

# PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Pires Pessoa Amorim<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo tem como tema Pedagogia Antirracista e Educação Infantil, e configura os primeiros registros de pesquisa iniciada para fins de trabalho de conclusão do curso “Ações Afirmativas e Políticas Públicas” (ProDEd - TS/UERJ). Enquanto mãe de criança pequena, servidora em escola pública e futura pedagoga, deparei-me diversas vezes com padrões racistas como obstáculo ao cumprimento dos princípios previstos na Constituição (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996). Assim, a fim de analisar as consequências de práticas pedagógicas antirracistas nos processos identitários na Educação Infantil, a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica alinhada a estudo de caso. Na primeira seção, a proposta é conceituar educação antirracista; na segunda, apresentar nuances dos processos identitários infantis; e na terceira, relacionar teoria e prática mediante estudo de caso. Finalmente, a associação entre estudos relacionando questões raciais e Educação Infantil à prática docente de uma professora integrante de NEABI encaminhou as considerações finais em direção a constatações, alternativas e indagações para a continuidade da pesquisa futuramente.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Educação Infantil; Pedagogia Antirracista; Processos Identitários.

## Introdução

A questão norteadora deste artigo foi evidenciar a relevância de práticas pedagógicas antirracistas para e na Educação Infantil. “Que consequências tais práticas teriam para a formação dos sujeitos por ela contemplados?” foi o questionamento gerador do tema específico “Pedagogia Antirracista e Processos Identitários: teoria e prática na Educação Infantil”, cujo objetivo geral é analisar as consequências de

---

<sup>1</sup> Bacharel em Marketing pela UniverCidade e graduanda de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: juppamorim@gmail.com

práticas pedagógicas antirracistas sobre os processos identitários de crianças na Educação Infantil, articulando revisão bibliográfica e estudo de caso.

Visando alcançar o objetivo geral, estabeleceu-se como objetivo específico conceituar educação antirracista para e na Educação Infantil, apresentar nuances dos processos identitários das crianças durante a Educação Infantil e relacionar teoria e prática mediante estudo de caso.

Para conceituar educação antirracista foi necessário, primeiro, situar a Educação Infantil no quadro do direito à educação (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2009; 2009). Depois, nas previsões legais referentes à educação das relações étnico-raciais ou de combate ao racismo (BRASIL, 2003; 2008; 2009; 2013). Por fim, trazer estudos relacionando o conceito à Educação Infantil: Cavalleiro (2000), denunciando as consequências do silêncio dos adultos envolvidos sobre a formação escolar e cidadã de crianças pequenas; Soares (2013), explicitando nuances das relações étnico-raciais nas práticas educativas da Educação Infantil a partir de pesquisa com crianças e adultos de uma escola pública em MG; e Silva (2015), enfatizando a importância do comprometimento da escola com uma educação antirracista para o fortalecimento identitário, principalmente, das crianças negras - embora evidencie que tal compromisso não é responsabilidade exclusiva da escola.

Apesar de não abordar a Educação Infantil, Gomes (NASCIMENTO, 1978 apud GOMES, 2017) contribui para o diálogo entre as autoras e o mito da democracia racial, aludido por todas elas.

Quanto aos processos identitários dos sujeitos na Educação Infantil, Vinco (2019) se une às autoras ora referenciadas salientando a relação entre literatura infantil, educação antirracista e negritude.

Finalmente, a relação entre teoria e prática mediante estudo de caso apoia-se em relato docente de servidora do CREIR (Centro de Referência em Educação Infantil Realengo) integrante do NEABI/CP2 (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II).

O problema da sensibilização para a valorização de práticas pedagógicas antirracistas para e na Educação Infantil apresentou-se para

mim, primeiramente, enquanto mãe de uma menina, hoje com cinco anos. Apesar de dedicá-la uma educação cidadã, percebo-me enfrentando padrões preconceituosos e discriminatórios que despontam vez ou outra em seu comportamento. Depois, servidora em escola de educação básica no Rio de Janeiro, constatee questões raciais representando obstáculos significativos à qualidade da permanência de estudantes negras(os) na escola. Enfim, cursando pedagogia, comprometida com um projeto de educação pública, gratuita, de qualidade e universal, percebi que a superação do mito da democracia racial é questão chave para o sucesso de uma educação que se pretenda antirracista. Não só a partir do Ensino Fundamental, mas desde os primeiros anos da educação básica.

