

A ESPERANÇA RENASCE NO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O COMPROMISSO COM AS CLASSES POPULARES

*HOPE IS REBORN IN THE MEETING WITH CHILDREN: ANTI-RACIST PRACTICE IN EARLY
EDUCATION AND COMMITMENT TO THE POPULAR CLASSES*

 Wallace Santana da Silva 1^A

 Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira 2^B

^A Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

^B Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 30 Jan. 2024 | **Aceito em:** 22 Mar. 2026

Correspondência: Wallace Santana da Silva1 (santanaa.wall@gmail.com)

Resumo

O presente texto tematiza a questão do trabalho pedagógico antirracista construído no contexto da educação infantil em duas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Buscamos evidenciar as concepções de criança e infâncias que atravessam as nossas práticas pedagógicas e de pesquisa. A problematização surge do diálogo sobre a inquietação dos autores, ao perceberem o incômodo das crianças negras no processo de construção da identidade étnico racial. As questões que emergiram do cotidiano com as crianças possibilitaram um movimento de prática-teoria-prática, considerando o trabalho docente como movimento *éticopolíticoestético*¹ em diálogo com as crianças. Para tanto, o objetivo da investigação foi compreender como o trabalho pedagógico com uma perspectiva antirracista pode ser tecido na educação infantil, considerando a atuação ativa e o diálogo com as crianças. Enquanto metodologia, defendemos a pesquisa com o cotidiano na tentativa de incorporar nas dinâmicas sociais, os sujeitos que nela interagem e que histórica e socialmente foram silenciados (ESTEBAN, 2003). Defendendo a potência dos sujeitos que experienciam a escola pública e os seus saberes construídos socialmente. O presente estudo traz reflexões de dois professores, a partir de suas práticas construídas em duas redes públicas de ensino. O processo de pesquisa com o cotidiano se deu com a participação de crianças das classes populares no contexto da educação infantil. A partir dos dados produzidos, compreendemos que a prática antirracista se coloca como desafio, mas também como potencialidade na formação das crianças; o olhar antirracista para o cotidiano se tece como um comprometimento com a vida, com as infâncias que fora historicamente subalternizadas.

Palavras-chave: educação infantil; educação antirracista; prática pedagógica.

¹ Por uma questão ética, as palavras são escritas aglutinadas, pois acreditamos que são movimentos indissociáveis e não hierarquizados que se constituem na complexidade do cotidiano.



2026 **Silva; Oliveira**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Abstract

This text focuses on the issue of anti-racist pedagogical work built in the context of early childhood education in two public schools in the state of Rio de Janeiro. We seek to highlight the conceptions of children and childhoods that permeate our pedagogical and research practices. The problematization arises from the dialogue about the authors' concerns when they perceive the discomfort of black children in the process of constructing ethnic-racial identity. The issues that emerged from daily life with children enabled a practice-theory-practice movement, considering teaching work as an ethical-political-aesthetic movement in dialogue with children. To this end, the objective of the investigation was to understand how pedagogical work with an anti-racist perspective can be woven into early childhood education, considering active action and dialogue with children. As a methodology, we defend research into everyday life in an attempt to incorporate into social dynamics the subjects who interact in it and who have historically and socially been silenced (ESTEBAN, 2003). Defending the power of subjects who experience public school and their socially constructed knowledge. The present study brings reflections from two teachers, based on their practices built in two public education networks. The research process into everyday life took place with the participation of children from popular classes in the context of early childhood education. From the data produced, we understand that anti-racist practice presents itself as a challenge, but also as a potential in the education of children; the anti-racist look at everyday life is woven as a commitment to life, to childhoods that have been historically subordinated.

Keywords: early childhood education; antiracist education; pedagogical practice.

Conversa inicial: infância e humanização e o direito à vida

A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira de nossos olhos. O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos tudo piorou. As velhas parteiras do povoado, cansadas de esperar por novos nascimentos não tinham mais a serventia de aparar a vida. Nenhuma família mais festejava a esperança que renascia no surgimento da prole. As crianças foram esquecidas, ficando longe do coração dos grandes.

Conceição Evaristo

Abrimos este texto com o fragmento de Conceição Evaristo porque acreditamos na potência das crianças e na esperança que ressurgue cotidianamente nas múltiplas possibilidades de ser, resistir e combater a desumanidade na qual são submetidas a cada momento por serem quem são – o outro – criança. A forma como as crianças experienciam suas infâncias e seus modos de ser transforma-se de acordo com o contexto histórico, social, político e regional onde estão inseridas, produzindo e sendo produzidas na cultura (KRAMER, 1999). Ao longo da história, pode-se compreender a criança a partir de diferentes perspectivas, seja no âmbito social, econômico, acadêmico e escolar, sendo constituída como um vir a ser ou como um pequeno adulto que precisa ser moldado para chegar à fase adulta. Historicamente, as crianças foram silenciadas e subalternizadas devido à questão etária, sendo desconsideradas enquanto sujeito potente e de aprendizagens (SARMENTO, 2011).

Conforme a sociedade transforma-se, as concepções e práticas em relação às crianças tendem a se modificarem também. Nesse sentido, Abramowicz e Moruzzi (2017) aludem que as crianças foram invisibilizadas socialmente, retratadas apenas por questões estatísticas (mortalidade, trabalho infantil, vida escolar etc.). As autoras revelam que desde o século XIX pensa-se e estrutura-se o conceito sobre a infância, divergente em diversos campos teóricos e epistemológicos. Em dado momento, entende-se a infância como uma estrutura universal, parte-se de outro olhar para compreendê-la como conceito geracional, mas também pode ser entendida como singular e plural. Para tanto, Kramer (2006, p. 14) aponta:

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade.

