criança uma menina preta dos cabelos cacheados. Eles não sabiam falar direito, eram bem pequenos, mas reconheceram a figura que estava fixada na parede da sala como sendo a criança, sua amiga da sala, porque ambas tinham cabelos cacheados. Eles vinham me mostrar achando incrível e ela gostava de ser reconhecida. Depois de um tempo, colocamos na parede as fotos de todos e eles adoravam se ver.

Professora 7 - Numa turma de quarta-série em que fui professora, eu falava sobre tudo com eles: sexualidade, drogas, comportamento. As crianças fizeram o curso do PROERD

[Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência] e ia haver a formatura. Um dos agentes policiais que deram o curso, entrou na minha sala e disse que não aceitava que alguém fosse de boné, chapéu, nem touca. Na turma havia uma menina negra que usava touca e nunca ninguém lhe perguntou se ela se sentia bem usando aquela touca. Eu deixava, os seus amigos da sala a aceitavam daquele jeito e a fala daquele policial me incomodou. Como ele pediu [para se desfazer de] algo que fazia parte da identidade daquela menina? Como ela mudaria seu jeito de arrumar o cabelo somente pelo capricho e preconceito do policial? Notei que ela ficou extremamente sem graça, o que me deixou preocupada, refletindo sobre como ela ia participar do evento. Eu já passei por muitas coisas em relação ao cabelo e hoje não quero que minhas crianças passem. Nunca perguntei a ela sobre a touca, porém, na tentativa de ajudá-la, procurei saber por que ela nunca tirava a touca e ela me relatou que a mãe dela alisou o seu cabelo, o que fez com que ele caísse – olha que coincidência, a touca dela era igualzinha à da minha infância –. Fiquei com o coração partido, perguntei se, mesmo depois disso, ela queria participar e a resposta foi afirmativa. Então eu disse que iria ajudá-la. No outro dia ela veio toda cheirosa, eu arrumei seu cabelo porque não achava justo que ela não participasse e ela ficou toda feliz com os cabelos arrumados. Se ela dissesse que não tiraria a touca, eu ia brigar com o policial para deixá-la ir da forma que ela queria. Acompanhei o evento e toda hora ela olhava para mim procurando a minha aprovação, como se quisesse dizer “estou aqui, fazendo parte”. Essa ação eu carrego para minha vida, mesmo porque, depois dessa acolhida, ela mudou o comportamento, ficou mais autônoma e divertida. Eu fiquei indignada com o comportamento daquele policial, mas ajudei-a a superar aquele obstáculo.

12- **É possível uma criança superar o racismo que sofreu na infância?**

Professora 1 - Depende, muitos têm traumas que sofrem na infância e a prática racista é uma delas. Há situações irreparáveis e, por isso, é importante tomarmos cuidado com as nossas falas e comportamentos.

Professora 2 - Dependendo da situação, essas marcas ficam registradas para sempre no imaginário e no comportamento das crianças. Muitas têm autoestima muito baixa, sentem-se feias etc.

Professora 3 - Ela poderá superar se ao longo da vida tais práticas forem ressignificadas. Por exemplo, se durante o seu desenvolvimento, ela presenciou, participou de situações positivas que reforçaram sua autoimagem, acredito que sim, mas se, ao invés de ter participado de situações que valorizaram a sua imagem, ela vivenciou situações negativas sobre si e sobre sua cultura, com estigmas, estereótipos racistas, acredito que tais sequelas não curadas serão levadas para a vida.

Professora 4 - Eu tenho alguns entraves sobre meu cabelo, gostaria de não alisar mais, mas, por vários anos, muitas pessoas falavam que o cabelo cacheado era feio e ruim e eu nunca consegui deixá-lo mais volumoso até hoje.