Entretanto, apesar do número crescente de pesquisas relacionando educação antirracista e infância, poucas ainda são as que se debruçam sobre o assunto a partir da Educação Infantil, por mais que estudos apontem tal espaço-tempo como o lugar de contato com as primeiras experiências racistas para muitas crianças.

### **1. Educação Antirracista para e na Educação Infantil**

A Constituição Federal inaugura o quadro do direito à educação no Brasil ao declará-la como um direito de todas e todos, sem distinção etária ou racial, e dever do Estado e da família em parceria com a sociedade (BRASIL, 1988, art. 205). Declaração ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ao afirmar ser um direito de toda criança, cuja efetivação com “absoluta prioridade” é responsabilidade compartilhada entre família, comunidade, sociedade em geral e poder público (BRASIL, 1990, art. 4º).

Concernente à Educação Infantil, dentre os princípios elencados pela Constituição (BRASIL, 1988, art. 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) reafirma, em seu artigo 3º, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (I) e a “garantia do padrão de qualidade” (IX), somando a estes o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (IV) e a “valorização da experiência extra-escolar” (X), ao passo que a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009)

insere a Educação Infantil no rol da “educação básica, obrigatória e gratuita” (art. 208, I), garantindo para ela financiamento via FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica).

Posteriormente, a lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) refina a LDB ao explicitar como finalidade desta etapa da educação básica “o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, [...] complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

Versam sobre o currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). O primeiro documento traz, em sua concepção de proposta pedagógica (art. 7º), a responsabilidade sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, incluindo a construção de “novas formas de sociabilidade e subjetividade” comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial, por exemplo. Já o segundo não amplia o debate nesta direção.

Pensando em propostas pedagógicas antirracistas, ainda pelo viés oficial, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) não inclui a Educação Infantil ao alterar a LDB, ancorada na Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). No máximo, ao artigo 3º da LDB foi acrescentado “consideração com a diversidade étnico-racial” (XII) em 2013.

Considerando pesquisas recentes e a legislação apresentada, nota-se que a realidade vivenciada por crianças pelo país denuncia descumprimento - ou cumprimento equivocado - das garantias e das diretrizes minimamente estipuladas.

Estudos apontam para a Educação Infantil como um espaço-tempo ainda subestimado enquanto produtor de identidades sociais (SOARES, 2013, p. 40), evidenciando o cotidiano escolar como agente na formação da criança a ele exposta, ampliando e intensificando sua socialização, viabilizando outras formas de ler o mundo (CAVALLEIRO, 2000, p. 22). Neste sentido, Silva (2015) convida à reflexão sobre “como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem,

entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial” (p. 162). Questionamento ao qual é possível acrescentar: por qual motivo crianças negras, ainda na Educação Infantil, negariam seu pertencimento étnico-racial?

Como a própria autora indica, parte da resposta àquelas indagações reside na crença de se viver uma democracia racial no Brasil (SILVA, 2015, p. 169).

Em Nascimento (1978, apud GOMES, 2017), a democracia racial pode ser compreendida como uma ideia a mascarar a realidade de discriminação racial no Brasil. Para ele, o racismo mascarado articula o genocídio do negro brasileiro (físico, espiritual, cultural, identitário) com uma estruturação hierárquica racial, paralelamente à negação da existência de relações de dominação étnico-racial na sociedade.

Nesta direção, Cavalleiro (2000) sustenta, como consequência da ausência do debate, do silêncio da sociedade e da escola enquanto parte no processo de formação da criança-cidadã, que a apropriação da ideologia de uma democracia racial produz nos cidadãos certo alívio, “eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros” (p. 45)

Soares (TRINIDAD, 2011 apud SOARES, 2013) salienta que o espaço de Educação Infantil pode contribuir tanto para que as crianças reproduzam as relações de discriminação da sociedade, quanto para que elas aprendam e desenvolvam relações “pautadas pela igualdade, pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da riqueza da diversidade humana e étnico-racial” (p. 16). Do mesmo modo, Silva (2015) destaca que “as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, [...] reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo” (p. 170).