A autora ainda afirma que a ideia de infância não esteve presente ao longo de toda a história da sociedade, mas surge no contexto da sociedade capitalista, onde o papel da criança e a sua inclusão na sua comunidade estavam em um processo de transfiguração (KRAMER, 2006). No contexto da modernidade, surge a ideia de uma criança universalizada, com base

nos padrões das crianças europeias (crianças da classe média, brancas, dependentes dos adultos), em que desconsideravam as crianças negras, pobres e oriundas da África e de outros continentes diferentes da Europa.

Refletindo sobre a concepção de infância, e o padrão estabelecido na modernidade, Kramer (2006) aponta sobre a importância de considerar as diversas possibilidades de infâncias, entende que o Brasil é um país plural, e o processo de colonialismo depositou diversas marcas na sociedade, inclusive, a desigualdade, e as marcas diferenciadas e opressoras nas relações entre adultos e crianças. Abramowicz (2022, p. 14), problematiza que: “as crianças são silenciadas e permanecem na sombra da história, pois todos os dispositivos de saber e poder são adultocêntricos e reservam um lugar específico e menor para as crianças, em todas e quaisquer das hierarquias sociais, das discursivas às não discursivas”. O conceito de adultocentrismo nos ajuda a entender, problematizar e olhar criticamente para as nossas práticas e para as nossas relações com as crianças. Santiago; Faria (2015) defendem que:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Do ponto de vista teórico, os estudos sobre a concepção de criança, encontram-se alguns aspectos essenciais: o direito da criança à tomada de decisão e de voz ativa entende-se que ela é um sujeito ativo e pode atuar no que diz respeito ao seu processo de formação, mas no que toca aos processos educativos, faz-se necessário olhar para o adultocentrismo como uma úlcera que cresce, fortalece-se e vai dominando a lógica da escola, do fazer pedagógico, sendo naturalizada e perpetuado pelos adultos de uma forma muito sutil – em alguns momentos nem tão sutil como é o caso da inserção dos livros na educação através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)². Apesar das conquistas em relação aos direitos das crianças, nos últimos anos vivemos intensos debates e retrocessos no que toca à dignidade delas. Ainda, há um movimento de normatização da infância, na qual modos de comportamento, condutas e hábitos são estabelecidos a partir de um ponto de vista que ainda atravessa as relações cotidianas na educação infantil.

A criança enquanto sujeito de direito precisa ser considerada a partir de suas necessidades reais de vida, de brincar, de aprender e viver no coletivo, não apenas no discurso, mas de forma efetiva, nas relações e nos processos na qual ela está inserida. Para

² Os livros foram inseridos na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro. Um retrocesso para o campo das infâncias, para a educação infantil. O objetivo de incluir a educação infantil no PNLD é preparar melhor as crianças para a alfabetização em consonância com o programa “Tempo de aprender”.

tanto, pensar e fazer a educação infantil em que os direitos das crianças sejam garantidos se faz um desafio cotidiano dentro da escola pública, sendo um espaço potencial de transformação social para as crianças das classes populares, que considera suas múltiplas linguagens e a sua existência enquanto sujeito que pensa, que fala, questiona fantasia e que cria mundos outros a partir das suas construções nas relações com o mundo.

Pérez (2015, p. 2) defende que “romper com a ideia da falta é trabalhar conceitualmente com a percepção da criança não admitindo o olhar que inferioriza suas lógicas. A infantilização faz das crianças prisioneiras da condição do não ser, pois só existem em função do que poderão tornar-se”. As crianças nos posicionam para uma ação pedagógica que valoriza suas narrativas, produções e problematizações, considerando o contexto e aos atravessamentos sociais, culturais, econômicos experienciados por elas, mas ignorados pelos “superiores”. Criar ambientes e oportunidades para que as crianças tenham o direito de descobrir a negritude de modo positivo mostra-se também como caminho para contrapor aos perigos de conhecer uma história única contada por nós, adultos (ADICHIE, 2019).

Ainda, com o olhar centrado para as infâncias enquanto categoria geracional e não como um tornar-se sujeito quando chegar à vida adulta e para as culturas da infância, há de se perceber as suas formas de interpretar e significar o mundo, atravessadas pelas questões culturais, sendo que nas interações com o outro, produzem, alteram e reelaboram as normas, a linguagem e as formas de expressão (SARMENTO, 2011). Partindo de uma outra perspectiva, Kohan (2005) indaga que a infância se constitui através de outras linhas que é diferente da perspectiva geracional:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2005 p. 80).

Concordamos que a infância como intensidade nos convoca a garantir a todas as crianças experiências potencializadoras da plenitude da sua existência (KOHAN, 2005). Nessa mesma direção Santiago e Faria (2015) chamam a atenção para a escuta cuidadosa de diferentes linguagens infantis como necessária para construção de outros modos de educar. Neste sentido, a escuta pode ampliar o olhar de docentes com relação a criança, como sujeito,

e as múltiplas relações que estabelecem no/com o mundo. Entre as múltiplas relações, os autores destacam o pertencimento racial, de gênero, de classe e de idade, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura:

Elas são meninas pequenas e meninos pequenos, negros/as e não negros/as indígenas e não indígenas, que, no convívio com as diferenças e sendo capazes de estabelecer múltiplas relações, constroem saberes, reproduzindo e também criando novos significados, demonstrando que dentre as oportunidades de que fruem por serem crianças, vivem a especificidade infantil, criando e recriando culturas, reproduzindo, transgredindo, inventando (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 80).