Professora 5 - É possível sim, se os professores tiverem consciência de que essa temática precisa fazer parte das suas práticas pedagógicas, desde a educação infantil até a universidade. É importante valorizar as crianças e mostrar as diferenças. Todos nós somos diferentes, somos importantes, cada um tem sua beleza, seja branco ou preto. É necessário estarmos sempre reafirmando essas potencialidades de beleza do povo preto. Quando nos deparamos com situações de crianças não gostarem do seu próprio cabelo, se fazem necessárias muitas ações para fortalecer a sua identidade. Essa semana tive uma experiência sobre cabelo: me deparei com uma criança preta que chegou com o pai toda chorosa, e perguntei para o pai o que havia acontecido. O pai relatou que ela não tinha gostado do penteado que ele tinha feito no cabelo dela e eu disse que ajudaria a menina a fazer um penteado do jeito que ela quisesse. Ela ficou feliz e o pai foi embora. Na sequência, pedi licença para mexer no cabelo dela, fiz umas tranças e ela foi se olhar no espelho. Ela abriu um sorriso e falou que estava linda. Essa é uma menina negra bem vaidosa e percebo que ela gosta muito de si mesma, ela fica se admirando num cantinho da beleza fixo na sala, é o espaço preferido dela, ela arruma o cabelo, passa batom (fazendo o jogo de faz de conta), brinca com todos os objetos disponibilizados e diz “*estou linda!*”. Eu acho este comportamento bem interessante uma vez que ela mesma reafirma que ela é linda, e eu reforço, dizendo “*você é linda e todos são lindos!*” Independentemente da cor, da posição social, eu sempre reforço que todos são lindos!

Professora 6 - Existem traumas que são como feridas que, se mexer, sangra. Eu acredito que, quando se trata de questões raciais, dependendo do fato, a pessoa nunca será mais a mesma, ela tenta se curar, mas, como o racismo não tem fim, a ferida sempre vai sangrar de uma forma ou de outra.

Professora 7 - Sozinha, acredito que não, é preciso uma rede de proteção muito grande para colaborar com a construção da identidade da criança preta, quando ela ainda não percebe que está sendo vítima de racismo. Mas quando ela vai ficando maior e percebe que é perseguida no mercado pelos seguranças, principalmente os meninos negros, ou que muitas pessoas a ficam menosprezando por qualquer razão, a pessoa vai se sentindo tão pequena e inferior que terá dificuldade de superar esse trauma levando para a vida adulta. Eu fui muito inferiorizada, passei por muitas situações difíceis por ser pobre e preta. Hoje consegui melhorar meu comportamento, minhas práticas, gosto de quem eu me tornei. Gosto de mim e me sinto uma mulher empoderada.

13- (Tabela no corpo da dissertação)

14 - As crianças de hoje sofrem situações racistas, mas as da nossa época também sofriam. Vocês notam diferenças entre as gerações no que se refere ao impacto do racismo?

Professora 1 - Existem muitas diferenças, o racismo no nosso tempo era naturalizado e a escola reforçava tais atitudes. Quando eu digo escola, estou me referindo às pessoas que fazem parte da sociedade racista. Muitas situações mudaram, porém a escola ainda não conseguiu se desconectar da estrutura racista. Seria uma grande virada de chave se as transformações sociais comessem de dentro da escola para a sociedade. Hoje nós, educadores, recebemos muitas informações, as políticas públicas em relação aos reparos históricos a favor do negro e dos indígenas vão crescendo, mas ainda muito longe do almejado. As crianças que nascem hoje, já nascem com uma lei que diz que elas têm direito a aprender sobre a sua cultura. No nosso tempo não havia essa lei, mas já tínhamos alguns professores engajados.

Professora 2 - Hoje as crianças já nascem com mães e pais mais atentos sobre tais questões, as mães mais espertas frente ao número de violência sobre os corpos pretos. No entanto, muitas ainda continuam com medo de seu filho preto sair à noite para passear e não voltar. Já alcançamos muitos avanços, mas ainda, como diz a música da Elza Soares, não devia, mas “a carne mais barata do mercado” continua sendo a preta, infelizmente.

Professora 3 - Percebo muitos avanços em tudo, nas materialidades, nas bonecas, nas maquiagens, tranças, penteados, vejo que o capitalismo também está se aproveitando dessa temática. Temos que ficar espertos, porque os dados contra as crianças e homens pretos continuam crescendo e as maiores vítimas de feminicídio e violência doméstica ainda continuam sendo as pessoas pretas e, conseqüentemente, as crianças pretas, filhos e filhas dessas famílias. Apenas temos uma falsa impressão de que o mundo mudou, mas quase nada.

Professora 4 - Concordo com a professora parece que mudaram muitas coisas, mas se formos ver, estamos ainda tentando fazer valer uma lei que não saiu do papel e que muitos acham desnecessária. Em muitas escolas, só fazem algo bem pontual. Estamos nas migalhas ainda.