Contudo, o mito da democracia racial aparece como mais um obstáculo a ser superado para este fim.

Em pesquisa sobre práticas educativas, realizada com crianças entre zero e seis anos de idade em uma escola pública de Educação Infantil em Teófilo Otoni, Soares (2013) evidencia que as narrativas ali observadas permitem identificar práticas preconceituosas e discriminatórias nas brincadeiras infantis. Para a autora, a situação revela como as relações étnico-raciais aparecem no espaço do brincar, que “necessita ser melhor explorado e compartilhado pelos adultos” (p. 140).

Ao seu encontro, Silva (2015) afirma ser necessário, a educadoras e educadores, preparo e empenho no combate ao racismo, que marca as relações entre as pessoas em diversas instituições, inclusive na escola. “Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente negras” (p. 169-170).

Cavalleiro (2000) lança luz sobre o fato de que, para muitas crianças, a escola é o lugar onde são vivenciadas as primeiras experiências com o racismo.

[...] no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender seu estigma, como por exemplo, através de xingamentos e ofensas atribuídos a seu pertencimento étnico. (p. 36)

A constatação da autora contribui para salientar a importância de se priorizar uma educação antirracista desde a Educação Infantil, através de práticas pedagógicas visando evitar que “pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças” (p. 63).

Como exemplo, Soares (2013) relata ter presenciado, durante sua pesquisa, indícios de preconceito racial em palavras e ações direcionadas a crianças negras por crianças brancas, todas com idade entre quatro e cinco anos. Para a autora, tais cenas vão de encontro a falas das entrevistadas, entre professoras e monitoras, sobre as crianças daquele grupo brincarem somente de forma amistosa e de não ocorrer esse tipo de conflito na idade delas (p. 145).

Examinando parte da legislação vigente e dos estudos norteadores, infere-se que uma educação antirracista pressupõe valorização da democracia, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, além de consideração com a diversidade étnico-racial e o rompimento de relações de dominação de qualquer tipo, inclusive étnico-racial. Observa-se que a legislação estabelece regras, diretrizes e princípios para a instituição de um padrão de ensino de fato igualitário. Entretanto, igualmente notório é que a mera existência de diretrizes legais e normativas não garante o cumprimento de seus enunciados.

Para Cavalleiro (2000), “uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças desta faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor” (p. 62). Ou seja, não apenas as/os docentes envolvidos precisam estar comprometidas(os) com uma educação antirracista, mas toda a instituição de Educação Infantil.

Silva (2015) acrescenta à concepção de educação antirracista a urgência em se construir “linguagem de combate a preconceitos contra os afrodescendentes e contra todos os que são agredidos, prejudicados por discriminações” (p. 174). Isto põe, mais uma vez, o mito da democracia racial aparece como fator de alienação docente, naturalizando o entendimento de que pessoas negras seriam inferiores em qualidades, até mesmo intelectualmente, a pessoas brancas. (p. 174).

Soares (2013) contribui para o debate trazendo a relevância da dedicação a uma educação intercultural, na qual crianças, jovens e adultas/os possam refletir e entender acerca da existência de diferentes vozes e culturas a serem estudadas e valorizadas, “principalmente as que ficaram historicamente silenciadas e invisíveis” (p. 160), para além do que a cultura hegemônica impõe e, aparentemente, perpetua no ambiente escolar desde a Educação Infantil.

Ambiente este que, especialmente referente à primeira etapa da educação básica, deveria proporcionar “identidade de pertença à escola e ao grupo escolar/turma” a todas as crianças ali matriculadas. Porém, salienta a autora, tanto as imagens quanto as cores presentes na escola não correspondem à diversidade étnico-racial existente na própria instituição, mas a um único grupo: o de pessoas brancas.