Nesse sentido, compreendemos ser de suma importância lutar para que todas as crianças tenham possibilidade de construir uma autoimagem positiva de si. Assim, apostamos e defendemos uma educação antirracista se apresenta como garantia do direito à vida, o direito à diferença (GOMES, 2005). Nas concepções de Nilma Lino Gomes (2005), o racismo implementou-se como fundamento para se pensar na exclusão da população negra, recaindo principalmente pelos seus sinais diacríticos no corpo. Como resultado dos traumas causados pelo racismo observa-se a imposição de um ideal da aparência eurocêntrica o que opera em alguns sujeitos negros a busca para eliminar seus traços fenóticos: a cor da pele, afinar o nariz, textura dos cabelos alisados.

Tal problematização indica a necessidade de rever a forma como as imagens e as histórias das populações negras e indígenas tem sido apresentada à sociedade brasileira. O reconhecimento e acolhimento da diversidade étnico-racial existente nas escolas implica em organizar práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento a diferentes formas de exclusão, de invisibilidade e opressão e isso independente se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos. O comprometimento do qual falamos está implicado com os sujeitos e a produção da sua subjetividade que é atravessada pela escola.

Este artigo tematiza a questão do trabalho pedagógico construído no contexto da educação infantil, evidenciando as concepções de criança e infâncias que nele é atravessado. Para tanto, o objetivo da investigação foi compreender como o trabalho pedagógico na educação infantil pode ser tecido, considerando a atuação ativa e o diálogo com as crianças, suas infâncias e suas formas de interpretar o mundo.

Enquanto metodologia, defendemos a pesquisa com o cotidiano na tentativa de incorporar nas dinâmicas sociais, os sujeitos que nela interagem e que histórica e socialmente foram silenciados (ESTEBAN, 2003). Com a intenção de reconhecer e de defender a potência

dos sujeitos que experienciam a escola pública e os seus saberes construídos socialmente, o presente estudo traz reflexões a partir das relações cotidianas que se estabeleceram no contexto de duas escolas públicas, na educação infantil, considerando as múltiplas facetas que atravessam o cotidiano escolar e os processos que nela acontecem, custaram-se e descosturaram-se.

Destarte organizamos o texto apresentando a educação infantil como possível espaço de direitos e propício para experienciar movimentos de uma educação antirracista com as diferentes infâncias. Em um segundo momento, discutimos a necessidade de aprender a transver o mundo (parafraseando Manoel de Barros), pela educação defendida pelos princípios *éticospolíticoestéticos*, de que nos fala Paulo Freire (2004). Prosseguirmos problematizando as nossas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com as infâncias e com o conhecimento produzido no *espaçotempo* da sala. Para tal, compartilhamos situações potentes para *pensarfazer* o currículo vivido, a urgência de práticas antirracistas e libertadora das marcas da opressão e da subalternização das crianças das classes populares.

Educação Infantil: espaço de luta, direitos e de experienciar as múltiplas infâncias

A educação infantil não é simplesmente um espaço de socialização ou cuidados – no sentido restrito da palavra. De acordo com Sarmiento (2012), é um espaço de garantia de direitos e político, no qual deve compreender a criança como sujeito-cidadão participativo e competente. Para tal, é preciso estabelecer políticas e ações pedagógicas que defendem tais direitos e não generalize a infância, não universalize como foi feito na modernidade. Dessa forma, Corsino (2012), defende que a educação infantil é: “lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência, onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus de diferentes restrições e controle dos adultos” (CORSINO, 2012, p. 3).

Oliveira (2002) explicita que o atendimento à criança pequena no Brasil foi marcado e influenciado por um viés assistencialista em que as primeiras instituições brasileiras tinham a função de guardar e assistir os pequenos. Espaços como creches ou parques infantis praticamente não existiam até meados do século XIX. Na era republicana a infância brasileira passa pela institucionalização. Com as consequências da urbanização e a crescente industrialização do início do século XX a estrutura familiar também começa a mudar. Desse

modo, a maioria da mão de obra masculina atuava na lavoura e grande número de mulheres começou a ser admitido para o trabalho nas fábricas.

As mulheres trabalhadoras precisavam encontrar soluções imediatas para o cuidado com os seus filhos. Nesse contexto, essas famílias começaram a ser percebidas como carentes e/ou como as que não tinham condições de cuidar das crianças (OLIVEIRA, 2002). Nesse contexto, higienistas e grupos privados (médicos, associações de damas benéficas etc.) movidos pela preocupação com o elevado índice de mortalidade infantil tomam as primeiras iniciativas voltadas para as crianças. Logo, os projetos destinados à infância, foram fortemente marcados pelo preconceito, com uma lógica excludente entre as crianças oriundas das classes populares e as crianças da elite. Não aparecia por parte do Poder Público brasileiro interesse pelas condições da criança, principalmente a pobre (KRAMER, 2011).