Professora 5 - As crianças que nascem hoje são bem diferentes das da nossa época. É aqui na educação infantil que se começa a ofertar muitas situações sobre as questões étnico-raciais, aqui é a base para se adentrar nesse mundo. Os ensinamentos, as nossas vivências, as nossas práticas são diferenciadas, hoje temos uma lei que obriga todos os professores a realizarem ações no combate ao racismo e, no nosso tempo, não havia a lei, mas uma reprodução desse racismo. Hoje temos muitas práticas boas que são ofertadas na sala de aula.

Professora 6 - Verdadeiramente, as crianças da nossa época sofriam e as crianças de hoje continuam sofrendo. Temos muitos dados mostrando que as crianças pequenas são

vítimas de racismo. Portanto, a meu ver, muitas situações mudaram, mas o respeito à dignidade e à integralidade de todas as crianças ainda não mudou, o desrespeito ainda é muito grande, e eu não me conformo.

15- Você acredita que o papel da gestão é importante no combate ao racismo?

Professora 1 - Sim, com certeza, uma gestão comprometida leva o grupo a pesquisar e a refletir. Se a gestora não vê a temática como importante, você acha que o grupo se mobilizará sozinho? Quase impossível, já é difícil mobilizar o povo quando se tem o apoio da gestão, imagine sem esse compromisso. Ficam três gatos pingados sozinhos, tentando mudar o mundo.

Professora 2 - Sim, com certeza, principalmente com a sua chegada aqui na escola, não porque não abordávamos o assunto, mas falávamos de uma forma mais fragmentada. Com a sua chegada, passamos a estudar muito mais sobre as questões étnico-raciais. Eu, pelo menos, comecei a me aprofundar nesse assunto porque eram conhecimentos superficiais. Agora já me sinto mais embasada e, a partir das formações, me vejo procurando outras informações, vou pesquisando outras coisas. Às vezes nos contradizemos, às vezes eu me pego pensando que isso não cabe mais, isso não pode mais acontecer. Com esses estudos, vamos aprofundando e melhorando cada vez mais.

Professora 3 - Não quero puxar sardinha para ninguém, mas, aqui no CEI, você e o diretor, estão bem alinhados. Eu percebo que ele apoia muito o trabalho da coordenadora.

Professora 4 - Verdade, Renata, você consegue articular bem esse trabalho porque vocês tentam falar a mesma linguagem. Vocês são muito coerentes entre o discurso e a prática, muito empenhados e compromissados com uma educação alegre e potente para todos. Além de proporcionar uma excelente formação, vocês têm um carinho e respeito muito grande com as famílias, isso também é uma prática da educação antirracista.

Professora 5 - Concordo com as meninas, tudo é muito difícil para acontecer na escola, se não houver uma gestão alinhada, as coisas não andam, principalmente uma temática tão complexa. Acredito que estamos no caminho certo porque estamos tentando garantir a lei.

Professora 6 - As meninas já falaram tudo: para o projeto político pedagógico acontecer de fato, é preciso muito empenho, dedicação e cada um fazer o seu papel. Aqui nessa escola eu percebo que temos um diálogo, às vezes erramos, mas tentamos mais acertar do que errar e, quando erramos, cuidamos para retomar. Gosto muito de trabalhar aqui, eu me sinto bem, isto é fruto de uma gestão humanizada.

16- (Tabela no corpo da dissertação)

17- (Tabela no corpo da dissertação)**

8 ANEXO

ANEXO A - PROTOCOLO DE PREVENÇÃO E DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CEI



PROTOCOLO DE PREVENÇÃO E DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CEI

Desde o ano passado, nós, da equipe gestora, juntamente a toda a comunidade educativa do CEI Jardim Nazaré, por meio de várias situações de aprendizagem, formações, estudos, relatos de práticas, seminário de educação antirracista, relatos de práticas docentes de outros CEIs, entre outras situações, estamos tomando consciência do papel da educação infantil no combate ao racismo, e estamos nos constituindo na contemporaneidade como ser um educador antirracista dentro de uma estrutura violenta, dentro de uma sociedade altamente violenta e racista, tarefa complexa que necessita de muitos estudos e de muita sensibilidade para descolonizar ações, comportamentos e práticas que se naturalizaram ao longo dos anos.