[...] para essa criança que se vê representada em todos os cartazes, livros, revistas, brinquedos da sala, parece que fica mais fácil para ela se identificar positivamente com ambientes como a sala de aula [...], do que as negras ou de outro grupo. Estas últimas não conseguem ter esse mesmo sentimento de pertença, uma vez que elas não aparecem representadas como integrantes de seu grupo escolar e de sala e, além disso, não encontram referenciais, principalmente visuais, que positivem suas singularidades, suas características fenotípicas e culturais. (SOARES, 2013, p. 139)

Ao encontro disso, Silva (2015) destaca a importância do fortalecimento identitário de crianças negras para a construção de uma sociedade “definitivamente democrática” (p. 166). Processo cujo sucesso exige, também, uma parceria honesta e harmônica entre família e escola.

## **2. Processos identitários infantis: entre a família e a escola**

Cavalleiro (2000) evidencia a identidade como “um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” (p. 24). Nesta direção, por processos identitários infantis, conjugando Vinco (2019) e Soares (2015), é possível compreender como aqueles através dos quais as identidades das crianças vão sendo desenhadas, marcadas pela multiplicidade de posições que constituem o sujeito - “[...] multiplicidade relacional em constante mudança” (SOARES, 2015, p. 164).

Silva (2015) favorece alguma compreensão acerca do papel da escola no referido processo ao afirmar que, “[...] numa sociedade em que preconceitos e racismo minam as relações entre as pessoas, a vida nas escolas pode contribuir para desconectar estudantes, desde muito crianças, de suas comunidades originárias, de suas raízes étnico-raciais” (p. 174). A autora suaviza sua crítica explicando que nem sempre o professorado age deliberadamente neste sentido, e atribui ao mito da democracia racial a



persistência de comportamentos prejudiciais ao fortalecimento da negritude das crianças negras.

Sob a mesma perspectiva, Soares (2013) adverte:

[...] as crianças negras vêm constituindo suas identidades entremeadas por explícitas classificações negativas, frases e palavras depreciativas e, ainda, por silêncios que ignoram o sofrimento dessas crianças. Portanto, as falas e os silêncios [...] reforçam as evidências que as pesquisas já apontaram: as crianças negras vivenciam, na escola, práticas e/ou socializações que as subalternizam frente a outros grupos, especialmente ao branco. (p. 158-159).

Apesar do papel relevante da escola na construção dos processos identitários das crianças ali matriculadas, Cavalleiro (2000) ressalta que “as instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma educação que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade” (p. 22).

Neste sentido, Silva (2015) salienta que o desafio de reconhecimento e valorização do seu pertencimento étnico-racial é posto não somente à criança negra, mas a seus/suas professoras, suas/seus responsáveis, parentes, amigas/os. Enfim, a todas as pessoas implicadas em sua educação (p. 162). A autora continua evidenciando o papel de destaque - embora não exclusivo - da família, lembrando que este grupo pode ter seus vínculos determinados por laços sanguíneos, afetivos ou por “entidades que constituem o Movimento Negro” (p. 165).

Ainda em Silva (2015), a afro-perspectividade<sup>2</sup> aparece como caminho para o fortalecimento de pessoas negras em direção a diálogos com gente de outras origens étnico-raciais, a fim de, juntas, viabilizarem a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Também é contundente desafio, para todos aqueles que devem garantir, providenciar, apoiar a educação dessas crianças, sejam seus pais, parentes, amigos. Para esses, o desafio está tanto em criar meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras, como no de acompanhar a implantação das diretrizes curriculares em tela (BRASIL, 2004a; 2004b), nas escolas da Educação Infantil e da Educação Fundamental. Vale acrescentar que o desafio também se impõe aos responsáveis pela formação de crianças

---

<sup>2</sup> “De maneira geral, a afro-perspectividade é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a sociologia da infância) baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico que tem na infância um conceito-chave.” (NOGUERA, 2019)

não negras, daquelas que crescem e são educadas em ambientes, mentalidades, sabedoria de raízes étnico-raciais não africanas. (SILVA, 20015, p. 162-163)

Segundo Ruth Arber (2008 apud SILVA, 2015), dedicação familiar e comprometimento docente são chaves para “negociações e construção de pertencimento étnico-racial” que propiciam determinação e segurança tanto para diálogos quanto para negociações (p. 169). Por outro lado, sem a devida atenção e cuidado no trato com as relações étnico-raciais experienciadas, as consequências do racismo afetarão os processos identitários de crianças negras e não negras. Como revela Cavalleiro (2000),

[...] nesta faixa de idade (4 a 6 anos), crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo, em diversas situações, atitudes preconceituosas e discriminatórias [...] (p. 11).