A realidade brasileira para grande parte das crianças de 0 a 6 anos de idade até meados da década de 70 era o não acesso a essa modalidade de ensino, sendo privilégio das classes média e alta. A luta intensa das mulheres em movimentos sociais protagonizou o reconhecimento do atendimento em creches como um direito educacional das crianças brasileiras. Oliveira (2002) aponta que o aumento da demanda pela pré-escola incentivou o processo de municipalização da educação pré-escolar pública nessa década. Contudo, só a partir da década de 1980 é que a educação da pequena infância passou a ser reconhecida socialmente.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi o primeiro documento oficial a reconhecer a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças brasileiras. Com a constituição, para além da obrigatoriedade, a educação passa a ser um direito da criança e o Estado assume o dever de garantir esse direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) transfere o atendimento às crianças que eram realizados por órgãos religiosos, filantrópicos ou de assistência social para as secretarias de Educação. Assim, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Compreender os fatos históricos é um convite à reflexão sobre o papel da educação infantil no presente tempo e o seu caráter político - pedagógico em uma sociedade atravessada pela desigualdade e que tenta a todo momento ignorar a diferença, as múltiplas possibilidades de estar no/com o mundo. A educação infantil enquanto política pública, sendo um direito

constitucional, justifica-se na sua própria existência e na formação das crianças, pensando no desenvolvimento pleno e na garantia dos direitos delas.

Em uma lógica neoliberal, que evidencia uma competitividade social, mercantil e privatista, tem uma concepção de educação infantil que não dialoga com os direitos das crianças, porque tal lógica gera desigualdade e essa concepção de sociedade não favorece a universalização e a não discriminação (SARMENTO, 2012).

Kramer (2006, p. 19), aponta: “Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender”. Historicamente, a creche e a educação infantil sofreram alterações significativas, ficando evidente as influências econômicas, sociais e políticas, visto que as concepções de criança e infância foram se transformando e sendo ressignificadas ao longo da história.

A partir de uma perspectiva eurocêntrica, no século XX, os modos das crianças de ser e estar no mundo foram sendo normatizados, partindo de um modelo hegemônico, que excluía os sujeitos que não atendiam ao modelo pré-estabelecido (MARCHI; SARMENTO, 2017). Compreendendo a educação infantil enquanto um espaço democrático e de direito das crianças, Sarmento (2012) propõe quatro linhas de desenvolvimento no que toca a educação infantil: i) campo de possibilidade; ii) lugar de encontro de culturas; iii) mundo de vida das crianças; iv) educação infantil organizada como uma *pólis* (SARMENTO, 2012).

Para se construir uma educação infantil que garanta os direitos das crianças, conforme Sarmento (2012), faz-se necessário a construção de um projeto político-pedagógico que seja organizado a partir das diferentes realidades sociais e culturais, visando a compreensão da criança e das suas diferentes linguagens, enfrentando os desafios cotidianos e as políticas que vão contra os direitos infantis. Assim, torna-se essencial pensar na formação dos profissionais para a atuação junto às crianças, mas principiar o trabalho pedagógico com base na vida social e cultural da criança ultrapassa os limites da garantia de vagas e da permanência das crianças na educação infantil.

Entendendo as capacidades das crianças e as diversas possibilidades de pensar, existir, participar e dos diferentes processos históricos, sociais e legais, referiram-se às crianças como sujeitos potentes, que, conforme Gobbi e Pinazza (2015, p. 11) “Vista em suas possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, a criança é considerada um ser ativo, capaz de participar

do processo educativo com seus conhecimentos e experiências, bem como de alcançar, progressivamente, a autonomia.” Nessa mesma perspectiva, é possível recorrer à concepção de criança, elucidada pelas DCNEI que as defende como sujeito histórico, de direitos e que aprende através das relações e interações, no movimento ativo, observando e interpretando o mundo (BRASIL, 2009).

Acreditamos nas crianças enquanto cidadãos atuantes e capazes de produzir e construir conhecimento, considerando-as como seres ativos e capazes de atuar de forma crítica, dotada de saberes, conhecimentos e experiências construídos na/com a escola. Para Kramer (2006, p. 19):

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão pedagógica ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Desse modo, uma educação que contribua para a formação dos sujeitos, precisa-se pensar nas práticas pedagógicas que posicionem as crianças como seres ativos e participantes, como também a oportunidade de experiências com as diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, é importante evidenciar que as crianças têm o direito de estarem inseridas em uma escola organizada de acordo com uma das múltiplas possibilidades de estruturação curricular que promovam sua incorporação crítica na cultura (KRAMER, 2006). A educação experienciada na escola precisa ter como base um diálogo crítico e libertador (FREIRE, 2022), em que as crianças, sujeitos oprimidos, possam construir a consciência de si no mundo e com o mundo para uma educação que seja genuinamente libertadora e democrática.

Considerando o lugar de atuação dos autores deste trabalho, ao olharmos para nossas salas de aula, é imprescindível destacar o quanto esses diferentes espaços se conectam pela semelhança de serem constituídos, majoritariamente, por crianças negras e das classes populares. Tal percepção abre o diálogo com Azoilda Loretto da Trindade (1998), que em seus estudos, trouxe reflexões aprofundadas sobre a distância entre a escola e as classes populares a fim de romper com a ingenuidade de se pensar em mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo sem tocar na questão racial (TRINDADE, 2013).

Concordamos com Trindade (idem) sobre a necessidade de tratar as relações raciais no interior da escola como um conjunto de possibilidades que não desprezam a história de vida

dos sujeitos para irmos além das constatações para provocar transformações. Mudanças são necessárias para incluir o negro, o indígena e muitas etnias no currículo escolar nos provocando as seguintes perguntas: O que é falado/contado na escola sobre os povos que compõem a sociedade brasileira? Como podemos desconstruir práticas que historicamente apontam para as crianças negras e não negras das classes populares a escola como lugar de silenciamento e negação de seus saberes e experiências?