Os abolicionistas, o movimento negro e muitos educadores bem-intencionados perseveraram desde há muito tempo a luta por mudanças comportamentais e atitudinais dos racistas que violam a lei e ferem a subjetividade dos povos pretos e indígenas. Em nossa sociedade ainda somos bombardeados com imagens negativas sobre os corpos pretos, num círculo vicioso de violência e racismo que naturaliza tais atos. Infelizmente fomos educados para não gostar, demonizar e negatizar toda a cultura africana e indígena e, desse modo, precisamos desconstruir pensamentos, práticas e atitudes preconceituosas.

Estamos estudando e refletindo muito sobre o currículo antirracista. Já realizamos muitas ações pedagógicas junto a toda comunidade educativa, porém ainda são necessárias muitas vivências, experiências e um currículo organizado, aprofundado e bem intencionalizado sob uma perspectiva antirracista. São ações que precisam acontecer no interior do CEI e fora dele, de forma natural, contínua e orgânica para fortalecermos a identidade das crianças e bebês pretas e indígenas desde sua inserção no CEI, com o objetivo de já estarem fortalecidas para se autodefenderem e se posicionarem frente a violências simbólicas sobre suas aparências, comportamentos e cultura, utilizando a sua diferença como potência e não como objeto motivador de um complexo de inferioridade.

Para além de práticas racistas, temos alguns casos que podem acontecer, tais quais: violência verbal, desrespeito para com os funcionários públicos, falas pejorativas, racismo recreativo entre as crianças ou com os próprios familiares e funcionários.

Estamos num processo de consolidação dos nossos projetos articulados com princípios éticos, políticos e pedagógicos consonantes com o Currículo da Cidade, Currículo antirracista, com o Currículo dos Povos Indígenas e Povos Migrantes, e mediados pela lei nº 10.639/2003 e pela lei nº 11.645/2008. Diante dessas políticas públicas, nós, do grupo de mediação de conflitos, e comunidade educativa, por meio do nosso projeto político pedagógico, e conforme avaliação nos indicadores de qualidade, estamos implementando, em nossas práticas cotidianas, ações e situações significativas junto a toda comunidade educativa no combate a qualquer forma de racismo. Este protocolo é preventivo, tem caráter formativo e interventivo, pois não basta termos um protocolo e não fazermos as intervenções cabíveis; todos precisam saber que ele existe e quais são os caminhos possíveis para boas intervenções, sempre buscando a cultura da paz.

A nossa primeira intervenção é o acolhimento diário dos bebês e crianças e de toda a comunidade educativa, de forma contínua, permanente e intencional, além da realização de ações de valorização das culturas indígenas, africanas e migrantes, na perspectiva de fazer com que todos se sintam incluídos, acolhidos e respeitados no nosso CEI cotidianamente.

Percebemos que estamos bem à frente de muitos outros municípios em relação a muitas ações. Observamos que, cada vez mais, as crianças pretas e indígenas estão se posicionando, e os educadores estão recebendo muitas formações, respaldo e suporte teórico para subsidiar suas ações e práticas. Estamos em um movimento bem interessante, uma vez que a sociedade está falando e comentando mais sobre a temática, e comportamentos racistas não estão sendo tolerados no nosso cotidiano. Contudo, muitos dados revelam que o genocídio do povo preto ainda continua em alta, que a não valorização dos negros nos espaços públicos também segue elevada e que as mulheres pretas em sua maioria ainda ocupam cargos bem inferiores aos homens, especialmente os homens brancos. Diante desse cenário, devemos diariamente combater quaisquer formas de discriminação e preconceito.

Nos dois momentos de avaliação institucional, os indicadores de qualidade de 2023 e 2024 mostraram que fazemos um trabalho bem-intencionado sobre as questões étnico-raciais, por meio de muitas sensibilizações e estudos, contextos investigativos, rodas de leituras, brincadeiras tradicionais, formação continuada, entre outras possibilidades. Estamos nos aprofundando nos conceitos e saberes necessários para compreendermos sobre o racismo estrutural nos contextos educativos. Mesmo quando parece não haver práticas racistas nos interiores do nosso CEI, basta observarmos o território a nosso redor, na nossa comunidade, nos espaços institucionalizados do nosso entorno e no nosso cotidiano, que passamos a perceber que práticas racistas ainda ocorrem de forma muito naturalizada, a começar pelo racismo ambiental, onde as pessoas pobres, em sua maioria pretas, acreditam que são culpadas pela não prosperidade e por não terem recursos básicos de sobrevivência, acostumando-se com a poluição visual e com a falta de mudança na paisagem local. Como tudo é muito escasso

– e, ao longo da história, o fundão da zona leste de São Paulo sempre foi considerado, pelo mapa da exclusão social, um dos lugares mais vulneráveis da cidade –, notamos que existe um conjunto de ações que se entrecruzam reforçando ainda mais o racismo, o preconceito, a xenofobia, a pretofobia e a discriminação.