Soares (2015) elenca uma série de episódios e falas, registradas por ocasião de sua pesquisa, que ilustram nitidamente os impactos do racismo sobre os processos identitários de crianças negras e não negras. Há relatos de agressão, verbal e física, de crianças brancas sobre crianças negras pelo simples fato de não a quererem por perto; de tratamento diferenciado para comportamentos similares, sendo as crianças negras as que mais recebem punição; discursos e cenas que evidenciam maior deslocamento de crianças negras no ambiente escolar, inclusive sendo menos acolhidas ou incentivadas por monitoras, professoras, até mesmo pela direção.

Cavalleiro (2000) denuncia, especificamente, que o silêncio docente é conivente com novas ocorrências similares, e legítima, ainda que inadvertidamente, “procedimentos discriminatórios e preconceituosos no espaço escolar e, a partir deste, para outros âmbitos sociais” (p. 12). Como proposta de solução, a autora explicita “a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos” (p. 57), já que o próprio material utilizado pela escola - livros, brinquedos, decoração - pode equivaler a reforço em estereótipos étnicos, de gênero, de classe etc.

Na mesma linha, Vinco (2019) afirma: “esta é a grande responsabilidade de uma educação que se proponha a ser antirracista:

trabalhar para escapar da condição de ouvinte passivo de tantos e diversos enunciados racistas, buscando a necessária responsividade.” (p. 163). A autora segue explicitando que as crianças não negras precisam ser convocadas a reconhecerem seus privilégios, “historicamente construídos”, em prol de uma constituição identitária igualmente antirracista.

Curiosamente, Silva (2015) foi a única autora<sup>3</sup> a empregar a expressão “pedagogia antirracista” ao falar sobre planejamento e execução de práticas educativas comprometidas com um projeto de educação antirracista.

[...] quando estivermos convencidos do nosso papel central para elaboração e utilização de pedagogias antirracistas, tornaremos aliados de nossos alunos negros na construção de uma sociedade equânime e teremos definitivamente respeitada nossa formação, função, profissão. (SILVA, 2015, p. 182).

Surpreendeu-me o fato de não encontrar estudos nos quais constasse a primeira expressão que me veio à mente para designar o fazer pedagógico enredado com uma educação antirracista, democrática, cidadã: pedagogia antirracista. Isto pois o racismo é um problema grave que atravessa a rotina escolar e interfere diretamente na qualidade da permanência de crianças negras na educação básica desde a Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2000; SOARES, 2013; SILVA, 2015).

Assim, instigada a conhecer melhor práticas pedagógicas de quem trabalha na linha de frente da Educação Infantil, exposta aos desafios impostos por questões raciais no cotidiano escolar na primeira etapa da educação básica, meus caminhos me levaram até a professora Camila Machado.

### **3. Teoria e prática na Educação Infantil: diálogos sobre o chão da escola**

Enquanto servidora do Colégio Pedro II, sabendo da existência de um NEABI na instituição, ocorreu-me priorizar a experiência docente de alguém

---

<sup>3</sup> Até a publicação deste artigo, não foi encontrado nenhum outro material no qual constasse explicitamente a expressão “pedagogia antirracista”.

integrante daquele grupo. Isto porque, dentre os objetivos do NEABI, destacam-se:

II - Traçar um plano de ação anual para fomentar a produção de material pedagógico e o debate sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Colégio Pedro II; [...]

IV - Produzir, organizar, catalogar, coletar e disponibilizar materiais que auxiliem a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades vinculadas às temáticas desenvolvidas pelo Núcleo [...] (BRASIL, 2014, p. 1-2).