Pesquisar com o cotidiano e com as crianças - gestos, palavras e olhares para compreender e tecer mundos outros

O espaço da educação infantil pode ser um lugar de denúncia e anúncios (FREIRE, 2004). Denúncia de práticas pedagógicas que reproduzem uma sociedade que subalterniza, oprime e reproduz as desigualdades sociais. Contudo, o cotidiano escolar pode, também, se enunciar como lugar de potência com fazeres que revelam possibilidades de horizontalizar as relações pedagógicas. A forma como compreendemos o cotidiano da escola, *mergulhados com todos os sentidos* (ALVES, 2001), faz com que as percepções entre pesquisa, aprendizagens e processos sejam revistos e reinventados, possibilitando o reencatamento do *espaçotempo* da educação infantil. Assim, a pesquisa com o cotidiano enquanto metodologia nos apresenta múltiplos desafios teóricos-epistemológicos, práticos e “[...] não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção” (ESTEBAN, 2003, p. 199-200). A pesquisa se teceu em torno da experiência docente com 18 crianças das classes populares de duas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro.

Os registros das práticas pedagógicas dos professores e das crianças nos auxiliam no processo reflexivo e coletivo de pesquisa e intervenção dos eventos que constituem o cotidiano do grupo, desafiando – nos a interagir com a realidade e a romper com o que está naturalizado, cristalizado na escola (ESTEBAN, 2003). Para o presente artigo entendemos ser significativo resgatar, resumidamente, um evento que despontou a nossas conversas sobre as diferentes infâncias que nos provocam a problematizar o nosso fazer e de investigar a educação antirracista como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que aprendemos e ensinamos, cotidianamente, na *práxis* com as diferenças e com a negritude.

Apoiados em Freire (2002), buscamos a defesa de um processo de pesquisa que se produz no processo de nos interrogarmos, contudo, quando não há o diálogo, o cotidiano se torna apenas um espaço de comunicação - alguém comunica para o outro e não *com* o outro há um movimento de pesquisa que é vulnerável, que não possibilita a transformação. No cotidiano, ordem e desordem se misturam, ao considerar a desordem acontecimento negativo a ordem passa a ser vista como o estado positivo que deve ser alcançado e mantido a qualquer custo (ESTEBAN, 2003). O cotidiano da educação infantil como cenário das nossas práticas pedagógicas e pesquisa revela a importância de assumirmos o nosso *ainda não saber* (ESTEBAN, 2002) como um movimento que produz como caminho para novos saberes.

É preciso transver o mundo - infâncias, currículo e prática antirracista: comprometimento dialógico no cotidiano

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se conzinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam, a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas.

Conceição Evaristo

Na narrativa de Conceição Evaristo, conseguimos perceber, no detalhe, na sutileza, como ela ainda admira e se encanta com a sua mãe que, apesar de todas as mazelas, dores e fragilidades, busca, com a brincadeira e com o lúdico, enfrentar uma das piores dores que talvez um sujeito possa vivenciar em sua vida: *a dor da fome*. Trazer a fome como eixo para problematizar as nossas práticas é evocar sentimentos, perguntas, movimentos: *temos fome de quê? Quais alimentos temos oferecido às crianças* neste mundo tão perverso, cruel e desigual? O que tem nutrido as nossas práticas pedagógicas cotidianas? É nesse sentido que Kramer (1999), nos possibilita pensar sobre a incapacidade de uma sociedade adulta em lidar com as crianças, implicando no modo em que concebemos as crianças, as políticas em defesa desses sujeitos e das nossas ações em relação ao outro.

A vida nos apresenta diversos desafios e de alguma forma vamos lidando com eles, seja de forma mais tranquila ou com poucas perspectivas em superá-los. Cabe-nos problematizar que muitos desafios vão emergindo como fruto da modernidade, do agravamento das desigualdades

sociais produzidas principalmente na América Latina. As crianças, cotidianamente, deparam-se com questões e como estão inseridas no contexto da escola, tais questões aparecem na roda de conversa, nas diferentes propostas ou até mesmo nos eventos que passam despercebidos. Foi assim que nasceu o nosso projeto de trabalho: a curiosidade das crianças e o desafio de perder o dente.

Na perspectiva adultocêntrica, atravessada pelos modos da sociedade capitalista, possivelmente quando a criança perde o dente, temos dois movimentos: ignorar o fato, como se fosse algo irrelevante ou retribuir a perda do dente com algumas moedas, notas ou até mesmo com o sistema de pagamento instantâneo (pix) – como as crianças relataram nas experiências com suas famílias. A partir do segundo semestre do ano, observamos que as crianças começaram a mostrar os seus dentes que estavam prestes a cair; em alguns momentos paravam as pessoas no corredor para mostrar como aquele dente era importante. O diário do cotidiano³ possibilitou os registros e as reflexões acerca desse movimento de perder o dente. Abaixo, o evento escolhido para que possamos refletir a partir de uma situação cotidiana com as crianças e a construção da autoimagem de uma criança negra. Observemos o diálogo entre duas delas:

Olha, mas se eu perder o dente ele não vai crescer!
Mas cresce sim, minha mãe disse.
Minha mãe disse que não cresce porque vou no dentista e ele joga o meu dente fora.
Eu não jogo fora! Eu coloco embaixo do travesseiro e a fada pega. Ela me dá dez reais.
Eu não coloco o meu dente embaixo do travesseiro porque ele é podre, sabia?
Mas por que ele é podre?
Ué, eu não sei! **Mas ele é podre e o meu cabelo é duro. Eu vou arrancar todos os dentes** (DIÁRIO DO COTIDIANO, 2023).