Frente a tantas situações complexas, cabe à escola ser um dos meios potentes e eficazes para combater o racismo nas mais diversas ordens. Mas como fazer isso? Primeiramente por meio da arte, pela divulgação dos saberes e valores civilizatórios da cultura africana e indígena, como a música, o teatro, o canto, o movimento corporal etc. para, gradativamente, aprofundar nos saberes dos quais os povos afro-brasileiros foram se apropriando ao longo de sua história.

Sabemos que o racismo existe e ele se manifesta das mais diversas formas e, por esse motivo, entendemos que é importante termos um protocolo preventivo e formativo caso venham a acontecer quaisquer situações racistas ou de comportamentos desrespeitosos. É importante que todos tenham conhecimento da existência desse documento, e que ele deixe claro como atuamos de maneira formativa, colaborativa e restaurativa, tendo como princípio a cultura da paz e práticas do bem viver.

Entendemos que as pautas deste protocolo dizem respeito a todos que fazem parte da unidade.

Cabe ressaltar que no Brasil o racismo é crime e, em São Paulo, é um crime punido administrativamente. A Constituição de 1988 estabelece, entre os seus princípios, a dignidade da pessoa humana, sendo necessário promovê-la contra todas as formas de discriminação e preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou religião.

Faremos várias ações preventivas e formativas para consolidar o currículo antirracista no interior da unidade. Mas, para além disso, identificaremos e classificaremos o que se trata de crime, o que se trata de *bullying* e o que se trata de racismo. As ações formativas são um dos caminhos para combater o racismo e o preconceito, pois, se eu não conheço outra cultura, terei um julgamento a partir da minha visão de mundo. Com formações, saberes ampliados e reflexões sobre costumes e tradições de outras culturas, ampliaremos nossos repertórios e saberemos respeitar os demais, que são diferentes, garantindo equidade e reparo histórico de tratamento. Cada caso será analisado e refletido à luz das legislações e colegiados existentes no CEI.

São nossas orientações no combate ao racismo do CEI:

- tornar o CEI um centro formativo sobre as questões étnico-raciais;
- Naturalizar práticas, ações e propostas pedagógicas antirracistas no interior do CEI;
- ter ações, práticas na perspectiva antirracista, mudando falas preconceituosas e desnaturalizando comportamentos racistas;
- acolher bem todas as famílias que chegam ao CEI, sendo cordial, empático e respeitoso;
- sempre compartilhar com as famílias as práticas, os projetos e ações da unidade, das mais diversas formas;

- implementar os currículos da cidade sobre povos indígenas, povos migrantes e antirracismo, de janeiro a janeiro, com práticas simples e planejadas;
- apresentar para as famílias, na primeira reunião de pais, o nosso regimento escolar, tirando as dúvidas e esclarecendo as regras de convivência da unidade;
- apresentar para as famílias, sempre que tivermos possibilidade, o nosso currículo antirracista com ações, práticas e comportamentos;
- em casos de desrespeito por parte dos pais e responsáveis, mapear, dialogar, sempre com uma escuta ativa e sensível, com a mediação da gestão da unidade, que não deve emitir juízo de valor, mantendo uma postura neutra e imparcial; devem ser usadas todas as estratégias de mediação de conflitos, caso for necessário, e deve se valer da legislação que rege tais conflitos previstos no código penal, cabíveis a punições e multas;
- em casos de desrespeito dos funcionários para com os pais e responsáveis, fazer uma escuta sensível e ativa, agindo com imparcialidade e justiça, buscando alternativas restaurativas, para ambas as partes; mas, caso necessário, recorrer à legislação, tendo como base a lei nº8989/79, em que estão previstos os direitos e deveres dos servidores públicos;
- no caso de racismo, assumir uma atitude justa sem naturalizar atos que causem sofrimento ao outro; tudo deve ser analisado e encaminhado conforme legislações vigentes;
- pesar com justiça e sensibilidade todos os pontos de vista das narrativas que envolvem racismo e outras violências;
- buscar a complexidade na análise dos episódios racistas, considerando outras dinâmicas de discriminação (como o machismo) e a operação das subjetividades envolvidas;
- proteger todas as crianças e bebês envolvidos em episódios racistas, evitando estigmatizar e fomentar ressentimentos; evitar todas as formas de apelidos, piadas ou racismo recreativo que possam acontecer com a criança, com a sua mãe ou familiar no interior da unidade;
- sempre fortalecer ações de acolhimento junto às famílias e toda comunidade educativa nas situações do cotidiano no CEI, desde a matrícula e ao longo de todo ano letivo;
- partilhar saberes e ouvir outros colegiados da unidade, fortalecendo parcerias entre a equipe técnica, os funcionários da escola e a comunidade escolar;
- caso venha a acontecer uma manifestação de racismo, intolerância, injúria, entre outras violências, a equipe gestora acompanhará todo o processo junto às partes, tendo como princípio a escuta, a mediação restaurativa e a resolução de conflitos, respeitando e ouvindo todas as partes envolvidas. Caso a situação tome uma proporção maior, os responsáveis serão encaminhados a instâncias superiores que poderão concluir a punição cabível conforme a legislação vigente – não se perca de vista que racismo é crime;