Logo, encontrei no NEABI/CPII, em junho de 2020, a pedagoga e doutora em educação Camila Machado de Lima: professora da Educação Infantil no CREIR do Colégio Pedro II, desde 2013, atuando em turmas com crianças entre três e cinco anos de idade.

Para Camila de Lima, uma educação que se proponha antirracista, antes de tudo, reconhece o caráter historicamente racista da educação como a conhecemos hoje. Portanto, é necessário oferecer no tempo presente, desde a Educação Infantil, oportunidade para as crianças construírem relações saudáveis. Expostas à mesma estrutura social racista que pessoas de qualquer outra faixa etária, crianças pequenas são afetadas por atitudes de preconceito e discriminação, menos sutis do que faz parecer o mito da democracia racial, desde seu ingresso na escola (CAVALLEIRO, 2000; SOARES, 2013; SILVA, 2015).

Assim, segundo a professora, uma educação antirracista desde a Educação Infantil pode ser materializada através de propostas que valorizem as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas; estímulo ao envolvimento de famílias negras e não-negras com o assunto, articulando diálogo e ações pertinentes entre elas e a escola; atenção ao afeto dedicado às crianças negras, referindo-se a estudos que comprovam serem estas as que menos recebem carinho na escola; entendimento de que a construção positiva da identidade de crianças negras também é compromisso da Educação Infantil; inclusão urgente de autorias e referências negras em documentos como o PPP (Plano Político Pedagógico); a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros como orientações das práticas

educativas (SILVA, 2015); a escuta sensível e a legitimação de suas falas, saberes e experiências (SOARES, 2013).

Logo, a educação antirracista na Educação Infantil acontece na construção de outras possibilidades de descobertas, brincadeiras, narrativas e saberes (SOARES, 2013; VINCO, 2019).

Quanto ao CREIR atuar sob essa perspectiva junto à Educação Infantil, institucionalmente, com grupos de trabalho ou de estudos constituídos, a professora declara que tem se mobilizado neste sentido, embora reconheça ser necessário avançar. Ela tem priorizado o fomento a discussões a respeito do tema, a necessidade de formação e a potencialidade da oralidade, do diálogo com as famílias acerca da educação para as relações étnico-raciais.

Sobre suas próprias práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, Camila afirma serem, também para ela, um constante aprendizado com destaque para as dimensões pedagógicas do afeto, da literatura e da visualidade.

Ser uma das poucas professoras negras em seu *campus* é sintomático, mas reforça que a relevância da representatividade vai além de ser um corpo presente na escola: há que se trazer imagens também (SOARES, 2013). Por conseguinte, ela afirma investir em brincadeiras originárias do continente africano, imagens positivas de corpos negros, oficinas de pinturas corporais de povos africanos, entre outras práticas e projetos que vão caminhando pelos saberes, pela escuta, pelo amor à negritude. Com uma mediação muito cuidadosa e atenta às possibilidades de construção da coletividade, compromete-se a colocar seu corpo negro como ator de combate ao racismo, oferecendo às crianças negras e não-negras uma educação à qual ela mesma não teve acesso na infância.

Originalmente, suas práticas pedagógicas antirracistas surgiam mais como respostas a demandas trazidas por famílias e crianças, que dela se aproximavam com questões exigindo soluções comprometidas com o combate ao racismo no ambiente escolar. “Virou a chave para mim”. Depois, ela sentiu necessidade de se voltar ao trato institucional dessas questões. O

PPP do CREIR (BRASIL, 2017), por exemplo, apenas menciona considerar as diferenças étnico-raciais (p. 32), sem realmente explicitar o modo como essas considerações aparecem (ou deveriam aparecer) no currículo, no planejamento do ano letivo, nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas.