O diálogo se encerra e as duas crianças saem da roda e vão brincar na “casinha” que tem dentro da sala, mas algumas questões são problematizadas no que toca ao diálogo: como essa criança se percebe? O que ela quis dizer “meu dente é podre e meu cabelo é duro?” Quais ações políticas - pedagógicas podem ser construídas para favorecer o processo de construção da identidade dessa criança? No momento do diálogo, houve um movimento de escuta e a partir do encontro com as crianças, com esse diálogo, pensamos em como encaminharíamos o processo educativo.

³ Diário do cotidiano é um instrumento de registro, reflexão e produção que perpassa os diferentes contextos da escola. Nele, podemos explorar as diferentes formas de registros: fotografia, poesia, eventos, falas, diálogos.

Na educação infantil, é necessário um trabalho pedagógico que favoreça as experiências da infância e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades, considerando os princípios da educação *éticospolíticoestéticos*, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). A construção de práticas pedagógicas que estejam pautadas nesses princípios são movimentos essenciais no que tange à formação das crianças. Contribuir com a formação dos sujeitos, por meio da participação, do exercício da construção crítica e do desenvolvimento da sensibilidade devem estar atrelados aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, a brincadeira e a interação (BRASIL, 2009).

Usufruir das DCNEI na educação infantil nos convoca a pensar as práticas e os processos que se tecem no cotidiano com as crianças, considerando que a valorização e a interação com as culturas africanas e afro-brasileiras devem se encontrar nas propostas, no pensar/ fazer pedagógico com as crianças, possibilitando a reflexão em relação às propostas e as aprendizagens que se se costuram e (des) costuram na educação infantil (BRASIL, 2009). O movimento da práxis (FREIRE, 2005) possibilitou nosso diálogo, enquanto docentes, para propor, de modo intencional, a percepção das crianças para pessoas negras ocupando diferentes lugares sociais.

Compartilhamos em nosso planejamento pedagógico imagens e produções da artista Beatriz Milhazes⁴ e do fotógrafo Ronald Cruz, ambos artistas negros e que buscam em suas obras o resgate da história, da cultura e da ancestralidade. Com a discussão das situações experienciadas e com a problematização coletiva, conseguimos pensar em caminhos possíveis para a nossa atuação enquanto professores comprometidos com as crianças das classes populares. Não foram todas as professoras que concordaram, na verdade, algumas enunciaram a sua insatisfação em um trabalho com os artistas negros.

O evento elegido, sinaliza o *pensarfazer* pedagógico como um lugar potente de denúncia e anúncios (FREIRE, 2004). Dessa forma, denunciemos acima, posturas que em nossa percepção, cooperam com a reprodução uma sociedade que subalterniza, oprime e reproduz as desigualdades sociais e anunciamos a seguir possibilidades de viver o currículo que almeja a libertação e não a reprodução/ manutenção exigida pela modernidade.

⁴ Beatriz Milhazes é uma artista brasileira, carioca. Formada em artes plásticas pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV/Parque Lage). A artista aposta nas cores, nas formas geométricas e na cultura popular brasileira. Ronald Santos Cruz é fotógrafo e tem se dedicado a fotografar pessoas negras; em 2021 realizou a exposição virtual: “O sorriso Negro”.

Dentro dessa amplitude considera-se o currículo como parte de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade, função que define a escola (GARCIA, 2003).

Nessa direção, considerar as aprendizagens que são construídas de forma coletiva, no âmbito da cultura de pares – onde as crianças interagem, trocam e aprendem entre elas – faz com que as concepções acerca do processo de construção de conhecimento se amplifiquem e se voltem para as potencialidades que as crianças criam no contexto da educação infantil. Retomamos o diálogo das duas crianças em relação aos dentes e cabelos. Nas rodas de conversas conhecemos os artistas Beatriz e Ronald, onde observamos, conversamos e refletimos sobre as obras e as fotografias apresentadas.

O contexto foi organizado para que as crianças pudessem compartilhar suas percepções de modo que juntos, no diálogo, no movimento de alteridade, pudéssemos olhar por um outro ângulo, acolhendo e nos afetando com a arte. Os registros dessas situações possibilitaram a organização e a produção de uma colega do grupo sobre sua imagem. Definimos que não seria apenas uma silhueta, mas que ela teria nome e sobrenome.

Em roda, as crianças começaram a indagar sobre os diferentes tons de pele e como a Ana iria se identificar; para representar dignamente sua tonalidade de pele fizemos diversas combinações de tinta e a cada tom ela concordava ou não com as hipóteses levantadas. Desenhamos, pintamos e colocamos a sua imagem, a nossa obra coletiva na janela – diversas questões sobre a boca e sobre os dentes foram levantadas – aproveitamos e colamos para que pudéssemos conversar, pesquisar e responder.

A educação antirracista se constrói com todos e por isso, trazer a participação de todas as crianças como fio condutor desse fazer é um ponto importante no que consideramos enquanto prática pedagógica e prática de pesquisa. A vivência com o grupo de crianças (figura 1) permitiu compreender a complexidade e a importância da ação docente no movimento de planejar, refletir, reformular e avaliar as ações construídas junto às crianças na educação infantil, na possibilidade de transformação do micro, do fazer cotidiano com as crianças (CORSINO, 2012).

Para que os processos de *aprendizagem ensino* se construam de uma forma democrática e que valorize os conhecimentos e vivências das crianças, faz-se necessário uma postura dialógica do educador na construção cotidiana (FREIRE, 2013).