- Toda manifestação ou suspeita de racismo será identificada e notificada à direção da escola, que acionará os canais de denúncia competentes, o conselho tutelar, o NAAPA e a delegacia.

Segue o projeto de lei que prevê ações no combate ao racismo e a outras violências na escola/CEI:

O [Projeto de Lei 623/2023](#), de autoria da [Vereadora Luna Zarattini \(PT\)](#), representa um marco na luta contra o racismo nas escolas públicas e privadas de São Paulo. Mais do que um protocolo de atendimento, o projeto cria **uma política municipal abrangente** para combater o racismo nas escolas e garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Ações essenciais para um futuro antirracista:

O projeto vai além de medidas reativas, propondo ações **preventivas e educativas** que constroem uma cultura de respeito e igualdade racial nas escolas:

- **Currículo antirracista:** a [Lei 10.639/2003](#) será finalmente implementada, com a **inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e indígena** no currículo escolar.
- **Formação continuada:** professores e profissionais da educação receberão **formação continuada** para lidar com questões raciais, identificar e combater práticas discriminatórias, e promover a consciência crítica dos alunos sobre a igualdade racial.
- **Espaços de diálogo:** a escola se tornará um espaço para **debates, seminários, palestras e outras atividades** que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam o diálogo sobre a igualdade racial.
- **Canal de denúncias:** um **canal de denúncias seguro e sigiloso** estará disponível para que estudantes, pais, professores e funcionários possam relatar casos de racismo, garantindo **investigação adequada e medidas disciplinares** quando necessário.
- **Apoio emocional e psicológico:** as vítimas de racismo terão acesso a **suporte emocional e psicológico adequado** por meio de profissionais capacitados, como orientadores educacionais, psicólogos e assistentes sociais.

Um protocolo robusto para o acolhimento de vítimas:

O projeto estabelece um protocolo detalhado para lidar com casos de racismo nas escolas, garantindo o acolhimento adequado das vítimas, a apuração rigorosa das denúncias e a aplicação de medidas cabíveis:

- Identificação e notificação: toda manifestação ou suspeita de racismo será identificada e notificada à direção da escola, que acionará os canais de denúncia competentes, o conselho tutelar e o NAAPA.
- Atuação do NAAPA: O NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – terá a responsabilidade de acompanhar as vítimas, acionar as redes de apoio quando necessário e consolidar dados de alerta.
- Acolhimento pelo conselho tutelar: o acolhimento da vítima será realizado pelo conselho tutelar em conjunto com os Centros de Referência de Promoção da Igualdade Racial (CRPIR).
- Apuração da denúncia: a apuração da denúncia será realizada pelos órgãos municipais competentes, garantindo justiça e responsabilização dos infratores.

Mais do que um projeto, um compromisso com a igualdade:

O Projeto de Lei 623/2023 não se limita a medidas imediatas. Ele representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o racismo não tenha espaço nas escolas nem em nenhum outro lugar.

Cabe ressaltar que o grupo de mediação de conflito está em processo de escrita deste protocolo, estudando outros protocolos, pesquisando, refletindo. Toda a comunidade escolar será convidada a participar da elaboração deste documento.

Nada mais havendo a tratar, todos assinam a ata.