Os momentos de contação de histórias afro-brasileiras e africanas costumam ser aqueles de maior adesão das crianças às atividades por ela propostas, proporcionando a exploração de palavras de origem indígena, afro e seus significados. Bem como o lúdico nas brincadeiras relacionadas à imagem, ao espelho; o “cantinho da beleza” e sua variedade de pentes e tipos de cabelo, onde seu próprio cabelo crespo vira brinquedo para sua turma. Enfim, Camila identifica uma atmosfera e um conjunto de princípios que estimulam essa adesão infantil, pois as crianças se sentem seguras para se expressarem, sabendo que serão ouvidas e legitimadas.

Entre tantos episódios marcantes, relacionados a questões raciais, enquanto docente da Educação Infantil, um deles foi especial ao ponto de se tornar objeto da sua tese.

Em 2017, no primeiro dia do ano letivo, ela avistou uma menina negra de cabelo crespo no pátio. Embora não fosse da sua turma, ela tinha o hábito de se aproximar das crianças negras do CREIR e assim o fez: perguntou seu nome, se apresentou e, ao questionar sobre o que a menina mais tinha gostado na escola, ouviu como resposta “do seu cabelo”. Camila evidencia que o cabelo, no corpo negro, é um elemento corporal constantemente alvo de ataques racistas. Entretanto, foi com a presença desse cabelo na escola que a criança se identificou, reconhecendo como algo belo e importante naquele espaço. “Primeiro elas (crianças) que gritaram para mim por uma educação antirracista”.

Por se tratar de crianças de três a cinco anos de idade, Camila considera as mudanças de comportamento observadas, a partir de atividades realizadas enquanto práticas pedagógicas antirracistas, tão sutis quanto significativas. Como exemplo, relata o dia em que uma menina negra apontou para personagens negras no livro e exclamou: “Olha! Acho que são

africanos!”. Anteriormente, uma criança branca havia associado a imagem da menina negra de uma das histórias a pessoas em situação de rua. Entretanto, o acesso a outras referências estéticas, geográficas e culturais serviu para ampliar seu repertório e de sua turma.

Houve o caso de uma menina negra que inspirava maior preocupação em Camila, talvez por um maior cuidado e atenção inerentes à professora quanto a crianças negras. Muito calada nas rodas de conversa, certo dia a criança compartilhou na roda que gostaria de usar o cabelo tal qual o da professora, mas sua família não deixava. Depois da oportunidade de abordar o assunto com a família, notou que, gradativamente, a mãe passou a permitir que a criança explorasse mais as possibilidades do seu cabelo crespo.

Ao encontro de Soares (2013), Camila também observa consequências de suas práticas pedagógicas nas relações das crianças com as estéticas de si e de outras: crianças negras se desenham com tons próximos ao da sua pele, cabelos crespos ou cacheados; e crianças não-negras elogiam a estética negra. Certa vez, uma criança não negra saiu em defesa de um menino negro, reproduzindo o comportamento da professora, repensando as relações, chamando atenção de outras.

Questionada sobre sua percepção quanto a uma educação para as relações étnico-raciais, a partir de práticas pedagógicas antirracistas, ser um compromisso abraçado por todas/os dentro do CREIR, Camila explica que a preocupação com a temática existe, aparece como demanda; sabe que outras práticas ocorrem, mas não vê muitas ações coletivas, o que dificulta afirmar ser um compromisso abraçado por todas. Nota-se, em reuniões e em outras ocasiões, que essa temática é algo a ser aprofundado pela escola com a devida atenção. Se “teoria e prática não se separam, mas se alimentam”, então considerar um conjunto de práticas pedagógicas como antirracistas requer uma continuidade. Logo, a questão teórica precisa aparecer.

Por fim, Camila se une a Cavalleiro (2000), Soares (2013), e Silva (2015) - e a mim - ao trazer o questionamento ao currículo e as

epistemologias que atravessam teoria e prática na Educação Infantil, relegando conhecimentos e saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas às margens, como indispensável a uma educação que se pretenda antirracista. Para ela, uma educação antirracista apenas se consolidará quando for um compromisso da escola como um todo, trazendo para o centro da discussão estes corpos, sentidos, teorias, filosofias, presenças com toda sua força e energias vitais.