Figura 1 – (a) Pintura coletiva da silhueta e (b) Silhueta colocada na janela



Fonte: Dados da pesquisa

Construir um processo pedagógico que seja dialógico, e que favoreça a formação de cidadãos críticos e conscientes é um trabalho que se faz no coletivo, nas práticas cotidianas, nas interações e interlocuções que vão se costurando por meio das práticas educativas possibilitadoras da construção do conhecimento e a conscientização dos sujeitos. As DCNEI (BRASIL, 2009), defendem que as experiências das crianças garantirão a promoção do conhecimento de si e do contexto na qual a criança está inserida, favorecendo suas diferentes linguagens e suas expressões diversas nas interações com o outro.

Freire (2002), propõe que ensinar não é transferir conhecimento, mas se faz como um movimento árduo, complexo e desafiador, entendendo que a constituição da sociedade brasileira – pautada na ausência de diálogo – não contribuiu para que nos posicionarmos como seres reflexivos, críticos e participativos. Buscar uma postura crítica e investigativa no trabalho pedagógico com as crianças se coloca como confronto, mas também como possibilidade ao pensarmos nas práticas dos professores, que devem ter como alvo o processo de democratização do ensino e a transformação social, mas não se pode perder de vista que educar contra a barbárie (Kramer, 1999), faz-se necessário e urgente na nossa ação cotidiana com as crianças.

Freire (2013, p. 93), aponta que para uma transformação da sociedade, precisamos fazer a educação e não a domesticação dos sujeitos, pois se “pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados.” O processo de libertação autêntica, se constitui por meio da humanização dos sujeitos, isso se implica na ação e reflexão sobre e com o mundo – a *práxis*. Acrescenta-se que a ação educativa não pode

estar fundamentada numa concepção em que os conteúdos são dados aos homens de uma forma mecânica, sem problematização (FREIRE, 2013).

Observamos na experiência com as crianças que a construção positiva da identidade étnico-racial é possível quando a educação infantil é um espaço potencializador para a problematização, para a crítica e para o desenvolvimento da criatividade dos sujeitos. Nessa perspectiva, deve-se pensar no cotidiano das crianças e na forma como os processos são organizados a fim de contribuir para a formação e transformação da realidade social, confrontando a manutenção do que temos visto enquanto práticas fragmentadas, mecânicas e sem sentidos para as crianças.

Freire (2002, p. 28) propõe que: “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Assim, quando a menina que anteriormente destaca sua inquietação com relação a sua imagem, o seu cabelo, o dente podre, tem a sua percepção de si transformada ao ponto de admirar a sua imagem na janela faz sentido a busca de uma educação libertadora, ou seja, a construção de uma prática pedagógica pautada em uma perspectiva colaborativa, solidária e dialógica que os sujeitos aprendem, dialogam, criticam, constroem hipóteses e conhecimentos.

Nesse contexto, crianças e professores se unem em prol das aprendizagens a serem construídas e ampliadas, em que possibilite a compreensão do mundo das crianças e a sua intervenção enquanto sujeito ativo (BARBOSA; HORN, 2009). Para além disso, é preciso buscar um encontro entre os conhecimentos trazidos pelas crianças (fora do contexto escolar) e os conhecimentos científicos construídos ao longo da história, visto que o movimento e o compromisso de respeitar os saberes do educando é ponto essencial para a prática docente (FREIRE, 2002). O autor ainda trata sobre a necessidade de os professores respeitarem a autonomia dos alunos e a forma como se constituem, pensam e se posicionam frente à sua curiosidade, cabendo ao professor, uma prática coerente com o saber de respeito ao outro, buscando a aprendizagem e o crescimento a partir das diferenças que nos constitui enquanto sujeitos singulares.

A defesa da primeira etapa da educação básica como espaço político - pedagógico, movimenta-nos a usufruir do seu potencial para ofertar e ampliar as práticas e experiências das crianças, buscando a partir das linguagens e interações, ampliar as aprendizagens das crianças que são produzidas na cultura e produtoras de cultura (KRAMER, 1999). Precisa-se

pensar e agir a favor das aprendizagens desses sujeitos, compreendendo suas singularidades, formas de ser e estar no mundo, entendendo que a educação infantil pode agir de modo cooperador das interações de qualidade entre criança- criança e criança- adulto, em que as diferentes linguagens sejam utilizadas e que vozes das crianças ecoem no que toca ao processo pedagógico, nas narrativas construídas e nas diversas formas de comunicação e expressão na relação com o outro (GARCIA, 1997). Corsino (2012, p. 9) salienta que: “Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultura, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as diversas interações possam se estabelecer”. São nas relações cotidianas que o currículo se enche de vitalidade, de aprendizagens e narrativas outras em relação ao mundo e com o próprio mundo.

Alves (2001), propõe um movimento de inconformismo, de acreditar na escola pública enquanto *espaçotempo* de mudanças, aprendizagens e de construção de novos processos, de novas lógicas no que toca à multiplicidade e a complexidade do cotidiano escolar; por isso, o movimento de prática/teoria/prática nos convoca a repensar e reconstruir o currículo cotidiano na educação infantil.

Pensar a prática pedagógica implica problematizar o currículo existente e a concepção de crianças e educação que acreditamos e expressamos nas ações diárias. Nessa direção, Regina Leite Garcia (1991), ao discutir a escola pública de educação infantil e a urgência a reorientação curricular lutou para construir práticas que não desqualificam os sujeitos das classes populares, mas possibilita um deslocamento do lugar social imposto historicamente. Concordamos com a autora que as crianças das classes populares precisam experimentar desde a educação infantil o que é assumir outras posições na sociedade.