### **Considerações finais**

O relato docente de Camila Machado vai ao encontro de muito do que foi apresentado nos estudos norteadores da pesquisa, inclusive referente aos desafios ainda postos no caminho de uma educação verdadeiramente antirracista desde a educação infantil. Um dos principais obstáculos, explicitado pelas autoras (CAVALEIRO, 2000; SOARES, 2013; SILVA, 2015) e evidente, de maneira mais discreta, na fala da professora do CREIR é o mito da democracia racial ainda pairando sobre a comunidade escolar. O não reconhecimento do racismo no cotidiano escolar parece impedir o avanço do debate para proposição e efetivação de ações coletivas a fim de combatê-lo.

Neste sentido, é necessário institucionalizar o compromisso com uma educação antirracista, dedicando atenção especial ao PPP e ao currículo escolar, por exemplo, refletindo o projeto de sociedade que se pretende alcançar (SILVA, 2015). Não só a fim de cumprir a legislação, mas também em vistas a não personificar a missão. Toda a escola precisa estar envolvida, como salientou Camila Machado.

Na contramão de experiências apresentadas por Soares (2013), Camila Machado indica como resultado do compromisso com práticas pedagógicas antirracistas, de uma mediação atenta e cuidadosa, baseada no afeto e no acolhimento, leveza e tranquilidade em relação à pessoa negra através de conexões e percepções no cotidiano.

Apesar de papéis fundamentais de escola e família nos processos identitários dos sujeitos desde os anos iniciais da educação básica, toda a



sociedade precisa se envolver, se comprometer, ou sua estrutura racista seguirá vitimando gerações de pessoas negras ou não-brancas pelo país.

Aliás, é preciso, também, racializar o debate na educação básica. “Pedagogia antirracista” deve tornar-se um termo comum nas pesquisas sobre educação antirracista ou para as relações étnico-raciais. Igualmente, um maior número de estudos relacionando racismo e infância no âmbito da Educação Infantil há de repercutir nas políticas públicas educacionais no sentido de incluir esta fase inicial da vida escolar nas normas e diretrizes que versão sobre o assunto.

Quanto à formação, caberia investigar melhor currículos, rotinas acadêmicas e o cotidiano escolar na Educação Infantil, a fim de identificar possíveis nós impedindo o avanço de propostas e ações para erradicar o racismo do ambiente escolar.

Enquanto pessoa branca, entendo ter nascido socialmente privilegiada, devido à cor da minha pele, e compreendo ser o racismo um problema branco. Somos nós que, historicamente, negamos afeto, acesso e oportunidade - além de acreditarmos viver em uma democracia racial. Portanto, é importante atingir outras pessoas brancas, a fim de enfraquecer as estruturas racistas da sociedade e ampliar os espaços nos quais as vozes negras podem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas.

Intrigou-me, ainda, o fato de a maioria das autoras seguir se referindo aos sujeitos imbricados com educação antirracista e educação infantil no masculino, mesmo com autorias majoritariamente femininas. Contudo, esta e outras questões não contempladas no presente artigo serão objeto de pesquisas futuras.

## Referências

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Centro de Referência em Educação Infantil Realengo / Colégio Pedro II. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/blog/creir/files/2019/03/PPP-CREIR.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 21 ago.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**, Lei Federal 9.394/96, de 20. dez. 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 11.645/2008**, de 10 mar. 2008, Altera a Lei nº 9.394, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 12.796/2013**, de 04 abr. 2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / Colégio Pedro II. **Caderno GT - Legislação**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/CadernoGT.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2020.

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

GOMES, Gabriel Pinheiro de Siqueira. **A UERJ e as Políticas Afirmativas de Reserva de vagas: Democratização e Acesso ao Ensino Superior (2002-2013)** - Capítulo 1 - 1.1

NOGUERA, Renato; ALVES, L. P.. **Infâncias Diante do Racismo**: teses para um bom combate. EDUCAÇÃO E REALIDADE, v. 44, p. 1-22, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 161-188, 2015.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil:** ouvindo crianças e adultos. - UEMG. 2013. 230 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2013.

VINCO, Sonia Regina. **Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista** - UERJ. 2019. 208 f. - Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro (RJ), 2019.