Como desenvolver a autoconfiança de quem é humilhado já no início da escolaridade? A criança pobre, vivendo numa sociedade que a cada dia lhe aponta a sua inferioridade, precisa muito mais da escola do que a criança que já traz consigo um sentimento de superioridade, adquirido em sua família e reforçado nas relações sociais a que é exposta. Uma foi aprendendo desde que nasceu que tem direitos e que seus desejos devem ser atendidos; a outra foi aprendendo desde cedo que tem deveres e que, os seus desejos quase nunca podem ser atendidos. Esta criança precisa muito mais da escola e, talvez, só na escola possa construir um autoconceito positivo e a decorrente autoconfiança[...] (GARCIA, 1991, p. 15).

O debate produzido por Garcia (idem) se conecta com as discussões sobre as questões raciais atuais desafiando-nos a uma problematização das práticas tradicionais e colocando-nos com um papel político-pedagógico fundamental na criação de uma prática antirracista no

contexto da escola pública. Compreendemos como educação antirracista movimentos e ações pautados no objetivo de enfrentamento ao racismo que opera na sociedade brasileira (GOMES, 2005). A educação antirracista se produz na complexidade do cotidiano, nas redes que são tricotadas nas relações, através do diálogo, na problematização das relações que foram e ainda são estabelecidas a partir da compreensão de mundo que fora conduzida pelos colonizadores/europeus/ opressores, em que entenderam que havia uma cultura superior em um modo de viver hegemônico a ser reproduzido por outros povos (os subalternos).

O trabalho que se propõe a ser construído a partir de uma perspectiva antirracista nos possibilita o fortalecimento, o acolhimento e a ressignificação da nossa história, das nossas memórias, considerando as múltiplas relações sociais e culturais que se encontraram e ainda se encontram nas relações cotidianas produzidas entre crianças/ crianças, crianças/ adultos e adultos/adultos.

No que concerne a escolha pelo rompimento com práticas racistas e eurocêntricas que se concretiza nas relações e experiências com os sujeitos e não apenas nos momentos de “ensino” buscamos com o parecer 003/2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como luta contra à dominação, à exclusão e a opressão. Com base no parecer realizamos o movimento *éticopolíticoestético* do fazer docente, um deslocamento requer um olhar e uma postura atentos ao processo de humanização, Freire (2002) a qual nos propomos enquanto educadores da/ na escola pública popular.

Esperançar para renascer: refletir para seguir

O presente artigo traz a questão do trabalho pedagógico antirracista e a participação ativa das crianças no processo pedagógico. A esperança por uma sociedade antirracista, como diz Ângela Davis, é nutrida e potencializada de práticas intencionais contra as diferentes formas de opressão e silenciamento que nos marcam na relação no/com o mundo e é por esse motivo que acreditamos e apostamos nessa perspectiva de trabalho no contexto da educação infantil. Por essa razão apostamos em visibilizar a imagem de pessoas negras como intelectuais, como produtores de cultura, produtores de conhecimento e saberes no cotidiano da educação infantil como um caminho para fortalecer a construção subjetiva da autoimagem ao ponto que as crianças se olhem, reconheçam-se e se encontrem. Proporcionar espaços e materiais favoreçam o encontro genuíno consigo e com o outro, é um processo de formação de cidadãos capazes de problematizar as marcas da opressão tendo um olhar crítico para a

sociedade e para as ações cotidianas que os atravessam e concomitantemente são atravessados por elas.

As vivências individuais e coletivas potencializam as vivências cotidianas cabendo a nós, educadores, criar espaços, tempo e condições materiais para a transformação. Nessa perspectiva, a prática pedagógica antirracista é também um caminho importante e necessário para a libertação dos sujeitos que ainda experimentam as marcas de uma sociedade opressora. Assim, nos fortalecemos como professores da escola pública em busca da dignidade, da liberdade e da esperança no trabalho com as infâncias.

Os saberes e a rede de afetos não hierarquizados e sufocadores das experiências com as crianças potencializam as vivências cotidianas, a colaboração, o cuidado mútuo, a construção de autoimagem positivas das crianças desde bem pequenas. A pergunta “Por que ainda encontramos crianças que não se reconhecem como negras?” ecoam em nossos corações e em nossos corpos e apesar dos limites da pesquisa, propomos que os próximos caminhos sejam em busca de possíveis respostas e de novas problematizações no que toca a formação das crianças na educação infantil para que possam produzir narrativas outras a partir das suas experiências subjetivas e coletivas.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete.; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 25, fev. 2017.
- ABRAMOWICZ, Anete. *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. EdUFSCar, 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, v. 2001, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Souza.; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Constituição 1988. Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente [da] República, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996. n. 248.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das relações étnico-raciais. Parecer CNE/CP 003/2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CORSINO, Patricia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012.

- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra. Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, v. 3, p. 75-86, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina. Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. São Paulo; Terra, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a Pré-Escola* (Org.). São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Regina Leite.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *O sentido da escola*. RJ: DP&A, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez Ed, 2003.
- GOBBI; Marcia Aparecida. PINAZZA, Monica Apezato Pinazza. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.
- KOHAN, Walter. Una educación de la filosofía a través de la infancia. *Filosofía, narración educación*, p. 43-44, 2005.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil*. São Paulo: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pág. 13-23.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O povo criança e suas infâncias. *Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (GRUPECI), 2015.
- SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.
- SARMENTO, Manuel. Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*. Portugal, n. 2, p. 45-49, set. 2012.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O racismo no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: FGV, 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.